

**LA (RE)PRESENTACIÓN DEL DOCENTE EN LOS ESPACIOS
MARGINALIZADOS DE *SHUNKO* (ARGENTINA, 1960),
LA DEUDA INTERNA (ARGENTINA, 1988) Y *LA PATOTA* (ARGENTINA, 2015):
UN ESTUDIO SOCIOCRÍTICO Y FREIRIANO-DECOLONIAL**

ANA MARÍA FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

Thesis submitted to the University of Ottawa
in partial Fulfillment of the requirements for the
Doctorate in Philosophy degree in Spanish

Department of Modern Languages and Literatures
Faculty of Arts
University of Ottawa

© Ana María Fernández Rodríguez, Ottawa, Canada, 2022

Contenido

RESUMEN	iv
ABSTRACT.....	vii
RÉSUMÉ	x
AGRADECIMIENTOS	xiii
INTRODUCCIÓN	1
PRIMER CAPÍTULO: <i>Shunko, La deuda interna y La patota</i> : Docentes “civilizadores” para una nación desfavorecida.....	25
I. Racconto sociohistórico del contexto referencial de <i>Shunko, La deuda interna y La patota</i>	27
II. Acercamiento sociocrítico a los docentes de Murúa, Pereira y Mitre	51
III. Proceso de interpelación escolar en el binomio docente ciudadano–discente rural	70
SEGUNDO CAPÍTULO: Paradojas del maestro ciudadano en el contexto rural de <i>Shunko</i>	85
I. Murúa: El compromiso de “favorecer con su arte la tarea de liberación”	90
II. Contradicciones de una subjetividad docente “moderna”	108
III. La interpelación escolar de ida y vuelta	126
TERCER CAPÍTULO: La (des)centralización docente en <i>La deuda interna</i>	153
I. Sobre la recreación de una deuda interna	156
II. Entre (des)escolarización y concientización.....	173
III. La transformación ética del docente.....	199

CUARTO CAPÍTULO: Im-posibilidades de la docente en el <i>remake</i> de <i>La patota</i>	215
I. La actualidad de <i>La patota</i>	217
II. Incoherencias de la docente en Mitre	243
III. Paulina hacia <i>otro</i> modelo educativo	263
CONCLUSIÓN.....	280
REFERENCIAS.....	293

**La (re)presentación del docente en los espacios marginalizados de *Shunko*
(Argentina, 1960), *La deuda interna* (Argentina, 1988) y *La patota* (Argentina, 2015): Un
estudio sociocrítico y freiriano-decolonial**

RESUMEN

En esta tesis doctoral, inscripta en un acercamiento sociocrítico y decolonial, estudiamos la (re)presentación del docente-ciudadino en los espacios marginalizados de *Shunko* (Argentina, 1960), *La deuda interna* (Argentina, 1988) y *La patota* (Argentina, 2015). Examinamos las (des)articulaciones del sujeto docente (moderno) respecto a la constitución de la nación, donde el proyecto educativo jugó un rol central. Los desencuentros entre docentes y discentes se analizan como expresión del carácter interpelativo de la política educativa nacional aludida en los tres filmes y cristalizada en la praxis docente.

Enmarcamos estos filmes del corpus en un marco histórico, sociopolítico y cultural amplio que coincide con transformaciones sociales a nivel global y local en la Argentina de los años 60, finales de los 80 y actualidad, de las cuales dan cuenta estetizadamente las distintas propuestas filmicas. Acotamos el análisis según estos tres momentos de cambios de paradigmas socioeconómicos, políticos y culturales que inciden en los regímenes estéticos y cinematográficos. Cada uno de estos momentos articula una política educativa particular que la tesis expone.

En los tres mundos diegéticos del norte argentino, propuestos por Lautaro Murúa (Generación del 60), Miguel Pereira (cine de postdictadura) y Santiago Mitre (actual Nuevo Cine Argentino), examinamos el proceso de interpelación que se reproduce en el discurso-performativo del protagonista-docente, vehículo de los valores impuestos por el Estado-nación. Analizamos este aspecto como una relación de ida y vuelta donde el sujeto de la interpelación es a su vez interpelado

éticamente por el (contra)discurso de los discentes rurales. Con base en el personaje fílmico como (ilusión de) persona (Francesco Casseti y Federico di Chio), analizamos cada protagonista docente (citadino) sus contradicciones y procesos de transformación *in situ*.

Para entender la manera en que se articulan las tramas desde el punto de vista ideológico y axiológico en los binomios docente(s)-discente(s), aplicamos como herramienta clave el sociograma (Claude Duchet y Régine Robin), corporizado en un personaje emblemático, sea el docente. Además, completamos esta aplicación recurriendo a la noción de discurso social (Marc Angenot), ideograma (Edmond Cros) y dialogismo (Robert Stam, Mijaíl Bajtín). Desde una mirada fenomenológica, observamos la praxis pedagógica, marcada tanto por lo monológico-tradicional (en relación con el pensamiento de Domingo Faustino Sarmiento) como lo dialógico-crítico (según las tesis desarrolladas por Paulo Freire y los pensadores del acercamiento decolonial).

Asimismo, hacemos una lectura de la actitud responsiva que los directores recrean en sus personajes-educandos en relación con el sujeto identificado, no identificado y des-identificado (Michel Pêcheux, Louis Althusser). Es decir, ilustramos la manera en que los filmes despliegan tres distintas posibilidades en el sujeto discente interpelado, v.gr., hacerse uno con el discurso (docente), quedando completamente posicionado dentro de la ideología nacional subyacente en el currículo (Verónico Cruz, huérfano colla-jujeño, en Pereira); contra posicionarse, quedando por fuera del imaginario nacional (banda de adolescentes guaraní-posadeños, fuera de la ley, en Mitre); o posicionarse desde un punto medio, acomodando discurso y experiencia (Shunko: niño quichuo-santiagueño, en Murúa).

Analizamos también la interpelación ética (Enrique Dussel) en las voces locales. Dirigida al/a la docente como representante del aparato estatal, esta interpelación dusseleana se encarna en

los personajes de Juanita (preadolescente, amiga de Verónico), Silvana (adolescente, compañera de clase de la banda mencionada) y Reina (niña, amiga de Shunko); a las cuales se adicionan los decires (discurso verbal, actitud gestual y corporal) de la abuela de Verónico, de Vivi exnovia de Ciro (líder de la patota) y de la madre de Shunko, respectivamente. Argumentamos que en los binomios docentes-discentes se encuentran las subjetividades de los docentes, quienes refuerzan valores nacionales, criollos, patriarcales, y las subjetividades de los educandos (locales), quienes demuestran la discordancia del currículo, en estos tres contextos rurales del norte argentino. Demostramos que los universos diegéticos revisan la concatenación discursivo-pedagógica y postulan, cada uno a su manera, la necesidad de una transformación educativa que se encarna en el personaje docente.

De acuerdo con los resultados, sostenemos que, en el contexto de las escuelas rurales representadas, la actitud centrípeta de los docentes-ciudadinos acrecienta el estado de marginalización social de las culturas locales, v. gr., quichuo-santiagueña, colla-jujeña y guaraní-misionera. De estas culturas surgen actitudes responsivas de carácter situado y heterogéneo, así como interpelaciones éticas que, con ecos freiriano-decoloniales, transforman la subjetividad moderna de los personajes docentes examinados. Leídas en conjunto, dada su capacidad dialógico-interpretativa, estas propuestas estético-discursivas e ideológicas contribuyen a la reflexión interdisciplinaria sobre educación e inclusión social al albor del nuevo milenio.

ABSTRACT

In this doctoral thesis, inscribed in a socio-critical and decolonial approach, we study the (re)presentation of the urban teacher in the marginalized spaces of *Shunko* (Argentina, 1960), *La deuda interna* (Argentina, 1988) and *La patota* (Argentina, 2015). In particular, we examine the (dis)articulations of the (modern) teaching subject concerning the constitution of the nation, where the educational project has played a central role. The disagreements between the teacher(s) and learners are analyzed as an expression of the interpellative nature of the national educational policy alluded to in the films and crystallized in the teaching praxis.

We discuss the films of the corpus in a broader historical, sociopolitical, and cultural framework of social transformations in Argentina in the 1960s, late 1980s, and today, at global and local levels, of which the different film proposals provide an aesthetic account. We delimit the analysis according to these three moments of changes in socio-economic, political, and cultural paradigms that affect aesthetic and cinematographic regimes. Notably, each of these moments articulates a particular educational policy that the thesis exposes.

In these diegetic worlds of northern Argentina, proposed by Lautaro Murúa (Generation of 1960), Miguel Pereira (post-dictatorship cinema), and Santiago Mitre (current New Argentine Cinema), we examine the interpellation process reproduced in the performative discourse of the teacher-protagonist, as a vehicle of the values imposed by the Nation-state. We analyze this aspect as a back-and-forth relationship in which the subject of the interpellation process is in turn ethically questioned by the (counter)discourse of rural students. Based on the film character as (illusion of) a person (Francesco Casseti and Federico di Chio), we analyze each teacher (city dweller) their contradictions and transformation processes *in situ*.

To understand the manner in which the plots are articulated from the ideological and axiological point of view in the teacher(s)-student(s) binomials, we apply the sociogram (Claude Duchet and Régine Robin) as a key tool, embodied in an emblematic character, i.e., the teacher. Moreover, we complete this application by applying the notion of social discourse (Marc Angenot) and dialogism (Robert Stam, Mikhail Bakhtin). From a phenomenological perspective, we observe the pedagogical praxis, as defined by the monological-traditional (Domingo Faustino Sarmiento) and challenged by dialogical-critical perspectives (Paulo Freire and decoloniality).

Additionally, we undertake a reading of the responsive attitude that the filmmakers recreate in their learner-characters with respect to the identified, unidentified, and dis-identified subject (Michel Pêcheux, Louis Althusser). That is to say, we explore the way in which the films open up three distinct possibilities for the interpellated student subject, e.g., to become one with the (teaching) discourse and, thereby, remaining completely positioned within the (national) curriculum ideology (Verónico Cruz, Qulla-descendant orphan from Jujuy, in Pereira); to oppose the discourse, remaining outside the national imaginary (gang of Guarani-descendant adolescents from Misiones, in Mitre); or to find their position in the process by accommodating discourse and experience (Shunko: Quichua-descendant child from Santiago del Estero, in Murúa).

We also assess the ethical interpellation (Enrique Dussel) in local voices, addressed to the teacher as a representative of the state apparatus, embodied in the characters of Juanita (preadolescent, friend of Verónico), Silvana (adolescent, classmate of the aforementioned gang) and Reina (girl, friend of Shunko). The verbal discourse and body language of Verónico's grandmother, of Vivi (ex-girlfriend of Ciro, the gang leader), and Shunko's mother, respectively, are also considered. We argue that, in the three teacher-student binomials, there is a convergence of the subjectivities of the teachers, who reinforce national, Creole, patriarchal values, and the

subjectivities of the (local) students, who demonstrate the decontextualization of the curriculum pertaining to the rural contexts of northern Argentina. Thus, we state that the three diegetic universes review the discursive-pedagogical concatenation and postulate, in their own way, the need for an educational transformation that is embodied in the transformation of the teacher (character) itself.

On the whole, based on the results, we contend that in the context of the represented rural schools the centripetal attitude of the urban teachers increases the state of social marginalization of the local cultures, v. gr. Quichuo-Santiagoueña, Qulla-Jujeña and Guaraní-Misionera. It is for this reason that the responsive attitude of a situated, heterogeneous, and ethical interpellation emerged from these cultures that, with Freirian-decolonial echoes, revisit the modern subjectivity of the teacher-characters. In a diachronic reading, these aesthetic-discursive and ideological proposals, given their dialogic-interpretive capacity, add to the interdisciplinary reflection on education and social inclusion at the dawn of the new millennium.

RÉSUMÉ

Dans cette thèse doctorale, inscrite dans une démarche sociocritique et décoloniale, nous étudions la (re)présentation de l'enseignant urbain dans les espaces marginalisés des films *Shunko* (Argentine, 1960), *La deuda interna* (Argentine, 1988) et *La patota* (Argentine, 2015). En particulier, nous examinons les (dés)articulations de l'enseignement (moderne) en les reliant à la constitution de la nation, pour laquelle le projet éducatif a joué un rôle central. Les désaccords entre enseignants et apprenants sont analysés comme une expression du caractère interpellatif de la politique éducative nationale évoquée par les films et cristallisée dans la pratique enseignante.

Nous encadrons les films analysés dans un contexte historique, sociopolitique et culturel plus large coïncidant avec des transformations sociales d'ordre global et local en Argentine à trois moments clés : les années 1960, la fin des années 1980 et l'actualité. Nous délimitons l'analyse selon chacun de ces moments de changement de paradigmes socio-économiques et politiques qui influencent les régimes esthétiques et cinématographiques—dont les différentes propositions cinématographiques rendent compte esthétiquement—. Notamment, chacun de ces moments articule une politique éducative particulière que la thèse expose.

Dans les trois mondes diégétiques du nord de l'Argentine, proposés par Lautaro Murúa (Génération 60), Miguel Pereira (cinéma post-dictature) et Santiago Mitre (actuel Nouveau cinéma argentin), nous examinons le processus d'interpellation reproduit dans le discours performatif de l'enseignant-protagoniste, en tant que véhicule des valeurs imposées par l'État-nation. Nous analysons cet aspect comme une relation de va-et-vient par laquelle le sujet du processus d'interpellation est à son tour questionné éthiquement par le (contre)discours des étudiants ruraux. En abordant le personnage filmique comme illusion de personne (Francesco Cassetti et Federico

di Chio), nous analysons chaque enseignant (citadin) dans ses contradictions et ses processus de transformation in situ.

Pour comprendre comment les scénarios de ces films s'articulent d'un point de vue idéologique et axiologique dans les binômes enseignant(s)-élève(s), nous appliquons le sociogramme (Claude Duchet et Régine Robin) comme outil clé, incarné par le personnage emblématique de l'enseignant. De plus, nous complétons cette application en utilisant la notion de discours social (Marc Angenot), d'idéologème (Edmond Cros) et de dialogisme (Robert Stam, Mikhail Bakhtin). D'un point de vue phénoménologique, nous observons la façon dont ces films abordent la pratique pédagogique, marquée à la fois par le monologique-traditionnel (mis en œuvre par Domingo Faustino Sarmiento) et le dialogique-critique (selon les thèses développées par Paulo Freire et les penseurs de la perspective décoloniale).

De plus, nous procédons à une analyse de l'attitude responsive que les cinéastes recréent chez leurs personnages-apprenants en tant que sujets identifiés, non-identifiés et désidentifiés (Michel Pêcheux, Louis Althusser). C'est-à-dire, nous explorons la manière dont les films illustrent ces trois possibilités dans les apprenants, par exemple, se fondre avec le discours (d'enseignement) et, ainsi, rester complètement positionné dans l'idéologie nationale sous-jacente du curriculum (Verónico Cruz, orphelin de descendance colla-jujeña, dans Pereira); s'opposer à ce discours, en restant en dehors de l'imaginaire national (bande d'adolescents d'origine guaraní-misionera, dans Mitre); ou se positionner à partir d'un point intermédiaire, conciliant discours et expérience (Shunko : enfant quichuo-santiagoño, dans Murúa).

Nous analysons aussi l'interpellation éthique (Enrique Dussel) effectuée par les personnages ruraux qui s'adressent à l'enseignant en tant que représentant de l'appareil d'État; par exemple, dans les cas de Juanita (pré-adolescente, amie de Verónico), Silvana (adolescente,

camarade de classe des membres la bande mentionnée) et Reina (fille, amie de Shunko). Nous considérons aussi les interventions (discours verbal, attitude gestuelle et corporelle) de la grand-mère de Verónico, de Vivi ex-petite amie de Ciro (chef de la bande) et de la mère de Shunko, respectivement. Nous soutenons que c'est dans les binômes enseignant(s)-apprenant(s) que convergent les subjectivités des enseignants—qui renforcent les valeurs nationales, créoles, patriarcales—avec les subjectivités des élèves qui résistent au discours et révèlent à quel point le programme scolaire est inadéquat aux contextes ruraux. Nous montrons que ces univers diégétiques se penchent sur l'enchaînement discursif pédagogique pour postuler, chacun à sa façon, la nécessité d'une transformation de l'éducation, symbolisée par la transformation opérée dans chacun des personnages enseignants.

Nous concluons que, dans le contexte des écoles rurales représentées, l'attitude centripète des enseignants urbains contribue à augmenter l'état de marginalisation sociale des cultures locales (quichuo-santiagoëña, colla-jujeña et guaraní-misionera). Néanmoins, de ces cultures surgissent des attitudes contre-discursives, situées et hétérogènes, ainsi que des interpellations éthiques dont les échos freiriens-décoloniaux transforment la subjectivité moderne des enseignants. Finalement, compte tenu de leur capacité dialogique interprétative, nous soutenons que ces propositions esthétiques-discursives et idéologiques contribuent à une réflexion interdisciplinaire sur l'éducation et l'inclusion sociale à l'aube du nouveau millénaire.

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi agradecimiento al Dr. Gastón Lillo, director e inspiración de esta tesis doctoral, y al Dr. Jorge Carlos Guerrero por su inestimable acompañamiento en mis estudios superiores. Agradezco a los miembros del comité de evaluación, doctores Roberto Forns-Broggi (Metropolitan State University of Denver), Luis Abanto, James Nelson Novoa y Guerrero. Asimismo, extendo esta expresión de gratitud a la Dra. Clara Foz y a Philippe Villeneuve por su valiosa colaboración.

Reconozco el apoyo de la Facultad de Artes, su decano Dr. Kevin Kee, cuadro directivo, profesores y estudiantes, grupo técnico-administrativo y equipo del servicio de mantenimiento. Saludo cálidamente al Programa de Español, a mis colegas y estudiantes, a todo el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas (DLLM). Brindo una especial mención de reconocimiento a la Facultad de Estudios Superiores y Posdoctorales (FESP) de esta Universidad, como hogar académico, por todas las becas otorgadas durante mis estudios superiores. Subrayo la contribución de la Asociación de Profesores a Tiempo Parcial (APTPUO) y del Sindicato Canadiense de la Función Pública (SCFP).

En el marco de mis publicaciones, agradezco a las revistas *Ottawa Hispanic Studies*, *Hispania*, *Journal of Iberian and Latin American Research*, *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies* y *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*. Aprecio enormemente el espíritu de equipo de mis coeditores y de los autores de los distintos volúmenes especiales. Aplaudo la labor de los evaluadores anónimos, especialmente en momentos de pandemia (COVID-19).

Ofrezco amorosamente las gracias a mi familia y amigos: a François y adoradas Mona & Maggie por su preciosa compañía cotidiana; a mis padres, Ana María & Roberto, por la vida; a mis hermanos, Wary, Kathy, May & Yani, cuñados y sobrinos; y a mis amigos-hermanos, en distintas partes del mundo. Dedico esta tesis a mi querida Monita por su amistad incondicional, ejemplo de benevolencia y superación.

Expreso también un solidario saludo, en esta encrucijada del nuevo milenio, a todos los educadores y educandos por su dedicación cotidiana más allá de las circunstancias político-ideológicas y socio-económicas en las que se encuentren trabajando para la transformación social.

**La (re)presentación del docente en los espacios marginalizados de *Shunko*
(Argentina, 1960), *La deuda interna* (Argentina, 1988) y *La patota* (Argentina, 2015):**

Un estudio sociocrítico y freiriano-decolonial

INTRODUCCIÓN

En la sociedad argentina contemporánea, observamos que el imaginario colectivo respecto al rol del educador (empírico) se ha ido transformando conforme se han ido actualizando las políticas y leyes educativas, las teorías y metodologías, los acercamientos pedagógicos, los valores socioculturales, la opinión pública, etc. Este aspecto puede mapearse desde la génesis de las escuelas normales (1870), pasando por la primera Proclamación del Día del Maestro (1916) hasta la actualidad. Ciertamente, la escuela pública argentina es hoy tema de grandes debates y es posiblemente una de las instituciones ideológicas más criticadas. Además de las críticas que vienen de una larga tradición de cuestionamientos, como señalado por la obra de Cecilia Braslavsky,¹ en las últimas décadas se han venido planteando cuestiones relacionadas con la discriminación sistemática. Esta temática ocupa, indudablemente, un lugar importante dentro de las investigaciones educativas. A ello se suma que, internacionalmente, ha surgido una línea de investigación educativo-crítica y decolonial² que se ocupa de revisar las epistemologías y enfoques de enseñanza para poder enfrentar los efectos de la globalización y del neoliberalismo.

¹ Braslavsky (1952–2005) fue una investigadora argentina de reconocida autoridad en este campo. Por ejemplo, en *La discriminación educativa en Argentina* —obra disponible en la Biblioteca Virtual de la FLACSO—, la autora pone en evidencia el estado de precariedad y riesgo infantil, entre otros.

² En esta preocupación se alinean, por ejemplo, Enrique Dussel, Edgardo Lander y Catherine Walsh.

Ciertamente, terreno de disputas ideológicas, la institución Escuela ha venido transmitiendo, desde el dominio curricular, una cosmovisión criolla, apoyada en la cultura letrada, que se cristalizó en la praxis docente tradicional, monológica (sarmientina).³ Como han señalado numerosos intelectuales argentinos, entre ellos Néstor García Canclini, Elizabeth Jelin y Federico G. Lorenz, Beatriz Sarlo y Adriana Puiggrós, desde el siglo XIX y durante una gran parte del siglo XX, la idea de nación como contenedor y de la escuela como modeladora del contenido eran indisociables. De ese modo, los contenidos programáticos salvaguardaban una historia “común” en la que los valores liberales-democráticos y la historia oficial eran “compartidos”. En ese marco, se ponía en relieve el valor patrióticamente heroico de los próceres (criollos) y se enfatizaba la idea de nación cívica (Villavicencio) sobre la base de la supuesta igualdad de derechos de los ciudadanos, usuarios de la lengua oficial.

En esta tesis partimos de un corpus de representaciones fílmico-docentes para explorar una serie de problemas de la educación en Argentina con base en la noción de que la multiplicidad de voces heterogéneas que conforman el discurso social⁴ permea los objetos artístico-culturales. Por lo tanto, en ellos, podemos ver revelados profundos conflictos interculturales, los cuales datan de la organización del Estado-nación argentino. Dichos conflictos tienen que ver con la voz

³ El adjetivo “sarmientino/a” remite a Domingo Faustino Sarmiento, presidente de la Nación Argentina (1868–1874), reconocido como el padre de la educación (primaria) argentina. Nacido en la provincia argentina de San Juan en 1811 y fallecido el 11 de septiembre de 1888 en Paraguay, Sarmiento representa una pieza fundamental en el engranaje que pone en marcha la nación cívica, elemento constitutivo de la identidad nacional. Su obra como militar, político e intelectual lo sitúa tanto en la Generación del 37 como en la del 80.

⁴ Por discurso social se entiende, a partir de Marc Angenot, “todo lo que se dice y se escribe en un estado de sociedad, todo lo que se imprime, todo lo que se habla públicamente o se representa hoy en los medios electrónicos” (21).

centralizadora de la clase dominante reproducida por la institución educativa (Sarlo, Puiggrós, Bourdieu et Passeron, Althusser).⁵

En esta línea, los universos diegéticos (“mundos imaginarios”)⁶ propuestos por filmes como *Shunko* (Argentina, 1960) de Lautaro Murúa, *La deuda interna* (Argentina, 1988) de Miguel Pereira y el remake de *La patota* (Argentina, 2015)⁷ de Santiago Mitre ofrecen una postura crítica de la institución escolar. En la reflexión sobre estas realidades ficticias, situadas en enclaves rurales del norte argentino y en concordancia con su época (referencial y de producción), se considera a los docentes ciudadanos como figuras sinecdóquicas del proyecto estatal; y, por lo tanto, portadores de discursos modernizadores. Cada propuesta queda enmarcada dentro de un régimen de verosimilitud, según la economía narrativa, el efecto de corpus y la doxa (Aumont, Bergala y Michel; Carmona), propio a su régimen estético (Generación del 60, cine de postdictadura y actual Nuevo Cine Argentino, respectivamente).⁸ Es decir, estos filmes del corpus se pueden situar en un marco histórico, sociopolítico y cultural más amplio que coincide con transformaciones sociales a nivel global y local, de las cuales dan cuenta de manera estetizada las distintas propuestas fílmicas.

En el contexto de los estudios cinematográficos, Robert Stam (*Film Theory*) explica que el cine ofrece, por su naturaleza audiovisual y sus variados recursos —v. gr. imagen, sonido

⁵ Un referente significativo en la esfera internacional respecto a la Escuela como reproductora de las clases sociales es Pierre Bourdieu, junto a Jean-Claude Passeron. Ciertamente, se destaca el debate de Luis Althusser sobre la institución escolar dentro de los Aparatos Ideológicos de Estado (AIE).

⁶ Como explica Eduardo Russo, “la diégesis se despliega a partir del poder del cine de crear *mundos imaginarios* que se sostienen por su propia consistencia, a menudo en confrontación con la realidad cotidiana. Lo diegético no sólo comprende lo representado en la pantalla, sino el universo sugerido del cual lo mostrado es solo parte” (77-78) (subrayado del texto).

⁷ A partir de *La patota* de Daniel Tinayre (Argentina, 1960).

⁸ Por régimen de verosimilitud, se comprende el sistema de reglas propias al género; dependiendo de tres aspectos: la economía narrativa (sistema de reglas propias al género); efecto de corpus (conjunto de obras, que un espectador empírico tiene a disposición al momento de ver una película dentro de su género) y doxa (la percepción de costumbres, valores, máximas sociocultural, etc. que se materializa como opinión pública, funcionando como un filtro común). Este registro no es fijo, sino que va actualizándose con la opinión pública según cada época.

(diálogos, ruidos y música), además de la expresión escrita (p. ej. un cartel en una escena, créditos e intertítulos)—, una gran combinación de posibilidades sintácticas y semánticas que, a su vez, brindan una gran riqueza interpretativa. Aquí, para explorar las distintas vertientes interpretativas, adoptamos una perspectiva sociocrítica y decolonial, con el objetivo de analizar las diferentes resoluciones o posibilidades del docente-ciudadino/a como “protagonista” en estos enclaves etno-culturales periféricos propuestos por los tres directores argentinos en las distintas épocas mencionadas. Dentro del proceso de interpelación escolar, con base en las propuestas de Francesco Casseti y Federico di Chio, *Cómo analizar un film*, llevamos a cabo el análisis del personaje filmico-docente, como ilusión de persona a partir de su *protagonismo*, contradicciones y procesos de transformación, comparando su situación inicial (SI) con su situación final (SF).⁹

Los puntos de desencuentros entre docentes ciudadanos y discentes rurales que se ponen en escena en *Shunko*, *Verónico Cruz* y la nueva versión de *La patota* se analizan como una expresión del carácter interpelativo de la política educativa nacional, la cual es aludida en las tramas y cristalizada en la labor del educador. En otras palabras, el proceso de interpelación que ejerce el discurso-performativo del protagonista-docente se puede entender como vehículo de los valores impuestos por el Estado-nación (Néstor García Canclini, Elizabeth Jelin, Pablo Pinneau, Beatriz Sarlo, Adriana Puiggrós). Este orden político-ideológico es, en efecto, re-presentado como una imposición (monológica) de los educadores sobre los educandos.

En los mundos diegéticos de estos filmes del corpus, los educadores ciudadanos (de origen criollo) toman conciencia *in situ* del hecho de que están colaborando con la propagación de un

⁹ Es decir, con base en Casseti y di Chio, examinamos al personaje según su perfil físico, intelectual, emotivo, actitudinal y comportamental; y, en este caso, la manera en que estos aspectos del docente ciudadano se inscriben en su praxis pedagógica dentro del contexto rural.

currículo tradicional que contribuye a agravar la marginalización social de los locales (en el monte santiagueño, la puna jujeña y la selva misionera, respectivamente). De esta manera, el currículo recreado hace las veces de una instancia que articula de manera concatenada una nación imaginada desde el centro hacia la periferia y que interpela a los educandos rurales como (futuros) ciudadanos, servidores de un proyecto que los excluye.

Sostenemos que las propuestas fílmicas van enunciando y problematizando en una relación dialógica tanto la praxis “progresista-sarmientina”, asumida *a priori* por los docentes ciudadanos, como la progresista-freiriana,¹⁰ manifiesta a través de la actitud responsiva de los educandos rurales y su comunidad. Diacrónicamente, en estos (des)encuentros se van entonces generando (contra)sentidos a través de los cuales la praxis docente es (re)visitada; y, en su lugar, se va articulando una praxis pedagógica freiriana y decolonial. Se va exponiendo la necesidad de problematizar y contextualizar los contenidos programáticos para responder a las especificidades concretas rurales. Asimismo, se revela la manera en que el currículo propaga una cultura hegemónica y criolla que deja por fuera las culturas locales (quichuo-santiagueña, colla-jujeña, guaraní-posadeña). Los filmes visualizan, cada uno a su manera, la necesidad de una transformación educativa que es simbolizada por la transformación de cada uno de los docentes.

A partir del proceso interrelativo dentro de las instituciones escolares representadas por los tres directores (Murúa, Pereira, Mitre), efectuamos una lectura de la actitud responsiva de los personajes-educandos en términos de las tres opciones que, según Michel Pêcheux (a partir de Louis Althusser), enfrenta el sujeto ante los procesos de interpelación dominantes, a saber: la

¹⁰ Paulo Freire fue un pedagogo, filósofo, abogado y político brasileño, es considerado como el padre de la pedagogía crítica (Recife, 1921–San Pablo, 1997).

opción de quedar completamente posicionado dentro de la ideología nacional subyacente en el currículo (Verónico Cruz, huérfano colla-jujeño, en el filme del mismo nombre del personaje); la de contra posicionarse, lo cual implica quedar fuera del imaginario nacional (banda de adolescentes guaraní-posadeños, fuera de la ley, en *La patota*); o la de posicionarse desde un punto medio que permita acomodar discurso y experiencia (Shunko: niño quichuo-santiagoño, en *Shunko*).

Desde una mirada fenomenológica, enmarcada dentro de una perspectiva pedagógico-crítica (Paulo Freire) y decolonial,¹¹ observamos la praxis pedagógica que se despliega en los filmes (qué contenidos vehiculizan, cómo lo hacen, con qué finalidad), según se ve impactada por lo monológico-tradicional y dialógico-crítico. Esto supone situarnos en contextos en los que se dan relaciones de colonialidad del poder y del saber que implican también tensiones interculturales e interétnicas. Cabe destacar que las historias representadas tienen un aspecto temático circular en común, en cuanto vuelven sobre la hegemonía criolla decimonónica y la primacía de su locus de enunciación.

Para entender la articulación de las tramas desde el punto de vista discursivo-axiológico, considerando los binomios docente-discente(s), aplicamos algunas herramientas teórico-metodológicas esenciales a la sociocrítica, tales como el sociograma (Duchet), corporizado como personaje emblemático (Robin); la noción de discurso social y hegemonía discursiva (Angenot); el concepto de ideologema (Bajtín, Kristeva, Altamirano y Sarlo, Cros); y la perspectiva dialógica en el texto fílmico (Stam, a partir de Bajtín. En las comparaciones realizadas, verificamos la

¹¹ Dentro de esta perspectiva latinoamericana y multidisciplinaria conocida como modernidad/colonialidad se puede mencionar, entre otros, al sociólogo Aníbal Quijano (1928–2018), los filósofos Enrique Dussel (Filosofía de la liberación latinoamericana) y Santiago Castro Gómez, el sociólogo y semiótico Walter Mignolo, la antropóloga Rita Laura Segato, la pedagoga Catherine Walsh, cuyos trabajos se retoman a lo largo de esta tesis.

presencia de ciertos atributos de los educadores y analizamos la transformación operada en su subjetividad, según los (des)encuentros con los discentes y sus entornos comunitarios, en enclaves que representan minorías culturales. Apoyándonos en el concepto de sociograma,¹² abordamos al personaje docente en su relación con el/los personaje(s) discente(s), dado que ambos componentes funcionan como un binomio discursivo, en donde el docente dice y los discentes desdicen, complementando el significado. Asimismo, ponemos en relieve su interdependencia, condición *sine qua non* para que tenga lugar la interpelación enmarcada según el tipo de praxis docente. Adicionalmente, y en contraposición, completamos la desarticulación del enracimado discursivo que representa el docente (citadino) en estas realidades ficticias con el análisis de la interpelación ética (Dussel) con la que responden las estudiantes.

Según Dussel, desde la marginalidad, la voz otra “irrumpe en la totalidad ‘civilizada’ —el ser— desde el no-ser de su propia cultura valorada como ‘bárbara’ (ibid. 204). En la interpelación ética (*Filosofía*, “La razón del otro”, “Sobre la interpelación”), el otro reclama que el sujeto interpelado reaccione, reconozca y asegure su derecho, pero no a partir de la dádiva o de su buena voluntad. Esta interpelación se observa en las intervenciones de los personajes de Reina (niña, amiga de Shunko) y de la madre de Shunko en *Shunko*; de la abuela de Verónico y de Juanita (preadolescente, amiga de Verónico) en *La deuda interna*; de Silvana (adolescente, compañera de clase de la banda) y de Vivi (exnovia de Ciro: líder de la patota) en *La patota*. En estos casos, la (contra)interpelación va dirigida al/a la docente como representante del aparato estatal.

¹² Para Claude Duchet, se trata de un “ensemble flou, instable, conflictuel, de représentations partielles, aléatoires, en interaction les unes avec les autres, gravitant autour d’un noyau lui-même conflictuel” (en Didier 3572). El sociograma acepta distintas interpretaciones y puede adoptar distintas formas. Por ejemplo, en el caso de nuestro análisis, toma la forma de “un personnage emblématique” (Robin 107), en cuanto leemos al docente como sinécdoque del proyecto estatal.

Los filmes que constituyen el corpus de esta tesis resemantizan tanto los supuestos valores democráticos (libertad, equidad, justicia) como las figuras de la historia oficial, que, al igual que los planes de estudio oficiales en cada una de las épocas, no necesariamente recogen figuras nacidas en el norte argentino en el que se sitúan estas películas.¹³ Pensamos que al reflejar la omisión se revisa indirectamente la ideología plasmada en el currículo y se cuestiona el perfil del ciudadano (citadino) ideal, derivado del pensamiento liberal decimonónico (a la europea). Los filmes revisan la inadecuación del proceso de modernización en el contexto argentino y el papel que ha venido jugando la educación.

Argumentamos que en el sociograma del docente se inscribe el ideologema de la educación moderna como progreso, desplegando toda una red de sentidos dicotómica y maniqueísta, la cual nos devuelve a la formulación sarmientina que enfrenta civilización (centro citadino) versus barbarie (periferia rural). En el conjunto de la obra sarmientina ha quedado textualizada la ideología de toda una época (moderna, liberal e ilustrada; por lo tanto, racista, clasista, heteropatriarcal), plasmada en los procesos de modernización nacional y con amplios alcances incluso en el contexto panamericano. En su ensayo *Civilización i barbarie. Vida de Facundo Quiroga. Aspecto físico, costumbres, i ábitos de la Republica Arjentina*, más conocido como *Facundo*, Sarmiento presenta un retrato del caudillo Juan Facundo Quiroga en el que despliega una tipología de la otredad local (autóctonos, afrolatinos, gauchos, paisanos, etc.) y dirige una

¹³ Por ejemplo, entre ellos, el salteño Martín Miguel Güemes (1785–1821), líder de la Guerra Gaucha (1814–25) librada en el Noreste argentino contra los realistas (defensores de los intereses de la monarquía española), o el riojano Juan Facundo Quiroga (1788–1835), inmortalizado por Sarmiento en su ensayo *Facundo*. Sarmiento publica su primera versión en 1845, bajo el título original de *Civilización i barbarie. Vida de Facundo Quiroga. Aspecto físico, costumbres, i ábitos de la Republica Arjentina*. Santiago: Imprenta dl Progreso, 1845. También, es publicado, entre otros, como *Facundo; civilización i barbarie en las pampas argentinas. Las pampas argentinas, 4ed. en castellano*. New York: D. Appleon y Co, 1868.

crítica a su archienemigo político, Juan Manuel de Rosas (federal). Esta obra de muchas maneras constituye la “ilustración” sarmientina por excelencia de la *Argentina* de la época.

Ciertamente, la figura de Sarmiento queda asociada con múltiples polémicas a lo largo de la historia argentina,¹⁴ entre otras por su admiración a la cultura europea ilustrada y al pragmatismo estadounidense. Estos dos aspectos se ven notoriamente subrayados en su pensamiento, típicamente decimonónico y moderno, estructurado alrededor de dicotomías entre el centro citadino y la periferia rural, entre la barbarie local y la civilización occidental. En suma, su vida y obra han ocupado y siguen ocupando un lugar fundamental a la hora de estudiar la nación cívica, construida sobre las premisas de la educación y el progreso.¹⁵ La importancia de su obra *De la Educación popular*, publicada originalmente en 1849 (en Chile), puede medirse en las numerosas reimpressiones, en 1896, 1914, 1915, 1948, 1950, 1989, 2001, 2010 y la más reciente, de 2011, con presentación de Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarías. En la apertura de esta última, los coeditores expresan que

Re-leer al Sarmiento de mediados del siglo XIX puede parecer una tarea reservada al mundo académico de los historiadores. Sin embargo, no son pocos los analistas del presente que sostienen que el comienzo del siglo que estamos transitando se parece mucho más a los finales del siglo XIX que a la segunda mitad del siglo XX. Vivimos transformaciones

¹⁴ Además de la conocida oposición con respecto a los rosistas, Sarmiento presentó batalla ideológica, entre otros, a Justo José de Urquiza, Primer Presidente de la Confederación Argentina (1854-60). Según Sarmiento, pese a que derrocó a Rosas, Urquiza siguió perpetuando su política. Sarmiento le reprochó a Julio Argentino Roca (Presidente de la Nación Argentina entre 1880 y 1886) la corrupción (en términos de gastos) de la Conquista del Desierto. Por otro lado, la historiografía de carácter revisionista, en general, ensalza a Rosas y desacredita a Sarmiento.

¹⁵ Entremezclada con las dos grandes generaciones decimonónicas (Generación del 37 y la del 80), la incasable misión político-ideológica educativa de Sarmiento fue comprendida como progresista, liberal y “popular” en su época, llevando a la educación argentina a ser reconocida a escala internacional como portadora de valores modernos, por ejemplo, la laicidad en la educación pública. En Buenos Aires, la Imprenta y Litografía Mariano Moreno se encargó de publicar el conjunto de obras sarmientinas referidas al dominio de la educación, entre ellas, *Legislación y Progresos en Chile* (1896), *Educación Común* (1896), *Ideas Pedagógicas* (1899), etc.

sociales, políticas, económicas y culturales de significativa profundidad y, en ese sentido, el espíritu “fundacional” que tenían las reflexiones y propuestas de Sarmiento pueden ser una fuente de inspiración para nuestra época. (Tedesco y Zacarías 9)

Como los filmes del corpus, lo que expresa esta cita se ve reflejado en ese aspecto circular que tiene el pensamiento criollo-decimonónico-sarmientino, reinterpretado de manera transversal en distintas coyunturas socioeconómicas a través de más de un siglo de narrativas históricas. Durante el siglo XIX y XX, la tarea sarmientina es acogida y perpetuada por las escuelas normales (1870–1968/70) y la Ley 1420 de Educación Común (1884–1992),¹⁶ cuyo carácter más que centenario da cuenta de la perdurabilidad del proyecto sarmientino (volvemos sobre este punto en el primer capítulo). Base fundamental del sistema educativo primario argentino, la Ley 1420 coincide con el contexto referencial y de producción de *Shunko* (1960) y de *La deuda interna* (1988). Su espíritu centralizador (criollo) va más allá e indudablemente permea también el remake de *La patota*, en donde los estudiantes acusan al docente de ser una “caté” (criollo-descendiente favorecida) que impone las reglas.

Respecto a Sarmiento, cabe señalar entonces que se ha ido resemantizando; ya no solamente como una figura histórica, sino que ha ido tomando una dimensión de personaje “ilustrado” (incluso, esperpentizado) de la sociedad liberal decimonónica, cuyas repercusiones se extienden al presente. Uno de los gestos simbólicos de la patria, que invocan ritualmente la figura de Sarmiento en Argentina, es el Día del Maestro. La primera propuesta de Proclamación al Día del Maestro fue realizada en la ciudad tucumana de Humahuaca, Jujuy, en 1916, y se planteó como

¹⁶ Esta primera ley fue reemplazada, en 1993, por la Ley Federal de Educación 24.195 (durante la primera presidencia de Carlos Saúl Menem, 1989–1995). En 2006, la segunda ley fue a su vez reemplazada por la Ley de Educación Nacional 26.206 (durante la presidencia de Néstor Carlos Kirchner, 2003–2007).

una conmemoración de Sarmiento. En el plano, latinoamericano, durante la primera Conferencia Interamericana de Educación celebrada en Panamá, 1943, el día de su fallecimiento, 11 de septiembre, fue propuesto como el “Día Panamericano del Maestro en las Américas”. Así, las escuelas argentinas conmemoran la memoria de Sarmiento bajo el Día oficial del maestro cada 11 de septiembre, desde 1945 y hasta la actualidad (Ministerio de Educación de Argentina).¹⁷

Otro aspecto importante, que se deriva también del proceso de construcción de la nación y de la impronta sarmientina, es la “centralidad” que tiene socio-históricamente la ciudad de Buenos Aires, incluso en la actualidad, lo cual da lugar a múltiples tensiones en lo político-administrativo y económico. Aquí es pertinente repasar este fenómeno sociohistórico, en la medida en que ha delimitado la concepción de lo que se comprende por el centro-civilizado versus la periferia-bárbara, idealización que se expone en las tres propuestas fílmicas. Brevemente, el 21 de septiembre de 1880, ya finalizando su mandato, el entonces presidente argentino Nicolás Avellaneda (1874–1880) pone bajo jurisdicción federal la porteña ciudad de Buenos Aires. El nuevo presidente, Julio Argentino Roca, termina con esta tarea de federalización de la ciudad de Buenos Aires en diciembre de 1880. En este proceso, la capital provincial (bonaerense) se traslada a la ciudad de La Plata y la capital federal toma más centralidad en la ciudad de Buenos Aires, actualmente, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CAVA).

Esta metrópolis rioplatense, que había sido cabecera del Virreinato del Río de la Plata/de las Provincias del Río de la Plata (1776–1814), conocido incluso como virreinato de Buenos Aires, así como el centro económico capitalino de la Confederación (1853–1880), sigue siendo el núcleo de la concentración del poder socioeconómico. En el proceso de construcción nacional, esta ciudad

¹⁷ Este aspecto es revisado y resemantizado por el filme *Shunko* —sobre el cual versa el segundo capítulo de esta tesis.

se propuso como modelo de civilización, y, por extensión, las demás ciudades capitalinas provinciales le seguían en línea jerárquica. Si la capital era el centro, luego las provincias eran vistas como periferias de menor valía, relegadas en el interior del país. Durante el denominado Proceso de Organización nacional, generalmente enmarcado entre 1852 (Derrota de Rosas en Caseros) y 1880 (Generación del 80), esta visión les facilitó a los centralistas de Buenos Aires diseñar la nación en función de la preservación de sus intereses. Además, cabe destacar que esta forma de organización burocrático-administrativa de carácter colonial, que jerarquizaba la fórmula ciudad-letrada versus periferia-iletrada, orquesta por los intelectuales de la época, se repetía en cada provincia respecto al centro capitalino.¹⁸

En las películas del corpus, vemos cómo el fenómeno centro-periferia es transformado en material de la propuesta estética a partir de tramas situadas en contextos rurales del norte argentino que representan distintos enclaves etno-culturales. Aquí van llegando en distintas épocas y casi con el mismo discurso, los docentes citadinos (descendientes de la clase hegemónica, criolla), imponiéndose a través del discurso civilizatorio y modernizador, desestabilizando el *statu quo* local. Como señala Walter Mignolo en “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad”, este grupo hegemónico ha gozado y sigue gozando de un espacio de enunciación privilegiado desde donde ha dictado la organización institucional. Precisamente, desde ese adentro discursivo, articulado como un espacio de enunciación tan ventajoso como autoasignado, se ha (re)manipulado la clasificación racial

¹⁸ El concepto de “ciudad letrada” proviene de Ángel Rama (1926–83), autor y crítico uruguayo, representante de la Generación (de escritores uruguayos) del 45 (siglo XX). Entre su gran obra figura el ensayo póstumo *La ciudad letrada* (1984) en donde analiza, por ejemplo, el papel de los letrados/intelectuales y la centralidad que toma la palabra escrita en la organización (administrativo-burocrática) latinoamericana. Ver también Ramos, ensayista y documentalista puertorriqueño, cuya obra *Desencuentros de la modernidad en América Latina: Literatura y política en el siglo XIX* (1989) problematiza la relación entre escritura y oralidad en obras clásicas como el mencionado *Facundo* (1845) y *Recuerdos de provincia* (1850) de D. F. Sarmiento, y “Nuestra América” (1891) de José Martí.

(colonial) para (re)justificar la jerarquía político-ideológica, socioeconómica y cultural de las élites criollas.

Como descendientes del grupo socio-históricamente hegemónico, los personajes educadores en los filmes propagan en su discurso educativo valores socio-históricamente inscriptos en la estructura genética del Estado y su proyecto de nación cívica, cuyo “ADN”, como indica Rita Segato en *Contra-pedagogías de la crueldad*, es “patriarcal” (21). Es así como la idealización de un ciudadano occidental, masculino, con poder adquisitivo, ilustrado, hispanohablante, sano, etc. operó como un elemento discriminador y subordinador de las culturas de los pueblos nativos, de las mujeres, de las personas en estado de pobreza, etc. Esta es un aspecto también acogido por los filmes. Sus tramas recuperan y problematizan los efectos causados por la centralidad socioeconómica y discursiva de la subjetividad heteropatriarcal criolla, desde la organización del Estado-nación hasta la actualidad.

Ciertamente, en el trasfondo de la educación en la Argentina, ciertos próceres, como el General José de San Martín (1778–1850), Manuel Belgrano (1770–1820) y Domingo Faustino Sarmiento (1811–88) entraron al currículo para encarnar los principios criollo-liberales y el supremo valor de “la patria”. En este marco, tomaron una dimensión ideológica-discursiva mayor, simbolizando un conjunto de valores fundamentales para la instrucción cívica (a la sarmientina). Por ejemplo, la propuesta de Murúa incorpora estos próceres mencionados y ampliamente estudiados en el marco de la escuela primaria de la época (San Martín, el libertador de la patria; Belgrano, el creador de la bandera; Sarmiento, el padre de la escuela). Murúa hace de Sarmiento su *leitmotiv* para visitar los valores asociados. Pereira opta por resignificar la memoria oficial

asociada a la figura de Belgrano y Mitre desenmascara los valores democráticos (que llegan de los liberales decimonónicos) en manos de los *caté* (criollo-descendientes, favorecidos).¹⁹

Además de los motivos históricos decimonónicos, los filmes del corpus activan una serie de aspectos histórico-contextuales correspondientes a tres momentos de cambios de paradigmas socioeconómicos, políticos, culturales y educativos, a saber, los años 60, finales de los 80 y la década pasada. Aquí se introducen brevemente algunas características de esos momentos, según van incidiendo en las tramas y los regímenes estéticos de *Shunko*, *La deuda interna* y la reciente versión de *La patota*.

La producción del filme de Murúa, *Shunko*, es contemporánea a la revolución cubana de 1959. En este contexto se arraigan discursos contrahegemónicos, de tinte socialista, que desafían los paradigmas vigentes en el conjunto de las instituciones sociales, las cuales se ven reflejadas singularmente en el cine y la escuela. En los años 60 en América Latina, surge una nueva cinematografía que será conocida como Nuevo Cine Latinoamericano, entre la cual se cuenta el Cinema Novo en Brasil, Grupo *Ukamau*, dirigido por Jorge Sanjinés en Bolivia y, la que se ha denominado en Argentina la Generación del 60. En general, se trata de un cine interesado en dar espacio ideológico-político a las voces que quedaron fuera del circuito económico del progreso moderno, voces “periféricas”, voces de la “otredad”. Además, siguiendo esta motivación, en 1962, tiene lugar el lanzamiento del Festival Internacional de Cine de Viña del Mar, Chile.

En estos mismos años cobra forma el pensamiento de Paulo Freire, reconocido padre de la pedagogía crítica, nacido en un contexto rural brasileño. Este es un punto fundamental en el

¹⁹ Cabe mencionar aquí que para Illich, “the institutionalization of values leads inevitably to physical pollution, social polarization and psychological impotence: three dimensions in a process of global degradation and modernized misery” (*Deschooling 1*).

pensamiento educativo latinoamericano, porque problematiza las necesidades de los excluidos. En 1964, Freire es visto como una amenaza para el sistema político conservador de su país, es encarcelado y tras su liberación debe exiliarse. Como Sarmiento en el siglo anterior, el pedagogo brasileño encuentra en el contexto chileno el espacio propicio para continuar su obra como educador crítico-progresista. En estos años, Freire coopera con en el Instituto Chileno para la reforma Agraria para la alfabetización de adultos jornaleros. En 1970, tres de sus obras fundamentales se publican en español, *Pedagogía del Oprimido*, *Sobre la acción Cultural* y *La educación como práctica de la libertad*.

Freire se alinea, como Sarmiento, en una postura educativo-progresista dedicada a la educación popular, pero, con toda evidencia, diferente. Al contrario de Sarmiento, el pedagogo brasileño prefiere el diálogo centrado en la experiencia mutua y situada del binomio docente-educando, la unión de la teoría y la praxis. Sarmiento, por su lado, exalta el valor de una pedagogía magistral monológica, basada en lo europeo y norteamericano. En Argentina la presencia del pensamiento freiriano es importante en el pensamiento revolucionario de los años 60, será prohibido durante la última dictadura militar de ultraderecha (1976–1983), retomado en la transición democrática (postdictadura) y, sin lugar a duda, continúa repercutiendo en la actualidad. Cabe resaltar, en este marco, la colaboración de Freire con el Instituto Pichon-Rivière, de la Universidad de Buenos Aires (UBA) (de Quiroga).

Brevemente, con la pedagogía crítica (freiriana) se da lugar a una praxis dialógica que pone énfasis en la organicidad del colectivo y el valor de la palabra contextualizada. Este aspecto se materializa en la comunidad formada por los educandos y el docente (como agente cultural) y la palabra generadora. La cultura del libro pierde su pedestal, la palabra escrita se relaciona con la voz del educando y se construye mutuamente el conocimiento, partiendo de la palabra generadora,

dependiente de la experiencia situada. Se revisa la educación tradicional, a la cual Freire, en *Pedagogía del Oprimido*, revisita como “educación bancaria” (73–99), porque se encarga de depositar conocimientos en los sujetos en formación, a quienes coloca en posición de meros recipientes, de “vasijas” (ibid. 76).²⁰

Al contrario, la pedagogía crítica da lugar a una praxis contextualizada que parte de la necesidad local, rompiendo así con la pedagogía tradicional (bancaria) que apuesta a la cosificación del individuo en formación al tomarlo como un objeto vacío o tabla rasa. En síntesis, Freire es una figura clave al momento de visitar la realidad educativo-rural latinoamericana y un gran referente para los pedagogos de la decolonialidad, entre los cuales se encuentra Catherine Walsh. A lo largo de esta tesis, retomamos la obra freiriana, en diálogo con la perspectiva modernidad/colonialidad, a fin de observar a los protagonistas docentes en el contexto de las escuelas del monte santiagueño, de la puna jujeña y de la selva posadeña recreadas por Murúa, Pereira y Mitre, respectivamente.

Entre los pensadores de la perspectiva freiriana se encuentra el filósofo argentino Enrique Dussel, quien en los años 70 se ocupa, junto a otros investigadores, de dar nacimiento a una filosofía latinoamericana para la liberación, contextualizada en la especificidad local (aun acogiendo la filosofía occidental) para dar cabida a una transformación social sin precedentes. En 1973, la editorial Bonum (Buenos Aires) publica, *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*, con la participación de unos 15 investigadores, entre los cuales se hallan Carlos Cullen, Enrique Dussel y Rodolfo Kusch. El mismo año, Dussel publica *Para una ética de la*

²⁰ Esta idea se actualiza en la Hybris (la arrogancia) del punto cero de Santiago Castro Gómez, dentro de la perspectiva modernidad/colonialidad (Castro Gómez).

liberación latinoamericana, en tres partes o tomos.²¹ Con todo, el cambio está en el aire y las propuestas de los intelectuales fueron *in crescendo* hasta que fueron acalladas por una sucesión de dictaduras latinoamericanas con apoyo de una estratagema internacional apoyada por EE. UU. y cristalizada desde los años 70 por el llamado Plan Condor/Operación Condor (McSherry).²²

En esta década del 70, las dictaduras en el Cono Sur, so pretexto de combatir las políticas de izquierda, impusieron un modelo de economía neoliberal, respondiendo a un modelo internacional de sobreexplotación/sobreconsumo. Argentina sufrió un golpe de facto el 24 de marzo de 1976, que instaló una dictadura cívico-militar de ultraderecha, la cual impuso el terrorismo de estado. Este periodo, que la junta llamó Proceso de Reorganización Nacional, se extendió desde el golpe de facto hasta el 10 de diciembre de 1983 con la llegada a la presidencia de Raúl Alfonsín (Unión Cívica Radical, UCR). Con la transición democrática, el gobierno de Alfonsín (10 de diciembre de 1983–8 de julio de 1988) se ocupó de democratizar las instituciones colonizadas por el pensamiento militar. Como explican Jens Andermann, en *New Argentine Cinema*, y Jessica Stites Mor, *Transition Cinema: Political Filmmaking and the Argentine Left Since 1968*, dado su alcance de comunicación masiva, en este periodo de transición, se le otorga al cine una tarea significativa a favor de la justicia y la reparación social.

A pocos días de comenzar su mandato, el 15 de diciembre de 1983, el presidente conformó un grupo de especialistas para que investigaran los delitos de lesa humanidad. Se creó la Comisión

²¹ Primera parte (Tomo I): Acceso al punto de partida de la ética, segunda parte (Tomo II): Eticidad y moralidad y tercera parte (Tomo III): Niveles concretos de la ética latinoamericana.

²² Como explica Joan Patrice McSherry, se trata de una operación en la que participan varios países de Latinoamérica (Argentina, Bolivia, Chile, Uruguay, etc.) junto a Estados Unidos para imponer un modelo económico predador. La dictadura de los años setenta se impone primero en Bolivia (1971– 1978), luego en Uruguay (1973–1984), en Chile (1973–1990) y, más tarde, en Argentina (1976–1983).

Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP).²³ Esta comisión, encabezada por el escritor Ernesto Sábato, llevó a cabo una colosal tarea de investigación, dentro de un clima de transición democrática, en donde continuaba la violencia (para)militar clandestina. A pesar del ambiente, en 1984, la comisión hizo público el significativo informe *Nunca Más* (CONADEP). Más allá de su pertinencia y mérito, el prólogo (de Sábato) da lugar a una intensa polémica, debido a la narrativa que se estableció de lo que había sido el Proceso, la denominada teoría de los demonios,²⁴ que entre otras cosas liberaba a muchos argentinos de su “responsabilidad civil”. El informe fue reeditado en 2006 (durante el gobierno de Néstor Kirchner).

Por su parte, los pensadores de la modernidad/(de)colonialidad reanudan la discusión académica decolonial, ya entablada en los años 70 e interrumpida por las dictaduras latinoamericanas. En el clima reinante cuando retomaron los debates decoloniales, sus inquietudes se impregnaron efectivamente de reflexiones sobre memoria(s). Es necesario destacar que, dentro de este colectivo decolonial, autores como Walter Dignolo, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, etc., llevan el origen de la modernidad a los tiempos de la invasión española de Abya Yala y, en ese orden, establecen la relación indisoluble entre modernidad y colonialismo.²⁵ A partir de Quijano,

²³ Ministerio de Cultura Argentina, “¿Qué es la CONADEP?” El 15 de diciembre de 2020. Fuente, <https://www.cultura.gob.ar/que-es-la-conadep-9904>

²⁴ Es decir, la versión original mencionaba dos fuerzas opuestas: los demonios de derecha e izquierda, que se enfrentaron antes y durante la dictadura, connotando que es a condiciones iguales, obviando la concentración del poder del estado en manos de la junta militar (que se había instalado por un golpe de facto).

²⁵ Cabe mencionar que para los investigadores de la modernidad/colonialidad, como los autores mencionados (Dussel, Dignolo, Quijano, etc.) la idea de América o América Latina es una invención europea para darle nombre al conjunto de territorios usurpados, como serían el Tawantinsuyu (ahora, región andina), Anáhuac (región mexicana) o Abya Yala (región panameña, nombre que se utiliza ahora por extensión para todo el continente). *Ergo*, Dignolo (*The Idea of*) destaca que el continente fue bautizado como América (siglo XVI) y que siglos más tarde se nombra a la América Latina (siglo XIX), haciendo uso de estos nombres como si existieran naturalmente. En el marco del Consejo Mundial de Pueblos Indígenas, en 1977, el líder aymara Takir Mamani propuso la utilización de Abya-Yala, de origen Kuna (cuya combinación connota, por ejemplo, “tierra en plena madurez”), para nombrar el continente americano; en lugar de aceptar someterse a la manera de nombrar impuesta por el invasor y sus herederos (Centro Nacional de Acción Pastoral 255).

en *Colonialidad y modernidad / racionalidad* y Quijano y Wallerstein (“Americanity as a Concept”), más allá de las independencias nacionales en el siglo XIX, la colonialidad del poder es clave a la hora de develar ese patrón de dominación global que, habiéndose originado con el propio sistema–mundo moderno/capitalista, se viene retroalimentando en cada uno de los países colonizados, como en Argentina. Quijano señala que, dada su compleja estructura, no se puede estar por fuera del sistema, pero se puede estar en contra y, a partir de este posicionamiento, transformar las estructuras institucionales.

Con la caída del Muro de Berlín (9 de noviembre de 1989) y la disolución de la Unión Soviética (1991), se considera que llegaba a su fin la dicotomía entre capitalismo y socialismo que había dividido al mundo en dos bloques a partir del fin de la Segunda Guerra Mundial. El mundo quedaba “unificado” y los individuos quedaban sujetos al mercado global que prometía acceso a bienes y servicios. En Argentina, el gobierno radical de Alfonsín se vio obligado a terminar su mandato (fijado hasta el 10 de diciembre) para dar paso al nuevo gobierno justicialista de Carlos Saúl Menem (8 de julio de 1989–10 de diciembre de 1999). El gobierno de Alfonsín sucumbió a la presión interna por la hiperinflación, la presión interna por la deuda externa (ilegítimamente multiplicada por siete durante la época militar) y la presión ilegal de los motines militares.²⁶

Desde Jujuy, Argentina, en este marco socio-contextual, atravesado por la interseccionalidad entre decolonialidad y memoria, enmarcada en los intereses del mercado

²⁶ Nos referimos a cuatro levantamientos (1987-1990) con motivo de los enjuiciamientos a los militares durante la última dictadura. Tres de estos episodios tienen lugar durante el gobierno de Alfonsín: la Sublevación de Semana Santa (1987), la Sublevaciones de Monte Caseros y la Sublevación de Villa Martelli (1988); y, un último episodio durante la nueva presidencia de Menem: la Sublevación del 3 de diciembre de 1990. Volvemos sobre este punto en el tercer capítulo de esta tesis, dado que la presión militar para obtener indultos presidenciales coincide con el contexto de producción e impactan la trama del filme de Pereira. Por ejemplo, durante la dictadura, los maestros se convirtieron en sujetos sospechosos y las juntas militares tuvieron especial cuidado en controlar planes de estudio y actividades.

interno-externo, alza la voz Pereira con su primer largometraje *La deuda interna*, conocido también como *Verónico Cruz. La deuda interna*. Mediante la trama basada en la relación docente–disciente, Pereira recoge la coyuntura socioeconómica, entretejiendo en contrapunto fragmentos discursivos sobre el gobierno militar, el terrorismo de estado, el ingreso al modelo (neo)liberal, el currículo centralizado, la Guerra de (las) Malvinas, desde una perspectiva decolonial. Esta propuesta vuelve a sitios significativos de la memoria a través de la constreñida mirada del docente, sitios como el monumento al General Belgrano de San Salvador de Jujuy (capital de Jujuy) y el (ligero) crucero de guerra ARA General Belgrano en relación con la Guerra de Malvinas (1982). Su propuesta contradice la demonización de la izquierda en cuanto el padre de Verónico es pastor y jornalero rural y, luego, obrero en la ciudad. Pese al trabajo forzado, no puede satisfacer sus necesidades básicas de alimentación y es desaparecido por los militares por su participación sindical. Como hecho significativo, a la idea de clase social, Pereira adicionó la sociohistórica marginalización por la raza.

En el periodo que va desde la vuelta a la democracia hasta la actualidad, las condiciones de pobreza del norte argentino y el acceso los servicios siguen sin resolverse. En esta línea, en *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*, Beatriz Sarlo expresa dos aspectos fundamentales e interrelacionados: (neo)liberalismo y pobreza. Para Sarlo “el ostentoso consumo (...) durante el menemismo siguió dando imágenes que (...) todavía tenían poder de persuasión. (...) Y muchos pensaron, (...) hasta mediados de los noventa, que no iban a quedar fuera” (14). Ciertamente, el gobierno justicialista de Menem significó una rabiosa década de alto consumo dada su política neoliberal. Como explica la autora, el verdadero problema es la manera en que la “fiesta” de algunos impacta “probablemente para siempre, la vida de los más pobres” (ibid.). En

consecuencia, el Estado argentino es deudor moroso, no sólo de la deuda externa, sino de su propia *deuda interna*.

En la actualidad, dada la brecha entre los favorecidos versus los desfavorecidos, el conjunto de valores que convergen en el gran relato de la Democracia —junto con todo lo que implica, por ejemplo, educación pública y progreso social— “se pone en juego”. Por lo tanto, no es de asombrarnos que más allá de romper con el cine de carácter pedagógico, el Nuevo Cine Argentino (NCA), según Aguilar, Campero, Maranghello y Peña, siga arrojando tramas ocupadas en personajes contextualizados en contextos periféricos y en situación marginal, pero ya no se interesan por la faceta didáctica. Gastón Lillo rescata la subjetividad y los efectos del ambiente sobre los personajes. En esta línea, resulta significativa la manera fragmentada en que Mitre en su versión de *La patota* vuelve la mirada, desde la ruralidad misionera, sobre los principios rectores de la nación cívica, con sus (falsos) valores liberales, democráticos que vienen generando exclusión desde el proyecto de decimonónico de modernización institucional.

En *La patota*, la docente, Paulina, interrumpe su doctorado en leyes y su trabajo en Buenos Aires para instalarse en su ciudad natal y ser profesora de educación cívica. Aunque haya nacido en Posadas tiene acento capitalino y esto se pone en juego en la sala de “clases”. En este sentido, en el *remake*, dentro de la escuela rural (guaraní-posadeña) y en el marco de una actividad lúdica relacionada al “juego de la democracia”, los estudiantes le señalan a la docente citadina (de formación no docente, pero abogada, e hija de un juez) que ella pone “las reglas del juego” porque es *caté* (criolla). De esa manera, Mitre suma su obra a la discusión decolonizadora que establecen propuestas como *La deuda interna* (Argentina, 1988) de Miguel Pereira y *Shunko* (Argentina, 1960) de Lautaro Murúa.

La trama de Mitre se va articulando por la instancia narrativa, según la suma de subjetividades que importan en la diégesis y que funcionan como un coro polifónico que dejan un final abierto al debate. En un ambiente más que violento, Paulina (abogada y docente) es violada, pero ser victimizada no le es suficiente, según le aclara a su padre juez (y al espectador). Ella es consciente que forma parte de un “mundo horrible” que escapa a la razón, del cual no pueden salirse sin cambiar algo: la salida tiene dirección centrípeta. Es a través de la subjetividad local del estudiantado, en la ruralidad guaraní de la provincia de Misiones, que se evidencia el doble discurso en relación con los principios de libertad, igualdad y fraternidad, a la norteamericana y la francesa, los cuales siguen volcando prejuicios dentro de las coordenadas de la colonialidad.²⁷

Las tramas de estos filmes densifican la dicotomía centro-periferia, tanto en la que respecta al docente ciudadano y sus educandos rurales, como en la brecha de desigualdad socioeconómica entre la falta de recursos de la ruralidad periférica y la situación de las modernas ciudades capitalinas. Por ejemplo, en *Shunko*, el acceso a los servicios de la capitalina ciudad de Santiago del Estero (prov. Santiago del Estero) frente a los escasez de recursos en la ruralidad santiagueña; en *La deuda interna*, la moderna ciudad de San Salvador de Jujuy (capital de la prov. Jujuy) contra la pobreza rural de la puna-jujeña; finalmente, en la actualización de *La patota*, la referencia a la ciudad autónoma de Buenos Aires (capital federal) y Posadas (capital de la prov. Misiones) versus la ruralidad posadeña.

²⁷ Se hace referencia a la Declaración de Independencia de los Estados Unidos (4 de julio, 1776) del Imperio británico: *The unanimous declaration of the thirteen United States of America*, que cita principios de libertad e igualdad; y, a La toma de la Bastilla (14 de julio, 1789; sucedida por la Revolución Francesa: 1789–99), la cual simboliza el fin de la monarquía absoluta o antiguo régimen e instalación del nuevo régimen liberal, bajo los principios de libertad, igualdad y fraternidad.

Asimismo, se debe destacar que los tres directores, Murúa, Pereira y Mitre, hacen de los docentes ciudadanos personajes descolocados en enclaves etno-culturales completamente ajenos a sus experiencias tanto como docentes (en *Shunko* y *Verónico Cruz*) o en el caso de la abogada que toma un cargo docente (en la adaptación de *La patota*). Cada filme, en una encadenación intertextual, intensifica las relaciones de interdependencia en el binomio maestro/a estudiante(s), donde el maestro —moderno, conocedor de la ciencia y del mundo— llega no solo a educar, sino a organizar a los lugareños haciendo uso de la legua oficial y apoyándose en la administración local, apelando incluso al apoyo de la policía o del intendente para reclutar a los niños en edad escolar.

Según los resultados, en el contexto de las escuelas rurales representadas, la actitud centrípeta de los docentes ciudadanos acrecienta el estado de marginalización social de las culturas locales —quichuo-santiagueña, colla-jujeña y guaraní-posadeña—, cuyas actitudes responsivas heterogéneas resignifican la praxis docente. Leídas en conjunto, las propuestas estético-discursivas e ideológicas de Murúa, Pereira y Mitre suman a la reflexión interdisciplinaria y decolonial sobre educación e inclusión social. Especialmente en los albores del nuevo milenio, deseamos que los resultados de esta investigación —basada en ficciones fílmicas y ancladas en el contexto argentino— puedan contribuir a la reflexión educativo-crítica interdisciplinaria, dedicada a contrarrestar la marginalización estructural en los *contratiempos* de neoliberalismo-globalización.

En lo que respecta a la organización de esta tesis, el primer capítulo se concentra en el contexto referencial de la investigación, sus interrogantes centrales, corpus y aspectos del marco teórico-metodológico. El segundo capítulo se analiza el filme de Lautaro Murúa *Shunko* (Argentina, 1960), basado en la novela autobiográfica del maestro rural, escritor y científico Jorge Washington Ábalos (Argentina, 1949); también se presenta la mirada de Murúa, enmarcada dentro

del cine argentino de la Generación del 60. Seguidamente, el tercer capítulo estudia la obra de Miguel Pereira *La deuda interna* (Argentina, 1988), inspirada en el relato autobiográfico “Verónico Cruz” del maestro rural, escritor y músico Fortunato Ramos, quien encarnó al padre de Verónico en el filme de Pereira. A partir de entrevistas, se traen la postura y la agenda de Pereira en relación con su primer largometraje. El cuarto capítulo se concentra en la adaptación de Santiago Mitre *La patota* (Argentina, 2015); además, se vuelve, como telón de fondo, sobre algunos aspectos de la versión original, homónima, de Daniel Tinayre (Argentina, 1960). Aquí se rescata la intención de Mitre respecto a su adaptación. Asimismo, en cada capítulo volvemos sobre aspectos convergentes o divergentes en los personajes docentes estudiados en su relación dialógica o intertextual.

PRIMER CAPÍTULO:

Shunko, La deuda interna y La patota:

Docentes “civilizadores” para una nación desfavorecida

En este capítulo de apertura contextualizamos la investigación, completamos la información presentada en la introducción y desarrollamos sus componentes esenciales. Ofrecemos una vista panorámica de los contextos sociales (referenciales y de producción) de las películas del corpus que articulamos desde la perspectiva sociocrítica, preocupada por la inscripción de lo social e histórico en el texto, y según la manera en que las tramas re-visitan el gran proyecto educativo sarmientino (apoyado sobre la bipolarización civilización versus barbarie). En las tres propuestas fílmicas, nos ocupamos del proceso de interpelación escolar como una relación de ida y vuelta, a la cual analizamos basándonos, entre otros, en aportes de Louis Althusser y de Michel Pêcheux (a partir de Althusser) y con la “interpelación ética” del filósofo de la decolonialidad, Enrique Dussel.

Dada la complejidad del tema, asumimos una postura interdisciplinaria y recurrimos también a nuestros estudios en el campo educativo. Nos inscribimos en un acercamiento sociocrítico y decolonial para examinar las representaciones del docente en *Shunko* (Argentina, 1960) de Murúa, en *La deuda interna* (Argentina, 1988) de Pereira y en *La patota* (Argentina, 2015) de Mitre. Estos filmes recrean mundos diegéticos como espacios marginalizados y responden a un cuadro histórico, sociopolítico y cultural más amplio de los años 60, finales de los 80 y la actualidad, replegándose sobre el discurso decimonónico que se organizó alrededor de la dicotomía civilización-barbarie. En los filmes, ese discurso es vehiculado directa o indirectamente

por el currículo, se ve reflejado en la praxis docente y es cuestionado por los educandos y su comunidad.

Acotamos el análisis teniendo en cuenta los tres momentos de cambio de paradigma socioeconómico, político y cultural en los que se producen los filmes, pues estos inciden en los regímenes estéticos y cinematográficos. Cada uno de estos momentos articula una política educativa particular y en esta tesis se exponen al momento de analizar las (des)articulaciones del sujeto docente (moderno) en relación con la constitución de la nación y tomando en cuenta el rol central que desempeña la educación básica.

En la primera sección de este capítulo, intitulada “*Racconto*¹ sociohistórico del contexto referencial de *Shunko, La deuda interna y La patota*”, ofrecemos una visión panorámica de los filmes, según un escenario homogeneizador que se repliega sobre el pensamiento decimonónico liberal apoyado sobre la formulación civilización-barbarie. En la segunda sección, “Acercamiento sociocrítico a los docentes de Murúa, Pereira y Mitre”, presentamos el cuadro sociocrítico que aplicamos en el análisis de los tres protagonistas según la articulación discursivo-axiológico de los binomios docente-discente(s). Aplicamos herramientas teórico-metodológicas esenciales a la sociocrítica, por ejemplo: el sociograma (Duchet), corporizado como un personaje emblemático (Robin); el discurso social y la hegemonía discursiva (Angenot); el ideologema (Cros, entre otros, a partir de Bajtín); y el dialogismo en el texto fílmico (Robert Stam, a partir de Bajtín). Finalmente, en la tercera sección, “Proceso de interpelación escolar en el binomio docente ciudadano–discente rural”, nos detendremos en el plano-contraplano que arrojan los intercambios entre el docente y

¹ Tomamos metafóricamente esta técnica narrativa de quiebre en el relato. El *racconto*, parecido al flashback (más extenso y lento) es una vuelta al pasado.

los estudiantes. Estos intercambios quedan, a su vez, enmarcados en un complejo proceso de interpelación escolar, el cual examinamos apoyándonos en Pêcheux, a partir de Althusser. Asimismo, completamos el análisis del proceso interpelativo con la “interpelación ética” (Dussel) que aplicamos a los personajes secundarios de Reina (*Shunko*), Juanita (*La deuda interna*) y Silvana (*La patota*), respectivamente.

I. *Racconto* sociohistórico del contexto referencial de *Shunko*, *La deuda interna* y *La patota*

En el proceso de construcción de la nación, la República Argentina contempló como modelo para su proyecto de modernización institucional el Occidente desarrollado, industrializado. En consecuencia, todo lo que no era un entorno urbano en desarrollo, es decir, casi todo el territorio argentino, fue subsumido a la noción de atraso, visto como la “barbarie” que obstaculizaba el progreso. Esta cosmovisión de base europea es llevada al extremo por Sarmiento y recogida críticamente en las propuestas de los directores Murúa, Pereira y Mitre, especialmente desde la construcción de sus personajes como *ilusión de persona*² dentro del régimen de verosimilitud propio de su época, según la economía narrativa, el efecto de corpus y la doxa.

Ciertamente, las representaciones fílmicas de los docentes que presentan Murúa, Pereira y Mitre se apoyan en todo un ideario de lo que debe ser un maestro ciudadano —articulado a partir de un perfil tradicional— para ser desarticulado *in situ*, a lo largo de la trama, llegando a una transformación más o menos crítica. Como se verá, “el darse cuenta” del docente no logra mejorar

² En el marco de los estudios fílmicos, para Francesco Casetti y Federico di Chio, hacer una lectura de un personaje como *persona* “significa asumirlo como un individuo dotado de un perfil intelectual, emotivo y actitudinal, así como de una amalgama propia de comportamientos, reacciones y gestos, etc., considerándolo como una composición dentro de su ambiente”. Así, el personaje bien construido constituye “una perfecta simulación de aquello con lo que nos encontramos en la vida” (178). Nuestros análisis consideran a los personajes docentes en ese sentido de “persona”.

la calidad de vida del local (*Shunko*), o llega demasiado tarde (*La deuda interna*), o no es aceptado necesariamente por el entorno en el que ejerce su actividad (*La Patota*).

Aunque filmadas en distintas épocas (1960, 1988 y 2015), las tres tramas de las películas remiten a la misma dicotomía moderna, decimonónica entre civilización y barbarie que se instala desde los momentos fundacionales del sistema educativo argentino y opera como fuente de marginalización social. Argumentamos, desde una postura freiriana-decolonial, que los desencuentros entre docentes (ciudadinos) y discentes (rurales) son la expresión del carácter interrelativo de la política educativa nacional (criolla) aludida en los filmes y cristalizada en la praxis docente. En contrapartida, en la experiencia *in situ* de los docentes, se producen encuentros relacionados con la toma de conciencia de los foráneos respecto a la inequidad social, que es reproducida por el sistema centralizado y que se les revela, a su vez, mediante la interpelación ética de los educandos y de sus comunidades.

Para acotar el momento decisivo de este *racconto* en el contexto referencial de los años 60, nos basamos en una afirmación de Gastón Lillo, para quien en el “periodo de las reivindicaciones socialistas de los años 60” se pone en crisis “el proyecto liberal de modernidad” (“Introducción” 7), proyecto que fue divulgado por la elite criolla desde los años de las independencias latinoamericanas, como en el caso argentino.

En las propuestas estéticas de Murúa, Pereira y Mitre se expone el discurso civilizado/civilizador que emana del centro ciudadano (en Santiago del Estero, San Salvador del Jujuy o Buenos Aires) hacia la periferia rural del norte argentino, concebida desde ese discurso como barbarie, a partir de tramas situadas en contextos rurales en tres enclaves etno-culturales distintos: quichuo-santiagoño, colla-jujeño y guaraní-misionero, respectivamente. Nuestra aproximación crítica a los filmes se nutre de la contextualización sociohistórica que se articula

alrededor del modelo sarmientino para desarticularlo. Según las tramas de los filmes, con la conformación de la nación argentina se generan inequidades sociales basadas en la clasificación racial para jerarquizar la subjetividad criolla o criollo-descendiente en detrimento de las otras subjetividades de los pueblos locales.

Según estos mundos diegéticos, esta racialización ha sido la base (“blanqueadora”) fundamental que ha establecido la diferencia entre lo que se concibe como la normalidad versus la “anormalidad” (desviación de la norma) en el proyecto educativo nacional, vehiculado por el currículo oficial desde el proyecto sarmientino hasta la actualidad. Sin duda, como han argumentado sólidamente los pensadores de la modernidad-colonialidad (entre ellos Enrique Dussel, Edgardo Lander, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Rita Segato y Catherine Walsh), la modernización institucional en Latinoamérica en general, y tal es también el caso de la Argentina, se organiza con la importación de instituciones occidentales (europeas y estadounidenses). En su proyecto de modernización, la clase dirigente criolla en Argentina se ocupó de la instrucción cívica, uno de cuyos grandes ideólogos fue Sarmiento, quien deseaba civilizar la población analfabeta que había dejado la “barbarie” (encarnada, según Sarmiento, en la dictadura rosista). En este contexto, y a partir de la Constitución Argentina de 1853 (la cual, más allá de las tensiones entre federales y unitarios, asociaba la doctrina federal con la liberal), la sociedad argentina fue modelada sobre la base de un ideal occidental (liberal, ilustrado y positivista).

Las representaciones de los docentes en los filmes del corpus, analizadas como formación discursivo-binomial (con los protagonistas educandos y sus comunidades), despliegan una red de sentidos relacionada a la formulación civilización versus barbarie. Esto se explica por el hecho de que en el conjunto de la obra sarmientina quedó textualizada la ideología moderna, liberal e ilustrada de toda una época, cuyo carácter racista, clasista, heteropatriarcal quedó a su vez

plasmado en los procesos de modernización nacional que invisibilizaron a la mayoría de la población, tratada como “minorías”. Los protagonistas docentes son portadores de retazos discursivos enraizados en el pensamiento liberal decimonónico, especialmente defendido por Sarmiento.

Sin duda, en los procesos de construcción de la nación, el papel de los intelectuales fue muy importante para dar sentido o justificar lo que se estaba realizando en lo militar-administrativo. Sarmiento, autor del *Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas*³ y principal artífice del sistema educativo argentino, propugnó, como apunta Natalio Botana, por un proceso de “trasplante institucional” (340) con la adopción de modelos provenientes de Europa y los Estados Unidos. En su ensayo *Facundo*, Sarmiento (unitario) lleva la dicotomía civilización-barbarie al extremo, presenta un retrato bárbaro del gaucho en la figura del caudillo riojano Juan Facundo Quiroga (federal) y critica al caudillo bonaerense Juan Manuel de Rosas, Gobernador de la Provincia de Buenos Aires y cabeza del partido federal.⁴ El objetivo político-literario (de tono ensayístico) del unitario fue desplegar un retrato sociopolítico de la sociedad de su época, que articuló en una tipología de la otredad local como el mal a reparar mediante la instrucción.

Es decir, Sarmiento hace un trazado de los tipos sociales del país para legitimar una forma de gobierno en manos de un tipo específico, el criollo ciudadano, conocedor de las ideas europeas,

³ Título original, *Civilización i barbarie. Vida de Facundo Quiroga. Aspecto físico, costumbres, i ábitos de la Republica Arjentina* (Sarmiento, 1845).

⁴ Sarmiento debe exiliarse en Chile por su oposición al caudillo de la Confederación Argentina, Rosas. Desde Chile, el exiliado sanjuanino escribe uno de los ensayos latinoamericanos más discutidos por la academia (inter)nacional, *El Facundo*, en donde despliega su retrato de Juan Facundo Quiroga y Rosas (a quienes asocia) y su visión de una Argentina bárbara y rosista-federal.

pero también, en su propia retórica, conector del interior.⁵ En ese cometido, la instrucción es el vehículo por excelencia. En este marco, ensalza la subjetividad occidental (europeo-ilustrada, de Inglaterra, Francia y Alemania, y estadounidense) y rebaja las subjetividades autóctonas, afrolatinas, gauchas, paisanas, etc. Con todo, como indica la crítica, los unitarios representan la civilización (centro-citadino) y los federales la barbarie (periferia-rural).

Los tres filmes exponen el hecho de que, aun habiéndose superado el periodo colonial, las estructuras coloniales del poder seguían vigentes, tanto en 1960, como en 1988 y en 2015. Esta continuidad de las estructuras coloniales es lo que Aníbal Quijano llama la colonialidad del poder, que constituye

uno de los elementos constitutivos del patrón global de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas de la existencia cotidiana y a escala social (...) y (...) se establecen también la colonialidad y la modernidad, (...) hasta hoy, como los ejes constitutivos de ese específico patrón de poder (“Colonialidad del poder: Cultura” 93-94).

En este marco decolonial se fecha el inicio de la modernidad en el año 1492 con la expedición de Cristóbal Colón y la invención de la alteridad americana, del Otro colonizado.⁶

⁵ Sarmiento cuestiona también estratégicamente a un tipo de porteño que sigue solo las ideas europeas sin ocuparse de conocer su país. Con ello, crea el espacio político que él mismo estaría mejor dotado para ocupar: la persona que conoce ambos y que puede integrar “la barbarie” a la “civilización”.

⁶ También para Tzvetan Todorov, esta fecha resulta significativa como parteaguas para problematizar la era moderna. Según el intelectual búlgaro-francés, “el descubrimiento de América no solo es esencial para nosotros hoy en día porque es un encuentro extremo, y ejemplar: al lado de ese valor paradigmático, tiene otro más de causalidad directa (...) es lo que anuncia y funda nuestra identidad presente; aun si, toda fecha que permite separar dos épocas es arbitraria, no hay ninguna que convenga más para marcar el comienzo de la era moderna que el año 1492, en que Colón atraviesa el océano Atlántico” (Todorov 15).

Desde Latinoamérica, Dussel problematiza la categoría Otro no como sujeto conquistado, sino como un sujeto “encubierto” dentro de la modernidad europea y las implicaciones respecto a la comprensión de la subjetividad moderna/alteridad americana:

La Modernidad se originó en las ciudades europeas (...). Pero “nació” cuando Europa pudo confrontarse con “el Otro” y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un “ego” descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. De todas maneras, ese Otro no fue “des-cubierto” como Otro, sino que fue “en-cubierto” como “lo Mismo” que Europa ya era desde siempre. De manera que 1492 será el momento del “nacimiento” de la Modernidad como concepto, el momento concreto del “origen” de un “mito” de violencia sacrificial muy particular y, al mismo tiempo, un proceso de “en-cubrimiento” de lo no-europeo. (Dussel 1492, *el encubrimiento* 8-9; subrayado del texto)⁷

Las profundas estructuras discriminatorias que instala la modernidad comienzan entonces en 1492 y su cara oscura, como explica Mignolo, es la colonialidad: “para excavar la colonialidad, es imprescindible referirse al proyecto de la modernidad, pero no a la inversa, porque la colonialidad señala las ausencias que se producen en los relatos de la modernidad” (“Delinking” 17). En Argentina, el colonialismo no es superado con la independencia declarada por los criollos el 9 de julio de 1816 (en Tucumán), sino que se redistribuye en manos de dicha elite criolla formada dentro de valores republicanos, democráticos (estadounidenses y europeos). En este periodo de

⁷ Con todo, Dussel va más allá y acuña la idea del “mito de la modernidad,” que explica del modo siguiente, “[l]a dominación (guerra y violencia) que se ejerce sobre el otro es, en realidad, emancipación, utilidad, bien del bárbaro que se civiliza, que se desarrolla o moderniza. En esto consiste el Mito de la modernidad, en un victimizar al inocente (al otro) declarándolo causa culpable de su propia victimización, y atribuyéndose el sujeto moderno plena inocencia con respecto al acto victimario. Por último, el sufrimiento del conquistado será interpretado como el sacrificio o el costo necesario de la modernización” (1492, *el encubrimiento* 70).

conformación y luego de organización nacional, la elite criolla decimonónica se apropia del locus de enunciación que había sido impuesto por el Viejo Mundo.

Ciertamente, las batallas por la hegemonía político-ideológica y socioeconómica de la nueva clase dirigente (bipolarizada entre unitario y federales) están al origen de históricos enfrentamientos civiles, en donde las “minorías” han sido utilizadas según los intereses del gobierno de turno y de sus opositores.⁸ Estas disputas político-ideológicas y socioeconómicas entre ambos bandos desembocaron en una verdadera guerra por el control del mercado nacional (a partir del puerto de Buenos Aires), que puede rastrearse desde su génesis. Mas allá de sus antagonismos, la nueva clase dirigente, por un lado, acaparó el mercado portuario de la ciudad de Buenos Aires (por su posición geopolítica de salida al Atlántico, es decir, el acceso a las vías de comercialización marítimas hacia Europa). Por otro lado, extendió las fronteras, combatiendo a los “indios” en el “desierto,” para lo cual, en pos de la causa nacional (criolla), “utilizó” a gauchos, mulatos y autóctonos en la conocida “Campana al desierto”.⁹ Además, organizó un sistema educativo obligatorio a partir de los intereses de los criollos o criollo-descendientes, plasmados en la nación civilizada. Con todo un operativo militar (genocida), las culturas locales que no fueron eliminadas

⁸ *Grosso modo*, los unitarios visualizaban un sistema centralista y los federales, una república. Históricamente, el mencionado antagonismo entre rojos (federales) y celestes (unitarios) va in crescendo desde la revolución de Mayo (1810), pasando por las insurrecciones contra el Directorio (1814), un primer intento de Constitución (1817), la Constitución Argentina de 1819, la Batalla de Cepeda (1820), la Constitución Argentina de 1826; incluso, la vigente Constitución Argentina de 1853. En 1826-7, tiene lugar la primera guerra entre unitarios y federales en el interior, en la que Facundo Quiroga (federal) se enfrenta con Gregorio Aráoz de Lamadrid (unitario). Asimismo, la llamada Liga Unitaria (1830 con José María Paz) se opondrá al Pacto Federal (1831). Esta es la antesala al segundo gobierno de Juan Manuel de Rosas como Gobernador de la provincia de Buenos Aires con la suma del poder público (1835–52), contra el cual levanta sus críticas Sarmiento.

⁹ Para ganar territorio y aliados políticos, Rosas organiza la Campana de Rosas al Desierto (1833-34), que fue dirigida por Quiroga, a quien textualiza la mencionada obra sarmientina. Cabe señalar que esta campaña, enmarcada en una mayor desde la época colonial, prepara el terreno para la llamada Conquista del Desierto (1878–85), dirigida por uno de los mayores representantes de la Generación del 80, el militar y político tucumano Julio Argentino Roca (1843–1914). Roca Ocupó el cargo de Ministro de Guerra y Marina de la Nación (1878–79), durante la presidencia del también tucumano Nicolás Avellaneda (1874–80), a quien sucedió, con su primera presidencia (1880–86). Su segunda presidencia se desarrolló entre 1898–1904, con la cual sucede al salteño José Evaristo Urriburu (1895-98).

fueron en su mayoría absorbidas por el sistema dominante en un proceso de aculturación en donde la educación primaria obligatoria tuvo un papel preponderante. No obstante, un porcentaje de las poblaciones locales resistirá hasta la actualidad sobre todo formando enclaves en zonas periféricas, marginalizadas y discriminadas estructuralmente.

Las voces de estas “minorías” etno-culturales, dispersas en enclaves periféricos (respecto a las ciudades capitalinas), son representadas en *Shunko*, *La deuda interna* y el *remake* de *La patota*. En el contexto del corpus, *a priori*, la identidad nacional monolítica que vehicula la escuela se sitúa por encima de toda singularidad, asegurando así la uniformización por homogenización de la gran diversidad de los pueblos locales¹⁰ en el vasto territorio de la República Argentina.¹¹ El rol del maestro es entonces claramente definido: constituye el primer y último eslabón del sistema escolar, hace las veces del agente de homogenización cultural por excelencia y vehículo de un saber determinado curricularmente desde el centro hacia la periferia.

Este saber prescriptivo y descontextualizado que recogen los filmes se inspira en el contexto sociohistórico argentino y expone la “lógica de la decolonialidad”. Esto se explica, como apunta Mignolo, por el hecho que la colonialidad se reproduce en tres niveles: “poder (político y económico), saber (epistémico, filosófico, científico y en la relación de las lenguas con el conocimiento), ser (subjectividad, con el rol de la sexualidad y de los roles atribuidos a los géneros,

¹⁰ Según el Ministerio de Cultura Argentina, “Desde las comunidades afirman ser 38 pueblos distribuidos en todo el país. El Estado lleva el registro de 34 pueblos inscriptos en el Registro Nacional de Comunidades Indígenas (Re.Na.C.I). Ellos son: Atacama, Chané, Charrúa, Chorote, Chulupí, Comechingón, Diaguita, Guaraní, Guaycurú, Huarpe, Iogys, Kolla, Kolla Atacameño, Lule, Lule Vilela, Mapuche, Mapuche Tehuelche, Mocoví, Mbya Guaraní, Ocloya, Omaguaca, Pilagá, Quechua, Ranquel, Sanavirón, Selk’Nam (Ona), Tapiete, Tastil, Tehuelche, Tilián, Toba (Qom), Tonokoté, Vilela, Wichí.” (“Los pueblos originarios”). Otro aspecto tiene que ver con las culturas que entran en olas de inmigración masiva (pero no forman parte del corpus examinado).

¹¹ Argentina es en extensión el octavo país en orden mundial por su superficie de 2,78 millones de km², que incluye siete biomas distintos.

etc.)” (“El desprendimiento” 13). En estas coordenadas se inscribe la pedagogía crítica, pionera en Latinoamérica en denunciar y desentrañar las relaciones entre lo político-ideológico y socioeconómico, el currículo y el tipo de subjetividad que vehicula la educación tradicional, que se denomina también “bancaria” (y que retomamos más abajo). Ciertamente, las propuestas fílmicas funcionan como un espacio político-ideológico y contestatario respecto a la manera disfrazada en que se va reproduciendo un conjunto de saberes acotados que dan primacía a lo criollo como un bien cultural, transmitido institucionalmente de generación en generación. En este marco, todos los conocimientos y cosmovisiones locales, incluyendo las lenguas vernáculas, quedan por fuera del sistema educativo oficial.

Cabe traer aquí a colación el ensayo de Ángel Rama *La ciudad letrada* en donde revisa, entre otros, el papel de los intelectuales y el acoplamiento ciudad-escritura desde tiempos coloniales (con la ciudad organizada, letrada, modernizada, politizada y revolucionada). Rama demuestra el papel fundamental que ocupó el acoplamiento ciudad-escritura en la pluma de los intelectuales de turno (desde un posicionamiento colonizador). Según su ensayo, “[e]l reverso de la modernización capitaneada por las ciudades se había mostrado desnudamente y no era agradable. (...) Eran ciudades para quedarse y por lo tanto focos de progresiva colonización” (Rama 27). Aquí nos detendremos en su problematización de la modernización del espacio urbano, proceso que se inaugura hacia 1870, dado que coincide con el proyecto sarmientino moderno y su fundamentación de la nación civilizada mediante un sistema de instrucción pública. La tarea sarmientina se perpetúa mediante un siglo (desde 1870 hasta 1968/70) en las escuelas normales para la formación del magisterio y en la mencionada Ley 1420 de Educación Común (en vigencia desde 1884 hasta 1992).

Según Rama, en *Facundo*, Sarmiento propuso “las ciudades como focos civilizadores, oponiéndolas a los campos donde veía engendrada la barbarie. Para él la ciudad era el único receptáculo posible de las fuentes culturales europeas (aunque ahora hubieran pasado de Madrid a París) a partir de las cuales construir una sociedad civilizada” (26-7). Para llevar a cabo dicho proyecto, era necesario civilizar a través de la educación.¹² *Ipsa facto*, Sarmiento hizo de la escuela argentina su misión para una nación civilizada, centralizada, republicana, moderna. Sin duda, las contradicciones del pedagogo sanjuanino están enraizadas en los horizontes y tramas culturales de su época, algunas de las cuales seguían vigentes en el siglo XX.¹³

Por ejemplo, en 1932, Aníbal Ponce, desde una postura marxista reconocía en Sarmiento la imagen de un “constructor de una nueva Argentina” y señalaba de su mandato presidencial que “en la historia de las Repúblicas de América hispana, por primera vez un *maestro de escuela* alcanzaba la más alta dignidad reservada a un ciudadano” (*Obras Completas* 155).¹⁴ Unos años después, con la llamada Revolución del 43, la gestión educativa quedó en manos de un

¹² Según Susana Villavicencio y Gabriela Rodríguez, “[p]ara Sarmiento, la república representa el orden político que expresa el más alto logro de la civilización moderna, que será realizable entre nosotros con la conjugación de nuevas instituciones y la construcción de nuevos sujetos. De allí que la oposición entre la civilización y la barbarie sea la matriz interpretativa del pasaje del mundo colonial al mundo moderno, y que la educación para formar ciudadanos resulte vertebral en la constelación de ideas que conforman su obra política” (98).

¹³ El pensamiento liberal, progresista y masónico de Sarmiento se ve influenciado, como anotan investigaciones de Hernán Iglesias Illa, por sus experiencias de viaje (58 días por Estados Unidos y Canadá) en 1847, por su carrera diplomática estadounidense y sobre todo por las ideas modernas del pedagogo protestante Horace Mann (1796–1859), precursor de la educación universal, laica y gratuita en EE. UU., a quien conoce en dicho país en 1847. Además del positivismo francés y su admiración por la educación francesa, se importa entonces el modelo pedagógico del protestante norteamericano, el cual contrarresta el pensamiento católico de la época (especialmente en el marco del catolicismo exacerbado que dejaban los rosistas). En síntesis, ya en la fundación del decimonónico sistema educativo argentino se halla arraigado el pensamiento progresista y liberal de Sarmiento y su importación de lo foráneo (v.gr., europeo ilustrado o americano liberal).

¹⁴ Aníbal Ponce para *El Hogar*, “[a]lgunos agravios recientes a la figura de Sarmiento (...) nos llevan a reconocer una vez más cómo la historia es un proceso viviente (...). Hay hombres predestinados a encarnar los ideales de una época (...). Por la batalladora vehemencia de su vida de apóstol, Sarmiento sigue entremezclado todavía a las preocupaciones más modernas de nuestra cultura, y de él puede decirse lo que Sainte-Beuve dijo de Voltaire: cuando se lo elogie es porque la república vive grandes días, cuando se lo denigre es porque la república está a punto de morir” (*Obras completas* 387-388).

pensamiento católico-hispanista de (ultra)derecha.¹⁵ Para esta época Sarmiento —y sus maestras normales— condensan lo que un buen maestro no debía ser. Asimismo, su escuela laica fue abiertamente criticada como una de las plagas instauradas por el sanjuanino. Sin embargo, por otro lado, Edelmiro Farrell (gobierno de facto) declara en 1945 la ya vigente celebración del Día del Maestro del 11 de septiembre como feriado nacional, acto de conmemoración al fallecimiento de Sarmiento.¹⁶ El filme de Murúa, *Shunko* acoge y resignifica este acto conmemorativo.

En 1960, el mismo año del estreno de dicho filme, Marcos P. Rivas publica *Sarmiento. Mito y realidad*, obra de carácter revisionista y, pocos años más tarde, Pedro de Paoli publica *Sarmiento. Su gravitación en el desarrollo nacional* (1964).¹⁷ Según los autores, en la yuxtaposición sarmientina civilización versus barbarie se cristaliza el proyecto de modernización nacional. Revisitan, entre otros, el proyecto de modernización a la sarmientina, que excluía lo que se comprendía como otredad bárbara. Históricamente, al quedar fuera del aparato institucional, los “sujetos otros” no contaron con ningún tipo de garantías del Estado-nación argentino, lo cual a su vez se ve reflejado en la forma en que fueron eliminados en las guerras para extender las fronteras nacionales, utilizados como soldados, aculturados dentro del sistema eclesiástico o educativo, marginalizados hasta la actualidad.

Sin duda en la arena de la institución escolar se sigue disputando la construcción de subjetividades. En esta línea de pensamiento, las tramas del corpus presentan un espacio de

¹⁵ El 18 de agosto de 1943, el Consejo General de Educación dirigido por José María Rosa (rosista), reinstaura la religión en las escuelas públicas (Decreto 18.411/1943).

¹⁶ Ministerio de Educación de la República Argentina. “¿Por qué se celebra el Día del Maestro?” Publicado el 11 de septiembre de 2019 <https://www.argentina.gob.ar/noticias/por-que-se-celebra-el-dia-del-maestro>

¹⁷ *Grosso modo*, el revisionismo histórico surge en los años 30 dentro de una política conservadora que ponía en tela de juicio la historia oficial (liberal) y rescata, a su manera, la figura de Rosas. Si la historiografía liberal veía en Sarmiento un modelo “iluminador;” en la medida que el revisionismo histórico avanza y rescata figuras como Rosas, entre otros, se oscurece la de Sarmiento.

reflexión contra- discursiva en la voz de los locales y revelan desde una perspectiva decolonial el estado de colonialidad. En la película de Murúa, por ejemplo, el padre de Shunko —uno de los estudiantes— le recriminará al maestro citadino ser un criollo que viene a organizar las cosas a su manera. Shunko lo actualizará respecto al hecho que en su región (quichuo-santiagoueña) tienen su propia manera de *saber* el mundo. Para asombro del maestro citadino, se puede saber sin ser moderno y es esto lo que llevará a su transformación. Aquí no solo se pone en juego lo ontológico, gnoseológico y epistemológico, sino que se reinterpreta el *cogito ergo sum* cartesiano. Volvemos sobre este punto en nuestro análisis de *Shunko*, en el segundo capítulo de esta tesis.

Sin duda, la discriminación social fundamentada en la ideología civilización-barbarie rige el discurso de los tres docentes del corpus e inscribe el ideologema de la educación como progreso, desplegando toda una red de sentidos contrapuestos en donde prima la vieja historia de la vida civilizada amenazada por la barbarie periférica. En *Shunko*, *La deuda interna* y *La patota*, los locales resisten desde sus diversos contextos y en épocas distintas el discurso de la educación como progreso social. Desde la periferia santiagueña, jujeña y misionera cuestionan la supuesta carroza del progreso en la que no han sido incluidos, aunque esa carroza sigue “avanzando” y reproduciendo la inequidad social.

Por negligencia estatal, según la tesis de los filmes, los rurales no han sido tenidos en cuenta ni en el presupuesto nacional ni en el currículo y la institución escolar no solo no los ayuda, sino que más bien los incapacita al convertirlos en ciudadanos de segunda clase, después de los criollo-descendientes, representados por los docentes. Aquí toma pertinencia cada uno de los desenlaces: sea el del maestro que se va (en Murúa), el del que es trasladado (en Pereira) o el de la que decide quedarse para tratar al menos de cambiar algo a contracorriente del discurso oficial (en Mitre). Este nudo gordiano de la cuestión, como indica la leyenda griega, no se puede desatar y por eso

debe cortarse. En Mitre, el personaje de Paulina se reposiciona y corta con el discurso de su padre (juez), sobre lo cual volvemos en el cuarto capítulo.

Además, en la propuesta de Murúa, se expone el estado de colonialidad del poder como una condición que se relaciona con el pensamiento sarmientino. En un punto específico, en el momento de embarcarse en el camión que los llevará a la ciudad con motivo del acto del Día del Maestro en conmemoración de Sarmiento, el maestro se refiere a los niños como “salvajes”. En contrapartida, Shunko, a su manera infantil, desautoriza el busto del prócer. En el filme de Pereira, esta dicotomía centro-periferia se revisa y se complejizada con la recreación de la dictadura militar de ultraderecha (1976-1983) y la coerción que ejerce sobre el rol docente. En el filme de Mitre, como expresado, los estudiantes le reprochan a la docente ser una *caté* que impone las reglas.

Los pensadores de la propuesta interdisciplinaria modernidad-colonialidad coinciden en el hecho que la matriz colonial del poder instaló la superioridad del sujeto moderno sobre las subjetividades locales. En este marco, los pueblos nativos fueron estigmatizadas como bárbaros, salvajes, incivilizados, atrasados. Esta discriminación viene retroalimentándose desde hace cinco siglos y (re)produciendo exclusión social. De ahí la pertinencia que cobran las propuestas en su lectura diacrónica, replegándose sobre la conformación nacional.

En este sentido, en los tres filmes, se vuelven significativas las actitudes responsivas de los discentes y sus comunidades, que presentan en varias instancias resistencia a la colonialidad (sobre lo cual volvemos más adelante). Desde el siglo XIX y hasta mediados del siglo XX, la formación ciudadana que se impuso de generación en generación fue positivista, monológica, heteropatriarcal, hispanohablante y liberal. Según el sociólogo venezolano Edgardo Lander, es la autoconciencia europea la que establece “la conformación colonial del mundo entre occidental o europeo (concebido como lo moderno, lo avanzado) y los ‘Otros,’ el resto de los pueblos y culturas

del planeta (16).¹⁸ En ese contexto, la Escuela propagó un imaginario nacional, instruyendo al individuo desde su infancia, dada la obligatoriedad escolar desde 1884, dentro de ciertos marcos ideológicos preestablecidos por la clase dirigente que admiraba lo europeo.

En las películas estudiadas, el docente es la bisagra primordial entre el Estado y las regiones periféricas para el reclutamiento de los niños en edad escolar (mediante censo oficial) y ejecutor primordial del currículo, lo cual coincide con la manera en que socio-históricamente se fue imponiendo el complejo, multifacético, contradictorio rol docente. Desde una perspectiva histórica, el derecho a la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual se estableció a fines del siglo XIX, en el año 1884, con la Ley de educación común.¹⁹ Esta ley permaneció vigente por más de 100 años (1884-1993). Para asegurar el cumplimiento de este derecho,²⁰ como contrapartida, establece la obligación de los padres/tutores o encargados de enviar a los menores de edad (6 a 14 años)²¹ a la escuela bajo coerción/coacción estatal.²² En este sentido, la institución escolar fue la encargada de la formación de ciudadanos capaces de recibir y a su vez defender ciertos valores nacionales en la lengua oficial de la nación (el castellano).

¹⁸ Quijano expresa una idea complementaria cuando señala que “[l]a conceptualización intelectual del proceso de modernidad producía una perspectiva de conocimiento y un modo de producir conocimiento que demuestra el carácter del modelo global del poder: colonial/moderno, capitalista y eurocentrado. Esta perspectiva y modo concreto de producir conocimiento es eurocentrismo [...] una racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hizo globalmente hegemónico, colonializando y dominando otras formaciones conceptuales y sus conocimientos concretos respectivos” (“Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” 549-550).

¹⁹ Monitor de la Educación Común, Ley N.º 1420 de Educación Común. Archivo histórico del Consejo Nacional de Educación.

²⁰ Art.1º- “La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años.” (ibid..)

²¹ Art. 3º- “La obligación escolar comprende a todos los padres, tutores o encargados de los niños (...).” (ibid..)

²² Art. 4º- “(...) su observancia por medio de amonestaciones y multas progresivas sin perjuicio de emplear, en caso extremo, la fuerza pública para conducir los niños a la escuela.” (ibid..)

Las vías críticas de los años 60 llegan a la institución cinematográfica, como bien puede verse en el caso de Murúa. La institución escolar acoge también una propuesta contrahegemónica. Para esta década, Paulo Freire empieza a ser visto como “el pedagogo” crítico latinoamericano del siglo XX. Desde su planteamiento epistemológico, Freire se apoya en la organicidad del colectivo. A lo largo de su obra, Freire hace hincapié en la importancia de la construcción dialógica en el aula, en donde el enseñante debería asumir la función de un líder crítico y revisar la labor prescripta desde lo estatal. En su obra *Cartas a quien pretende enseñar* Freire interpela al cuerpo docente para que reflexione sobre su responsabilidad en la cadena de alfabetización y concientización ciudadana. El pedagogo brasileño sostiene que “la ciudadanía realmente es una invención, una producción política” (133). De ahí su énfasis en la *palabra generadora* en los círculos de cultura y alfabetización que se observan en obras como *La educación como práctica de la libertad* (1970) y *Sobre la Acción Cultural* (1970).

En su pedagogía crítica se expone la relación de la educación tradicional (a la cual denomina “bancaria”) con la brecha entre favorecidos y desfavorecidos, el rol patriarcal asumido por el educador tradicional para transformarlo en un agente cultural y la fuerza de cambio en la organicidad del colectivo. Dada la importancia que han adquirido en la actualidad las reivindicaciones de las minorías etno-culturales, Freire retoma vigencia. De hecho, la actual Ley de Educación federal argentina incorpora una clara preocupación rural e intercultural. Adriana Puiggrós, quien pone en relación el pensamiento pedagógico de Freire con el del político y pedagogo venezolano Simón Rodríguez (*De Simón Rodríguez a Paulo Freire*), expresa que la tarea del pedagogo brasileño

cambia las coordenadas, cambia el orden de los sujetos; y toma (...) la posibilidad de la educación, del intercambio de lugares entre el sujeto educador y el sujeto educando. Esa es

una de las cuestiones centrales que plantea Paulo Freire. Porque el concepto de “educación dialógica” pone en crisis la educación moderna, dado que un pilar de la educación moderna es el lugar del maestro, el lugar del educador, el lugar del profesor; el lugar del saber está en el lugar del profesor. (“Enfoques” 11)

Freire recoge la preocupación por la educación popular para hacer frente al alto grado de analfabetismo, un factor que también le preocupaba a Sarmiento. Con casi un siglo de diferencia, ambos pensaron la educación como un motor de progreso social; sin embargo, cada cual la comprendió a su manera según las especificidades de sendas coyunturas socioeconómicas. Ambos pusieron su empeño en la reducción del analfabetismo a través de la educación masiva, pero de una manera muy distinta, en muchos sentidos, diametralmente opuesta.

Las películas del corpus remiten directa e indirectamente a las posiciones sobre la educación enfrentadas en la tradición liberal, homogeneizadora sarmientina y su cuestionamiento crítico, freiriano, y acogen una marcada preocupación por la heterogeneidad cultural. Aquí ponemos entonces a partir del material presentado estos dos pedagogos latinoamericanos en paralelo. Como un producto del pensamiento liberal decimonónico, Sarmiento asume una postura europea-ilustrada, además copia el modelo estadounidense para configurar el nuevo maestro normal nacional, ciudadano y criollo; postura desde donde los docentes de los filmes analizados interpelan a sus estudiantes rurales. Producto del pensamiento revolucionario de mediados del siglo pasado, Freire acoge el pensamiento socialista en un contexto de educación rural. Su modelo es situado, se inspira en el trabajo y en la colaboración con Elza Maia Costa de Oliveira, su primera esposa, maestra de educación primaria en el Brasil desfavorecido, así como en su propio trabajo en los círculos culturales con trabajadores jornaleros analfabetos. Este maestro crítico-rural,

contextualizado según la problemática local, es el que reclaman los educandos al interpelar a sus docentes ciudadanos.

Sarmiento se había ocupado tempranamente de la formación elemental (primaria) y normal (docente) en Argentina. No sin profundas controversias, como desarrollamos en esta investigación, Sarmiento sienta durante su presidencia (1868-74) las bases de una educación nacional laica, pública, obligatoria y vanguardista para la época. Forjado entre dos generaciones decimonónicas, la Generación de los intelectuales románticos del 37 y la Generación del 80, pasa a la historia como el más ferviente defensor de la educación progresista y popular para la alfabetización masiva. Si para el siglo XIX, Sarmiento ve en la ciudad el espacio más propicio para la implementación centralizada de las campañas de instrucción para el desarrollo ciudadano como proceso homogeneizador y excluyente, para el siglo XX, Freire se nutre, por el contrario, del espacio rural para problematizar y poner en práctica su alfabetización masiva como proceso heterogéneo e inclusivo.

Sarmiento y Freire, dos pedagogos progresistas, representan un extremo y el *otro* del péndulo. En lo que respecta al pensamiento de Sarmiento, el pedagogo sostenía a mediados del siglo XIX que “Quien dice instrucción dice libros. Solo los pueblos salvajes se transmiten su historia y sus conocimientos, costumbres y preocupaciones, por la palabra de los ancianos.” (Apéndice, *Memoria*). Un siglo más tarde, para Freire, “[n]uestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra” (*Pedagogía* 116). Freire valoriza la oralidad y la experiencia del educando como base y fuente de saber y no solamente la cultura letrada. En esta perspectiva, la lectura es válida en la medida en que se valore su capacidad crítica y dimensión transformativa. Además, y en el mismo sentido, estas dos figuras condensan la oposición entre lo considerado como propio contra lo considerado

como ajeno, cuestión que se halla relacionada con los procesos identitarios (latinoamericanos), en los que por mucho tiempo primó la afirmación de una identidad nacional criolla.²³

La crítica (Aguilar, Peña, Lusnich, Woszezenczuk) ve en Murúa, el director de *Shunko*, un pionero de la generación del 60, quien no solamente propone una estética-ética que sale del circuito “porteño,” para avanzar causas sociales respecto a los marginados en zonas de la ruralidad provincial, sino también abre camino a otros cineastas, como será el caso de Miguel Pereira (Maranghello) en los años 80 y, más tarde, Santiago Mitre. En *Shunko*, con una trama en donde se entretejen dos nuevas posturas críticas, la cinemática y la pedagógica, Murúa estetiza la dicotomía señalada hasta aquí entre lo citadino y lo rural, lo foráneo y lo local, lo civilizado y lo bárbaro. En esta producción fílmica, Murúa recoge del contexto de los años 60 el intenso deseo social de ruptura con la mirada conservadora y las aspiraciones de cambio social. Este aspecto se refleja en las contradicciones generadas en el personaje docente, dada la diferencia entre las posturas pedagógicas que se ponen en juego. De ahí la caracterización del maestro citadino, quien viene a organizar el enclave local promulgando el progreso y rebajando la experiencia local, como se refleja crudamente en las palabras del docente a la mamá de Shunko: “si hubieras aprendido algo no vivirías así” (00:07: 53); volveremos sobre esta escena en el capítulo siguiente.

Es preciso señalar que los oprimidos, cuyas realidades inspiran la pedagogía freiriana y los filmes del corpus, no están incluidos en el presupuesto nacional de la nación cívica sarmientina, ni

²³ Ya al comienzo del siglo XX, José Enrique Rodó (1871-1917) revisaba la mimesis del utilitarismo americano. En su ensayo *Ariel* (1900), el escritor uruguayo advierte el peligro de aplicar una ética individualista. Acuña el término de “nordomanía” como una admiración excesiva a lo extranjero (norteamericano y europeo), característica recurrente en el pensamiento decimonónico rioplatense. Rodó se inserta dentro de una tradición latinoamericana que da cuenta de los movimientos pendulares entre la atracción excesiva por lo nórdico/occidental y la necesidad de poner en valor la latinidad y su oralidad. Otros intelectuales latinoamericanos, como es el caso del cubano José Martí (1853–95) tienen una visión crítica de las elites ilustradas y aboga por la inclusión de la alteridad negra e indígena en la formación de la nación. Por su parte, Julio Ramos, en *Desencuentros de la modernidad en América Latina*, examina ensayos sobre la identidad y construcción de la nación en Latinoamérica.

parecen estarlo en el siglo XXI, pese a su conexión con la educación popular. Esto explica que, en pleno auge socialista (inter)nacional, el revisionismo revise a Sarmiento, reinterpretándolo desde una postura de clases. En este sentido y volviendo a la ya mencionada tarea revisionista de los años sesenta, de Paoli muestra la inadecuación del pensamiento de Sarmiento, para lo cual cita un fragmento de su controvertido discurso presentado ante el Senado de Buenos Aires el 13 de septiembre de 1859:

Si los pobres de los hospitales, de los asilos de mendigos y de las casas de huérfanos se han de morir, que se mueran: porque *el Estado no tiene caridad, no tiene alma*. El mendigo es un insecto, como la hormiga. Recoge los desperdicios. De manera que es útil sin necesidad de que se le dé dinero. *¿Qué importa que el Estado deje morir al que no puede vivir por sus defectos?* Los huérfanos son los últimos seres de la sociedad, hijos de padres viciosos, no se les debe dar más que de comer.” (de Paoli 56; subrayado nuestro)

La cita nos devuelve al nudo gordiano que parece sujetar las tramas de los filmes del corpus, donde el Estado moderno no responde a los marginalizados porque no tiene ni *caridad, ni alma*, como indica Sarmiento en el propio Senado. En Sarmiento converge toda una batalla político-ideológica tan histórica como actual. En *La patota*, por ejemplo, los estudiantes acusan a la maestra ser *caté* (criollo-descendiente/favorecida) y por poner las reglas del juego. En *Shunko*, en el marco de la conmemoración al Día del Maestro (en honor a la vida y obra de Sarmiento, según el discurso de la directora de la escuela), Shunko rebaja la figura sarmientina con una mueca infantil, lo cual conlleva a una pelea entre los niños citadinos y los rurales. En *La deuda interna*, la resignificación se realiza a través de las críticas que lanza la abuela de Verónico al maestro cuando le señala el adoctrinamiento escolar que sufren los lugareños.

Con todo, aun cuando, indudablemente, ya no se puede leer la República Argentina de la misma manera en que se lo hacía en las condiciones de su emergencia decimonónica, sin embargo, las consecuencias de su organización se siguen arrastrando, entre ellas el rol que ocupa la clase favorecida de los criollos y sus descendientes.²⁴ En la actualidad, Argentina se conforma como un estado federal descentralizado, cuyo gobierno se organiza según la forma democrática, representativa, republicana.²⁵ Además, desde 1992 (Ley 24.156), la Auditoría General de la Nación (AGN) vela por los intereses del pueblo, controlando el estado de las cuentas del sector público.²⁶ En 1994, la reforma constitucional agrega la figura de Defensor del Pueblo (siguiendo el modelo sueco).²⁷ Cabe señalar que la Defensoría del Pueblo está vacante desde 2009. Sin embargo, más allá de sus entes reguladores, como indica Beatriz Sarlo, “[e]n la Argentina se ha contraído una deuda: el Estado (...) no asegura los derechos (...). [E]n el caso de los derechos sociales actúa como si no formaran parte de la cuenta de un crédito impago” (*Tiempo* 15). Asimismo, el presupuesto nacional con toda evidencia constitucional debe atender a la repartición del ingreso para asegurar los servicios públicos, especialmente en zonas desfavorecidas.

²⁴ En este sentido va la siguiente cita de Susana Villavicencio, “[l]a République s’offre à nous sur un mode négatif, n’ont pas seulement à cause de dictatures qui l’ont interrompue, mais également parce que si elle existe *en droit*, elle n’existe pas toujours dans *les faits*. D’une certaine manière, l’idée de République et la tradition républicaine elle-même n’existent en Argentine que comme absentes, faibles ou manquantes. Et c’est peut-être dans l’impossibilité même de cette République argentine que se révèle et s’éclaire d’un jour nouveau le secret des traditions politiques qui président à la (*re*)naissance de notre nation” (*Sarmiento et la nation civique* 200; cursiva del texto).

²⁵ *Ipsa facto*, los representantes del pueblo son elegidos por sufragio universal (representación directa). Sus tres poderes, ejecutivo, legislativo y judicial son regulados por el Ministerio Público de carácter bicéfalo (conformado por el Ministerio Público Fiscal y el Ministerio Público de Defensa).

²⁶ Respecto a la Auditoría General de la Nación (AGN), Ley 24.156, Art. 117: “Es materia de su competencia el control externo posterior de la gestión presupuestaria, económica, financiera, patrimonial, legal, así como el dictamen sobre los estados contables financieros de la administración central, organismos descentralizados, empresas y sociedades del Estado, entes reguladores de servicios públicos”.

²⁷ Según la Reforma Constitucional, 1994, Art. 86: “El Defensor del Pueblo es un órgano independiente instituido en el ámbito del Congreso de la Nación, que actuará con plena autonomía funcional, sin recibir instrucciones de ninguna autoridad. Su misión es la defensa y protección de los derechos humanos y demás derechos, garantías e intereses tutelados en esta Constitución y las leyes, ante hechos, actos u omisiones de la Administración; y el control del ejercicio de las funciones administrativas públicas”.

Justamente esto es lo que aborda el filme de Pereira, que ya desde el título apunta a la idea del endeudamiento interno del Estado con las zonas rurales del norte argentino, en la provincia de Jujuy. En Pereira, el docente ciudadano llega a la puna-jujeña, al paraje de Choracán, pidiendo agua, en esta zona en donde el agua escasea. Verónico, un niño pobre y su futuro estudiante, es quien le ofrece agua al maestro. En el contexto de la escuela, el maestro propaga un currículo de una Argentina moderna que ha dejado a los lugareños fuera del presupuesto nacional. Con todo, si el Estado argentino no garantiza aquello que debe garantizar, no es legítimo. Como explica Sarlo, los pobres, además de sufrir hambre no pueden esperar que se le reconozcan los derechos; *ergo*, este endeudamiento interno tiene “una dimensión histórica irreparable porque deja marcas que no se borran con el cumplimiento futuro de las obligaciones. Aun cuando se las pague, las heridas de la deuda no cierran del todo” (*Tiempo* 16). En este sentido, cobra pertinencia la pregunta de Juanita, otra estudiante y amiga de Verónico. La educanda le pregunta al maestro sobre la diferencia entre los servicios que Verónico describe “en Argentina”, a partir de su visita a la ciudad capitalina de San Salvador de Jujuy, y la falta de ellos en el paraje de Choracán.²⁸ Volvemos sobre este aspecto en el tercer capítulo.

Las películas del corpus exponen las contradicciones y paradojas del sistema y en las tres obras, los docentes representados quedan enfrentados a una ideología centralizadora. Este aspecto está en relación con la interpelación escolar (althusseriana), la cual propaga en las tres películas estudiadas un tipo de ideología (en el caso de estos filmes, una ideología criolla) que “subjektiviza” y en definitiva somete (*assujétit*) al sujeto local. Las propuestas fílmicas aquí estudiadas son una buena ilustración de la reflexión a propósito de los procesos de interpelación de Louis Althusser,

²⁸ Juanita, “¿y por qué aquí no hay nada de eso, Maestro?” (01:15:06).

en *Positions* (1964–1975), en cuanto a que no alcanza la buena voluntad docente, por más heroica que sea, para educar dentro de una institución que funciona en una red ideológica para el adoctrinamiento. Sin dejar de reconocer la difícil tarea docente, el problema va más allá.²⁹ Si bien es manifiesta la disposición de los docentes por “mejorarles la vida a los educandos”, los tres quedan atrapados en el circuito institucional, enmarañados entre la ideología que ellos mismos entretejen, la cual, como arma de doble filo, se les da vuelta. Los tres toman conciencia de la ideología nacional conservadora que ellos propagan a través del currículo y respecto a la cual, finalmente, toman distancia.

El docente, sea hombre o mujer, aparece configurado en instituciones patriarcales heteronormativas. En el caso de los filmes de Murúa y Pereira, los maestros se imponen frente a los habitantes locales. En su primer encuentro, el maestro de Shunko toma al chico por el brazo para verle los dientes y saber qué edad tiene aproximadamente (considerando la renovación de los dientes a la edad infantil que coincide con el primer año de escolaridad). El maestro de Verónico, prefiere persuadir y convencer mediante una retórica de la bondad (cuyos resultados son aún más perniciosos). Los dos primeros maestros foráneos alteran la voluntad de los padres o tutores (encargados) y los niños son llevado a adoptar el “buen camino” escolar.

En cambio, en el filme *La patota* de Mitre, el personaje de la docente para empezar no es docente, sino abogada. Además, ocupa aún el segundo lugar respecto al rol masculino.³⁰ En este

²⁹ En palabras de Althusser, “[j]’en demande pardon aux maîtres qui, dans des conditions épouvantables, tentent de retourner contre l’idéologie, contre le système et contre les pratiques dans lesquelles ils sont pris (...). Ce sont des espèces de héros. Mais, ils sont rares, et combien (la majorité) (...) n’ont même pas le soupçon du ‘travail que le système (qui les dépasse et écrase) les contraint de faire, pis, mettent tout leur cœur et ingéniosité à l’accomplir’” (*Positions* 96).

³⁰ Hacemos referencia a la obra de Simone de Beauvoir, especialmente *Le deuxième sexe*. Tome 1 (*El segundo sexo*, Tomo I), donde desde una postura existencialista, la filósofa demuestra la segunda posición que ocupa la mujer en general, restringida por instituciones patriarcales (como La Iglesia y la Familia) al ámbito privado, en donde sufre de violencia directa o indirecta. En 1956, los dos tomos de la obra pasan a ser parte de los libros prohibidos por La

sentido, pese a tener 28 años y ser abogada (doctoranda en leyes), empieza justificándose frente a su padre juez respecto al motivo por el cual ha decidido ser maestra en un lugar rural desfavorecido o, como le devuelve el decir despectivo de su padre, “maestrita rural”. En 2015, Mitre reabre todo un debate sobre educación y progreso social que se repliega sobre los años 60, dada la adscripción del padre al movimiento socialista de esa época. Con esta discusión, eficazmente, Mitre vuelve al contexto de producción de la versión original de Daniel Tinayre (1960). Proponemos que la perspectiva de Mitre desde el título de su adaptación *Paulina (La patota)*, está atravesada por un nuevo feminismo al estilo beauvoiriano.³¹ Esta perspectiva feminista se formula en Mitre desde una postura decolonial.

Respondiendo a la violencia extrema respecto a la mujer en la Argentina de 2015, Mitre actualiza el filme de 1960 intensificando los abusos sexuales, los cuales pasan de ser uno a ser tres: el de Paulina, el de Vivi (violada por su tío, ahora tiene un niño que cría sola), y, por último, dejando claro la corrupción institucional, Mitre incluye la violación por parte de la policía del violador de Paulina, Ciro (“por machito”). Como las instituciones se organizan según “el mandato de masculinidad” (Segato, *Contra-pedagogías* 42), la única Ley que funciona es la *Ley del talión (lex talionis)* en un enclave etno-cultural fronterizo, fuera de toda “humanidad”. Este es un segundo aspecto que actualiza Mitre, completando la reflexión feminista sesentista (beauvoiriana) con el pensamiento decolonial.

Sagrada Congregación del Índice. Cabe señalar que Beauvoir es traducida en los años 60, al español, por varias editoriales de Buenos Aires. En este ambiente patriarcal argentino de la época, ampliamente influenciado por la Iglesia católica apostólica romana, la filosofía beauvoiriana contribuye a organizar el feminismo argentino al momento de pedir la prescripción de la nueva píldora anticonceptiva dentro del marco de la planificación familiar.

³¹ De hecho, reforzando esta idea, la Paulina de la versión original es filósofa como Simone de Beauvoir.

A lo largo de su obra, la antropóloga argentina, Rita L. Segato asevera que la violencia estructural del patriarcado afecta a toda la sociedad, más allá de la jerarquía masculina. En “Manifiesto en cuatro temas”, explica que “aunque la agresión se ejecute por medios sexuales, la finalidad de la misma no es del orden de lo sexual sino del orden del poder” (213). En *La patota* de Mitre, Paulina es víctima de violación “por equivocación”, como explicamos en el cuarto capítulo. La docente vive su experiencia traumatizante sin ser verdaderamente acompañada; en su agobio, llora sola. Su decisión de no abortar genera un estado de choque (*shock*) en los personajes de su entorno. El filme acoge de esta manera las tensiones socio-discursivas entre colectivos feministas que luchan por legalizar el aborto en el marco de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito³² y los sectores conservadores que están en contra, por ejemplo, “Pro-Vida” y “Pro-familia”, apoyados por la Iglesia Católica.

El empecinado personaje de Paulina sigue su objetivo contra todo obstáculo. En su experiencia y discurso se entremezcla la implantación del proyecto cívico con su embarazo (por violación). La docente entra en un proceso de reiteración en donde tiene que justificarse continuamente: “no estoy loca.” Sin repuestas, sigue buscándolas. Nos enseña, finalmente, que la salida no está en irse (como el maestro de Murúa en *Shunko*) o ser trasferido (como el de Pereira en *La deuda interna*). La puerta de salida está hacia adentro, en la estructura institucional patriarcal, y más adentro en los discursos que propagan la red de escuelas que la conforman, y más adentro en el proceso de interpelación mismo que constituye a los sujetos y los (im)posibilita. En

³² Esta campaña se va originando ya en los Encuentros Nacionales de Mujeres, celebrados desde 1986, pero se lanza más oficialmente en el contexto del Día Internacional de Acción por la Salud de las Mujeres, el 28 de mayo de 2005. Su emblema es el, ahora archiconocido, pañuelo verde.

este ambiente fronterizo y más que nocivo es donde se propone un camino propicio para cambiar algo (volvemos sobre este punto en el cuarto capítulo, con base en las teorías de la decolonialidad).

En las historias analizadas, la educación no responde a las necesidades de los sujetos y colectividades locales que están inmersos en situación de pobreza y de negligencia estatal. Incluso, la intervención del docente ciudadano con su discurso moderno, más allá de su buena e ingenua intención, acrecienta la condición de riesgo en la que viven los educandos menores de edad y de minorías etno-culturales. En la sección siguiente presentamos las herramientas de análisis de la figura docente.

II. Acercamiento sociocrítico a los docentes de Murúa, Pereira y Mitre

En el marco de esta investigación, nos interesa el docente como “ilusión de persona” (a partir de Casetti y di Chio), las contradicciones que lo hacen verosímil, la carga (inter)subjetiva que lleva al espacio educativo rural (donde se encuentra fuera de lugar) y los (contra)procesos que se operan en su praxis su propia transformación subjetiva o identitaria. Este aspecto es pertinente porque explica uno de los factores que inciden en la concatenación sociohistórica respecto a la inadecuación de la praxis pedagógica. Es decir, volvemos a la idea de Althusser respecto a los pocos maestros que van en contra del sistema. El cambio en los filmes parece depender de la experiencia docente situada, de su buena voluntad. Finalmente, la comprensión del problema queda acotada al plano personal, con lo cual se revela el hecho que no llega a traducirse en un esfuerzo institucional para el cambio. Este aspecto que exponen las propuestas fílmicas dialoga tanto con la pedagogía freiriana como con la perspectiva decolonial.

La lectura diacrónica, intertextual, resulta en que la transformación operada a nivel del docente y fuera del recinto escolar no tiene la fuerza necesaria para generar un cambio a nivel

pedagógico institucional; por consiguiente, en los filmes (de 1960, 1988 y 2015), nos encontramos frente a un mismo tipo de interpelación docente-discente. En este sentido, inspirados en el concepto de sociograma (que desarrollamos más abajo), comprendemos al docente ficticio como un sistema identitario conformado por su propia naturaleza y las relaciones que lo completan y (re)construyen, atravesado por las subjetividades de los discentes y su comunidad; a su vez, contrariado dentro de un marco institucional —replegado sobre el discursivo-ideológico de la nación cívica—, cuya esencia interconecta los filmes del corpus.

En *Historia de la Educación Argentina*, Manuel H. Solari demuestra la intrínseca conexión entre Sarmiento (el maestro por antonomasia), la República decimonónica del progreso y el rol fundamental de la educación en la nación (cívica). Entre otros, subraya que el ideario sarmientino se fundaba en una misión educativa. Expresa de Sarmiento,

En 1867, al hablar en la Universidad de Michigan, [Sarmiento] definió su destino con estas palabras: “Ante todo, he sido durante mi vida maestro de escuela, cualquiera que fuese el puesto que ocupase, hasta el más encumbrado; hoy, representante de la República Argentina, sigo siendo, principalmente, maestro de escuela, y si mis conciudadanos me honran con su voto para regir los destinos del país, seré en la presidencia de la República, como siempre, ante todo, maestro de escuela.” (Solari 147)

Tempranamente, su tarea fue instruir al ciudadano para la consolidación de la nación, arraigada a la idea progreso, y continuada en la idea de educación para el desarrollo social. Para Jesús Martín Barbero, “[s]i la primera versión latinoamericana de la modernidad tuvo como eje la *Nación*—llegar a ser naciones modernas—, la segunda, al iniciarse los 60, estará asociada a la idea de desarrollo” (193; subrayado del texto). No obstante, para los años 60, el Estado-nación va

perdiendo terreno en el fuero institucional; tanto su proyecto ciudadano (criollo) nacional como la función del educador se ven cuestionadas.

Conforme se van modificando el educador empírico y su función, se actualizan la manera en que se construyen los personajes en el cine, de acuerdo con la verosimilitud que los sustenta. Según Ramón Carmona, “Los polos de positividad/negatividad, bondad/maldad desde donde se construyen los personajes, cambian de lugar, dependiendo desde donde se habla y desde donde se escucha” (55). En el caso de nuestro corpus, se revisita la idea del (buen) docente, comprendido como un vehículo fundamental y sinécdoque del proyecto civilizador del Estado-nación.

La pedagogía crítica de Paulo Freire, consolidada como una propuesta educativa alternativa, pone énfasis en el sentido ideológico de la educación. Por su parte, Iván Illich propone la desescolarización de la sociedad (en América Latina) y en su lugar presenta un sistema de formación en red que resultaría menos pernicioso y que se sitúa en las antípodas de las ideas sarmientinas. En su diálogo con Illich (*La Educación: Autocrítica*), Freire le critica al exdirector del Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) de Cuernavaca³³ su ingenuidad al olvidar el peso de lo ideológico-político en el proceso que denomina desescolarización. En 1995, Illich reconoce que la desescolarización no es suficiente “[to] escape from the corrosive effects of compulsory schooling” y exhorta a los interesados “to develop the habit of setting a mental question mark beside all discourse on young people’s ‘educational needs’ or ‘learning needs,’ or about their need for a ‘preparation for life’” (“Foreword” v).³⁴ Estas investigaciones presentadas

³³ El Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) operó desde 1961 hasta 1976 en Cuernavaca, México. Todd Hartch presenta una investigación significativa del rol de Illich en dicho centro en *The Prophet of Cuernavaca: Ivan Illich and the Crisis of the West*. Ver referencias.

³⁴ Algunas reflexiones de Illich van en el mismo sentido que da Bruno Latour sobre la concatenación discursiva que se opera en la figura del actor-red. Según Latour, el papel que juega el actor-red se resume en un encadenamiento de

nos ayudan a comprender las influencias que ejercen las instituciones, en general, y la educativa, en particular, sobre el quehacer docente en las tramas audiovisuales.

En los filmes, dicho aspecto se cristaliza, con toda evidencia, en el comportamiento de los maestros. En Murúa, por ejemplo, el peso de la institución se da a conocer mediante la discusión con la madre de Shunko; en Pereira, a través del intercambio con la abuela de Verónico; y, en Mitre, vía la discusión de Paulina con su padre Fernando, juez de profesión, respecto a su objetivo de ser maestra rural. Volvemos sobre estos puntos en los capítulos siguientes de análisis de los filmes. Los docentes, constreñidos institucionalmente, a priori, hacen las veces de un actor-red y actúan en pos del currículo; en la medida que se van adecuando al contexto, son transformados por la experiencia in situ. No obstante, la transformación queda más en el plano personal que institucional.

La representación fílmica del docente siempre se alimenta del discurso social. Se apropia de fragmentos que textualiza, devolviéndolos como producto cultural resemantizado y en un proceso dialógico inacabado. En esta línea de análisis, nos preguntamos: ¿cómo van cambiando los polos de lo que se considera positivo o negativo en la representación del docente, en relación con los discentes de contextos rurales (del norte argentino), según la continua problematización de las subjetividades proyectadas en el marco de la nación y sus proyectos político-ideológicos y educativos? ¿Qué atributos, en términos de continuidades y rupturas, se observan en los docentes ciudadanos, inscriptos en su coyuntura socioeconómica? ¿De qué manera las películas recrean, (des)articulan y resignifican la praxis docente, a su vez, enmarcadas en discursos sobre educación?

acciones cuyo origen depende en gran parte de la incertidumbre. Es decir, retomando a Latour, “otras agencias sobre las que no tenemos control alguno nos hacen hacer cosas” (79).

¿Qué puede inferirse de este proceso dialógico de resemantización fílmica del personaje docente en los tres universos diegéticos propuestos por Murúa, Pereira, Mitre?

En *Shunko*, *La deuda interna* y *La patota* examinamos el proceso de interpelación que el discurso-performativo del protagonista-docente, como vehículo de los valores impuestos por el Estado-nación, viene operando sobre los discentes en formación. Dentro del proceso de interpelación escolar, con base en el personaje fílmico como (ilusión de) persona, analizamos cada protagonista docente sus contradicciones y procesos de transformación. Desde una mirada fenomenológica, observamos su praxis pedagógica, marcada por lo monológico-tradicional y dialógico-crítico, acogiendo fragmentos discursivos que remiten a la ideología educativa sarmientina o la importancia de la instrucción en la construcción de la nación.

Argumentamos que, en el contexto de las escuelas rurales representadas, la actitud centrípeta-monológica de los docentes ciudadanos —a pesar de sus buenas intenciones— acrecienta el estado de marginalización social de las culturas locales, v. gr. quichuo-santiagoueña, colla-jujeña y guaraní-posadeña, cuyas actitudes responsivo-heterogéneas resignifican la praxis docente; y que es *in situ* en donde los docentes pueden comprender su responsabilidad dentro de la interpelación escolar. Nos interesamos en la manera en que los filmes analizados dan cuenta de la resignificación que toma el personaje docente, según aspectos tanto ideológico-discursivos como específicos de la imagen fílmica. En los mundos diegéticos analizados, se pone en escena cómo, desde su génesis, el proyecto educativo nacional criollo (decimonónico) —vehiculado por tres docentes criollo-descendientes (como representante de esa clase dirigente)— no ha respondido adecuadamente a las necesidades regionales ni ha garantizado el acceso a los servicios básicos, como la educación de los menores de edad, en todo el territorio del norte argentino. Leídas en conjunto, dada su capacidad dialógico-interpretativa, estas propuestas estético-discursivas e ideológicas que

extraemos de los filmes de Murúa, Pereira y Mitre suman a la reflexión interdisciplinaria sobre educación e inclusión social, al albor del nuevo milenio.

Es decir, estos filmes nos permiten aproximarnos a la resignificación de la representación del docente, su continuidad y ruptura, según los factores ético-estéticos e ideológicos que construyen, sugieren, subvierten los filmes del corpus, enmarcados en sus contextos de referencia y producción. Por consiguiente, tomamos como herramientas de análisis conceptos de la sociocrítica, la cual se interesa en la textualización de lo social en la representación, sin desconocer los aspectos relativos a la estructuración y a las formas de expresión.

Dadas las especificidades de los perfiles contradictorios, borrosos, formados por ideas convergentes —que refractan fragmentos del discurso social, según la coyuntura social textualizada—, aplicamos la noción de sociograma (Duchet, Robin), en tanto facilita la lectura de los protagonistas. Comprendemos al docente como un sociograma, corporizado en un personaje emblemático (Robin), al cual completan los otros personajes dentro del proceso interpelativo escolar. Para lograr la desarticulación de las tramas y la imbricación de los binomios docente-discente(s), recurrimos también a otras herramientas, como las nociones de discurso social (Angenot), ideologema (Cros, a partir de Bajtín) y dialogismo (Bajtín).

Cros explica que el término *sociocritique*,³⁵ fue utilizado por primera vez en 1963 en uno de los libros de Charles Mauron. A propósito de la sociocrítica, Popovic expresa que “[e]lle (...),

³⁵ Brevemente, la tradición sociocrítica se origina en Francia en los albores de los años 70 (en Paris con Duchet y, en Montpellier, con Cros) y también se desarrolla a mediados de los 80 en Montreal. Por ejemplo, en la McGill University y Université du Québec à Montréal UQAM y en el Centre Interdiscursive d'Analyse des discours et sociocritique des textes— CIADEST (1991-7). Según el manifiesto del Centre de Recherche Interuniversitaire en sociocritique des textes (CRIST), la sociocrítica es por definición una perceptiva y no una teoría o método, pero “(d)ans la foulée de ce mouvement d'expansion, une forme particulière de sociocritique s'est développée à Montréal au point qu'il est légitime de parler d'une École de Montréal” (CRIST, Présentation et cadre heuristique, Manifeste, CRIST,

pose comme principe fondateur une proposition heuristique générale de laquelle peuvent dériver de nombreuses problématiques (...). Le but de la sociocritique est de dégager la socialité des textes” (16). La sociocrítica es una perspectiva, una vía de análisis del texto en su especificidad de género y siempre en relación con el discurso social (estetizado, textualizado). La sociocrítica continúa nutriendo y generando grupos de investigación, como el Instituto Internacional de Sociocrítica de Montpellier, que retoman y reactualizan sistemáticamente los conceptos abriendo a la vez un diálogo con problemáticas y acercamientos con otras perspectivas como el acercamiento decolonial que se aborda en esta tesis.

Con base en el concepto de sociograma (Duchet) condensado en el/la docente como personaje emblemático (Robin), observamos que en su figura se cristaliza —tomado en los sentidos contradictorios de solidificación, transparencia y quiebre— la educación progresista, que oscila desde lo tradicional sarmientino a lo crítico freiriano, actualizándose en una opción decolonial. Duchet lo define como un “ensemble flou, instable, conflictuel, de représentations partielles, aléatoires, en interaction les unes avec les autres, gravitant autour d’un noyau lui-même conflictuel” (*Dictionnaire universel* 3572). El sociograma puede adoptar distintas formas, en el caso de nuestro análisis, toma la forma de “un personnage emblématique” (Robin 107); es decir, la dimensión mayor que ha tomado el docente como sinécdoque del proyecto estatal y conjunto de valores contradictorios que permean al personaje en relación con fragmentos del discurso social del contexto de referencia y de producción del filme.

<https://sociocritique-crist.org/a-propos/manifeste>). El CRIST hace hincapié en la influencia de Bajtín acogida por la sociocrítica y, especialmente, por el grupo de Montreal.

Esta noción, de sociograma (Duchet) es flexible y presenta ciertos matices. Para Robin es “lo que constituye el paso de lo discursivo a lo textual, (...) una textualización” (59). Según la autora, la estética que se da en el proceso de textualización literaria “lleva a cabo una transformación” (ibid.): el discurso social ya no puede aparecer en su forma original, sino que, por el contrario, es ficcionalizado en un proceso de mediación estética. En este sentido, estudiar al personaje aplicando el sociograma como herramienta visualiza “el conjunto de las tematizaciones que la ficción y otros discursos” (Angenot 59) les asocian. Entonces, para poder aprehender el concepto de sociograma es, a su vez, necesario definir el concepto de discurso social. Marc Angenot explica que el discurso social es “todo lo que se dice y se escribe en un estado de sociedad, todo lo que se imprime, todo lo que se habla públicamente o se representa hoy en los medios electrónicos” (21). El autor hace específicamente hincapié en “los sistemas genéricos, los repertorios tópicos, las reglas de encadenamiento de enunciados que (...) organizan lo decible-lo narrable y lo opinable” (ibid..) en un contexto social determinado.

Los filmes, a partir del personaje docente, revisan fragmentos discursivos y prácticas de su época referencial desde un posicionamiento crítico, situado según la época de producción. Por ejemplo, en *Shunko*, el maestro no lleva un nombre propio y pasa a ser un instrumento del sistema educativo, un “obrero” de la causa civilizadora (como desarrollamos a partir de la primera propuesta de Declaración del día del maestro y de la conmemoración a Sarmiento en la diégesis). En *La deuda interna*, el docente es para la comunidad “Maestro”, con lo cual se enfatiza nuevamente su tarea docente. No obstante, dada la red institucional que condiciona y atrapa al

personaje en tiempos de dictadura, por ejemplo, Pereira pone al personaje en situación de identificarse en el violento interrogatorio de la policía, en la capital San Salvador de Jujuy.³⁶

Al contrario, en la actualidad, en el remake de *La patota*, Paulina es identificada a lo largo de la trama por su nombre de pila, pero carece de acreditación docente. Ella es una abogada que, tras haber colaborado en la planificación de un programa de formación cívica para un contexto etno-cultural que desconoce por completo, toma un cargo para enseñar en la escuela rural. Esta circunstancia deja entrever la figura de los tecnócratas de turno, quienes elaboran políticas y proyectos descontextualizados sin resolver las necesidades de los habitantes rurales. A su vez, en Paulina, la falta de título docente podría revelar el estado de la sociedad argentina del contexto de producción (2014-5) en términos de la adecuada preparación/formación docente y la falta de docentes idóneos dispuestos a trabajar en las constreñidas condiciones de marginalización en las zonas rurales del norte argentino. Además, Paulina es “tomada” por (confundida con) una mujer local y es víctima de violación. De esta manera, en el sociograma de la docente se concentra todo un planteamiento de clase social, raza y violencia de género, como desarrollamos en el cuarto capítulo.

La subjetividad de cada docente del corpus textualiza fragmentos del discurso social (Angenot). Con el fin de poner en relieve su articulación ideológica, retomaremos características del ideograma, según el despliegue de una red de sentidos en contrapunto. Para Cros el ideograma es “un microsistema semiótico-ideológico subyacente a una unidad funcional y significativa del discurso (...) [que] se organiza alrededor de dominantes semánticas y de un

³⁶ En Argentina, los militares impusieron el documento nacional de identidad con huella digital incorporada, mientras que en otros países este sistema es reservado al sistema carcelario.

conjunto de valores que fluctúan a merced de las circunstancias históricas” (215). En los casos del corpus, el binarismo maniqueísta, que va (re)estableciendo la normalidad/anormalidad, es llevado al extremo en los atributos que representan los docentes ciudadanos según las distintas tramas estudiadas. Por ejemplo, la urbanidad como civismo en contraposición a la ruralidad como barbarismo, la lengua oficial como bien cultural nacional contra las lenguas locales como retraso y el pensamiento científico como legítimo contra la cosmovisión local como ilegítima.

Los filmes evidencian y (des)articulan las fuerzas contradictorias que operan en la praxis docente, dada la imposición de un currículo nacional y una lengua oficial enmarcadas en un pensamiento criollo (occidental: de inspiración europeo ilustrado y liberal norteamericano). Bajtín sostenía que en una obra puede rastrearse “un carácter sociológico. En ella se cruzan las fuerzas sociales, y cada elemento de su forma está impregnado de valoraciones sociales vivas” (*Estética* 187).³⁷ En Bajtín, el enunciado es de naturaleza polisémica y contradictoria, dado que existen fuerzas discursivas centrípetas (de centralización) y centrífugas (de descentralización) que operan en él. Para Bajtín, cada enunciado es “una unidad contradictoria, tensa” en donde se observa la heterogeneidad, en tanto “cada enunciado está implicado en el ‘lenguaje único’ (en las fuerzas y en las tendencias centrípetas) y, al mismo tiempo, en el plurilingüismo social e histórico (en las fuerzas centrífugas, estratificadoras)” (*Teoría y estética* 89). En este sentido bajtiniano, los filmes revisan prejuicios que ha ido reproduciendo el docente y, a su vez, la actitud responsiva local que los resiste y transforma como fuerza centrífuga heteroglósica.

³⁷ Iris Zavala asevera que “Bajtín esbozó el programa de una ciencia literaria que estudiase la cultura y la producción cultural” (86). Para la autora, el texto se presenta como “un encuentro de fragmentos heterogéneos del discurso social” (ibid.). Para el propio Bajtín, el fenómeno discursivo se comporta como “un cristal fabricado artificialmente cuyas facetas se construyeron y se pulieron de tal manera que puedan refractar los determinados rayos de las valoraciones sociales, y refractarlos” desde su propia perspectiva (*Estética* ibid.).

El sociograma del docente encarna así desde su aspecto fílmico-textual un núcleo socio-discursivo, fluctuante y significativo dentro de su coyuntura. Es decir, los personajes responden a la ideología de su época, según esta última es devuelta por el estado del discurso social. Robin, por su parte, pone en relación directa la noción de Angenot de discurso social y el concepto de sociograma de Duchet, como la cristalización del sentido que vehicula el discurso social “autor de quelques points nodaux” (105). Este aspecto nos reenvía a la obra bajtiniana, que, como ya se ha mencionado, inspira a los sociocríticos contemporáneos.

Los filmes de nuestro corpus textualizan los discursos sociales sobre el docente y los convierten en signos fílmicos a través de la estética propia a la expresión cinematográfica. Observamos que cada uno de los filmes seleccionados nos remite a un contexto determinado en una relación de dialogismo bajtiniano. Para Bajtín, “el hombre se entrega por completo en la palabra, y esta palabra forma parte del tejido dialógico infinito de la vida humana” (Llovet et al. 376). Según Arán, en el *Nuevo Diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*, “las propiedades de los signos son ideológicas (...). Entonces el dialogismo consiste en que esos valores circulan *confrontativamente* a través de los enunciados, dentro de un grupo y de una cultura” (83–7). Las palabras que utilizamos están cargadas de ideología, más allá del significado concreto al cual remiten. El aspecto dialógico permite revelar ciertas connotaciones ideológicas heterogéneas que se desprenden de la hegemonía socio-discursiva o la contradicen.

En su análisis sobre los nuevos conceptos relacionados con la teoría del cine, Stam et al. retoman los estudios de la escuela bajtiniana.³⁸ Explican a propósito del dialogismo que está

³⁸ Robert Stam es, sin duda, uno de los primeros en utilizar una perspectiva bajtiniana en el análisis del film; entre sus publicaciones, por ejemplo, “Film and Language: From Metz to Bakhtin” y *Subversive Pleasures. Bakhtin Cultural Criticism and Film*.

intrínsecamente relacionado con la idea de intertextualidad y esto se debe a que “[e]l término intertextualidad comenzó como la traducción de Kristeva de la noción bajtiniana de dialogismo”, que en Bajtín sería la inter-continuidad textual, la idea de que “cada texto forma una intersección de superficies textuales” (232). Todo texto artístico se halla en condición de dialogismo intertextual: “se refiere a las posibilidades infinitas y siempre abiertas generadas por todas las prácticas discursivas de una cultura” (232). El texto se encuentra así en el seno de “la matriz completa de verbalizaciones comunicativas” (ibid.) en un contexto sociocultural determinado. En este sentido, nuestra investigación se enriquece con la lectura dialógica de los tres filmes del corpus.

Cada uno de los enclaves representados, el quichuo-santiagoño (*Shunko*), el colla-jujeño (*La deuda interna*) y el guaraní-misionero (*La patota*), ofrece una mirada decolonizadora, principalmente en la iconicidad de los estudiantes menores de edad que representan minorías culturales, no representadas en el currículo nacional. Con el dialogismo, se genera un corte bajtiniano al monólogo docente (centrípeto), el cual es impactado por nuevas fuerzas discursivas (heterogéneas) que resignifican la praxis tradicional. Según las representaciones que se elaboran del docente ciudadano, en distintos momentos sociohistóricos y en diversos enclaves etno-culturales, en conjunto, se recrean múltiples fuerzas discursivas centrífugas (heteroglósicas). En un juego de punto y contrapunto, en la suma del focalización y punto de vista,³⁹ todo lo dicho es también desdicho; y, la diferencia —inscripta en el conjunto de voces— ofrece la reflexión heteroglósica.

³⁹ A partir de Aumont, Bergala y Michel, Carmona, Cassetti y di Chio, brevemente, por punto de vista comprendemos la posición de la cámara (encuadre, angulación, tamaño de plano) y el modo de articulación del relato fílmico. Aquí se alude a las categorías narratológicas que ha elaborado Gerard Genette alrededor del texto literario y que retoman André Gaudrault y François Jost para el cine. Estos últimos elaboran su clasificación respecto a la manera en que se hila el relato audiovisual, en términos del foco cognitivo. Por ejemplo, la focalización interna (interviene la conciencia de un personaje, quien tiene el saber), se subdivide en fija, variable o múltiple; focalización cero (narrador omnisciente) y focalización externa (guida por un personaje externo a la diégesis, quien posee el saber).

Stam et al. retoman la heteroglosia bajtiniana en los estudios fílmicos, como “una noción de lenguas y discursos en competencia que se aplica igualmente al ‘texto’ y al ‘contexto’. El papel del texto artístico, (...) es el de representar (...) los conflictos, las coincidencias y las oposiciones de las lenguas y los discursos inherentes en la heteroglosia”, lo cual, según los autores, puede dar lugar a desplazamientos, yuxtaposición, contradicción de sentidos “interrelacionados dialógicamente” (225).

Comprendemos que hay vinculaciones que no son del orden del reflejo entre el contexto socio discursivo y los textos. Es decir, en el pasaje de lo discursivo a lo textual hay necesariamente mediaciones que responden a una estética particular dentro de una tradición según un género determinado. Estas mediaciones pueden inscribir en el texto fílmico algunas paradojas o contradicciones socio-discursivas que permiten analizar ciertos comportamientos sociales (estatizados). Según argumenta Jacques Aumont, en *El cine y la puesta en escena*, “el arte del cine es hacer *una imagen del mundo* (no un ‘realismo’ bruto), pero dicha imagen deber ser *del mundo* (tampoco irrealismo)” (77). Consideramos que el docente como personaje-audiovisual complejo recoge múltiples fragmentos del discurso social a los que puede brindar nuevos matices o sentidos desde una estética particular.

Los docentes recreados, por un lado, se hacen eco del discurso oficial de carácter excluyente; por otro lado, se esfuerzan por mitigar o reparar la inequidad social. Por ejemplo, hacen las veces de trabajadores sociales y enfermeros. En Shunko, el maestro le inyecta un antibiótico a Shunko, quien había sufrido un accidente ayudando con las labores para el sostén familiar, sobre lo cual volvemos en el próximo capítulo. En Pereira, el maestro se convierte en tutor de su alumno, Verónico. En Mitre, la maestra ayuda en la implantación de un programa de vacunación. Asimismo, el sociograma docente se completa con el personaje discente: es en el locus

educativo rural, como espacio concreto de relación interpersonal e intercultural, que el educador es educado, transformado.

Leemos las películas del corpus como textos fílmico-audiovisuales. Cassetti y di Chio sugieren leer al texto fílmico en sus *cuatro grandes aspectos*: “los códigos y los componentes lingüísticos expresivos, las modalidades representativas, las formas narrativas y las dinámicas comunicativas” (263). Ciertamente, el texto fílmico es una unidad de sentido compuesta por un conjunto de imágenes (sonoras o icónicas) que generan la ilusión de continuidad a través de una sucesión de planos (mínima unidad del montaje). La imagen fílmica queda dentro de un encuadre determinado por la cámara,⁴⁰ que a su vez delimita un campo o espacio específico (en relación con un espectador que mira, la cámara impone una selección particular),⁴¹ por ejemplo, en la entrada y salida de personajes de la pantalla. Un personaje puede entrar a una escena determinada y ser acompañado por una panorámica (de derecha a izquierda/de izquierda a derecha) o por la mirada de un personaje (en el campo) que, al seguir su desplazamiento, genera una idea de continuidad. Esta es la modalidad mediante la cual Mitre opta por abrir su filme, generando una relación de entrada y salida de la bipolarizada discusión entre los personajes. Por ejemplo, es en un largo plano

⁴⁰ Para Lafond, la imagen fílmica está compuesta de dos elementos principales a saber: signos sonoros e icónicos. Dentro del grupo de los signos sonoros existen dos subgrupos: a). los diálogos y palabras, b). la música y ruidos. En lo que concierne al grupo de los signos icónicos, se halla a su vez subdividido en: a). la escritura y los trazos gráficos, b). los signos visuales y las imágenes (42).

⁴¹ La relación campo/fuera de campo es bien analizada por Pierre Sorlin en *Sociologie du cinéma*. El espectador siempre activa (aún de manera no consciente) esa relación. Las historias están recortadas sacadas de ese “hors cadre” que el espectador conoce o imagina y, por consiguiente, puede evaluar por ejemplo lo que el filme oculta y lo que el film muestra, y toda una serie de alusiones visuales. El campo es definido, como apuntan Aumont et al., como la “porción de espacio imaginario contenida en el interior del cuadro” (21) y lo que no es campo, pero sí se halla en relación con él, e indirectamente presente, es el fuera de campo. Es decir, según Aumont et al., “el campo es visible, el fuera de campo no” pero también participa en la producción del sentido (25). El “fuera de campo” entonces, en cierta manera, genera una ilusión de continuidad.

secuencia que Paulina (abogada) le informa a su padre Fernando (juez) su decisión de ser maestra rural, sobre lo cual volvemos en el cuarto capítulo.

Además, el encuadre pone en marcha, como explican Aumont et al., dos estrategias que rompen con el aspecto bidimensional de la pantalla plana: la perspectiva y la profundidad.⁴² Aquí se luce Pereira, por ejemplo, en una escena en donde el maestro discute con la abuela de Verónico (mientras el niño trabaja la tierra) y en otra escena en la escuela rural, en donde Juanita, una estudiante, le hace “ver” la brecha entre Chorcán (su localidad) y la capital de Jujuy, San Salvador de Jujuy; escenas que retomamos en el tercer capítulo.

Por su parte, Murúa presenta un repertorio local, recortando imágenes de los lugareños y del ambiente local que ensambla a modo de documental antropológico. La idea de continuidad en el filme se establece gracias a una sucesión ensamblada de distintos planos, según técnicas propias a la estética cinematográfica, cuyo conjunto crea la obra final.⁴³ En la apertura del filme de Murúa, el montaje da cohesión al ensamblado de las imágenes que como postales de la cultura quichuo-santiagueña presentan el contexto local. De esta manera, en su función narrativa, el montaje crea un sentido determinado desde el comienzo, intensificando el contraste entre el maestro y los lugareños.⁴⁴

⁴² La perspectiva fílmica tiene que ver con el punto de vista, el lugar privilegiado que la cámara asigna (siempre en relación con un supuesto espectador). La profundidad de campo da la ilusión de ver lejos, abarcar más elementos en el cuadro o menos elementos, con la nitidez.

⁴³ Según Aumont et al., en un *sentido amplio*, el montaje puede definirse como “el principio que regula la organización de elementos fílmicos visuales y sonoros (...) yuxtaponiéndolos, encadenándolos y/o regulando su duración” (62). Se trata de una técnica que colabora en la producción de sentido.

⁴⁴ Hacemos hincapié que, a través del montaje, como indican Aumont et al, “se trata siempre de conseguir que el drama sea mejor percibido” (64).

En cuanto a los planos (que forman en conjunto un filme), pueden ser clasificados de distintas maneras. Carmona, por ejemplo, explica que la clasificación es imprecisa y que en general se halla relacionada con “la mayor o menor cantidad de campo que ocupan los personajes o de la función que cumplen dentro de una cadena sintagmática” (96).⁴⁵ En nuestro análisis del *locus* educativo y su contexto geográfico prestamos especial atención a los planos amplios de carácter descriptivos y cortos de carácter psicológico. Los planos primerísimo, primer y de detalle, por otro lado, nos ayudan a analizar el costado psicológico del personaje principal docente y dan sentido a sus comportamientos y actitudes en su proceso de transformación, desde la situación inicial hasta la situación final. En los tres casos analizados nos detendremos también en algunos primeros planos que indican el estado emocional de los docentes superados, cuando no quebrados, por las circunstancias. Asimismo, cabe señalar que la versión original de *La patota* (Argentina, 1960) abusa de los planos primerísimo y de detalle para construir a la docente Paulina, lo cual se explica por las características melodramáticas del filme de Daniel Tinayre. En su nueva versión de *La patota*, Mitre vuelve a inscribirse en esta perspectiva melodramática, la cual actualiza fragmentando el relato y provocando distanciamiento, aspecto sobre el cual volvemos en el cuarto capítulo.

En las tres películas, dado que los docentes vienen llegando por un camino hacia las escuelas rurales en carreta/*sulky* (en Murúa), en burro (en Pereira) o en auto de un colega (en Mitre), se requiere hacer uso de modalidades que puedan expresar el desplazamiento. En cuanto

⁴⁵ En lo que respecta a la cantidad de campo ocupado por la figura humana, Carmona distingue: plano general (PG), personaje completo en el encuadre; plano americano (PA), personaje desde las rodillas; plano medio (PM), a partir de la cintura; primer plano (PP), una parte específica, por ejemplo: el rostro; primerísimo plano (PP), aún más específico, por ejemplo: los ojos (96-97). Según la priorización de un objeto en particular, menciona: plano de detalle (PD). Si se trata de un conjunto de objetos o personajes en el encuadre: plano de conjunto (PC). Por su función contextualizadora y para facilitar el montaje: plano master (PM), recoge el conjunto de los otros planos (97).

al movimiento de la cámara en los distintos planos, el autor identifica aquellos relacionados con *movimientos reales y aparentes*. En el primer grupo, se encuentran, por ejemplo: travelling, panorámica vertical, panorámica vertical o *tilt*, barrido. En el segundo grupo, se hallan aquellos movimientos aparentes que son creados por el efecto del *zoom*. Esta clasificación no se agota aquí. En nuestro trabajo no nos interesa tanto hacer una tipología de los planos o tipos de montaje, sino más bien apoyarnos en ellos cuando sea necesario para analizar la manera en la que se construye el sentido en cada texto fílmico respecto al proceso de interpelación escolar en el binomio docente-discente(s).

Si el texto fílmico posee sus propios códigos y componentes lingüísticos expresivos, responde además a los regímenes estéticos de su época. En Argentina, el grupo heterogéneo de cineastas de la Generación del 60, por ejemplo, comienza a desarrollar otro tipo de registro estético que se asume como portavoz de los desfavorecidos y que desea transformar la tradición institucional, sumándose al cambio social de tinte socialista. Según Gonzalo Moisés Aguilar, esta generación “[i]ntentó articular una moral que, basada en lo artístico, diera respuestas a los problemas institucionales, económicos y formales que planteaba la encrucijada histórica” (“La Generación del 60” 85). Por su parte, Agustín Campero ubicó a Lautaro Murúa y su filme *Shunko* como ejemplos de esta nueva generación del 60.

Con el nuevo gobierno democrático de Raúl Alfonsín (1983-1989), como señalan las investigaciones de Andermann y de Stites, a través de la subvención estatal, se tiene por objetivo incentivar una cinematografía que pueda de alguna manera informar, educar, develarle al público general lo acontecido durante los oscuros años de gobierno militar. De esa forma, el cine de postdictadura, o transición democrática, produce un gran número de películas, en su mayoría dramas-históricos y documentales, que tornan alrededor de memoria, terrorismo de estado, la

Guerra de (las) Malvinas (1982), la institución escolar, etc. En estos años, algunos directores de cine se encargaron de ofrecer tramas que proyectan a menores de edad víctimas de la dictadura, con lo cual llaman eficazmente la atención del espectador y contrarrestan de manera democrática el prólogo del informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP). Es el caso de películas como *Los chicos de la guerra* de Bebe Kamin (Argentina, 1984), basada en el libro homónimo del periodista Daniel Kon (1982), destaca las numerosas injusticias sufridas por los jóvenes reclutados en la guerra.

En esta época, la institución escolar, que había sufrido de un vaciamiento a causa del sistema neoliberal instalado por el gobierno militar, necesita ahora revisar su currículo, reevaluando cautelosamente su misión ciudadana. En este proceso de autoevaluación quedan expuestos los valores transmitidos a través del discurso oficial de la última dictadura (Pinneau, Mariño y Arata). Dos clásicos de la época, relacionados a la escuela, son *La historia oficial* (Argentina, 1985) de Luis Puenzo y *La noche de los lápices* de Héctor Olivera (Argentina, 1986), cuyas tramas presentan, respectivamente, una docente de historia madre adoptiva de una niña de padres desaparecidos y un grupo de estudiantes adolescentes secuestrados durante la dictadura.

Ambas películas refieren a víctimas menores de edad y tratan directa o indirectamente sobre la escuela en tiempos de dictadura. En esta línea, en la propuesta de Puenzo, la profesora de historia (interpretada por Norma Leandro) no es consciente de todo lo que ha estado sucediendo a su alrededor. Su desconocimiento del origen de su hija adoptiva se ve puntuado por el personaje de la abuela de la niña, que busca a su nieta, y que simboliza a las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo. Olivera va más lejos, con base en las vivencias de un grupo de estudiantes de la ciudad de La Plata, expone en la pantalla grande adolescentes secuestrados de sus domicilios, torturados,

encerrados en pequeñas celdas en condiciones monstruosas, que da a conocer masivamente al público general.

Según Aguilar (“La generación”), las preocupaciones de la nueva generación de directores del (nuevo) Nuevo Cine Argentino (NCA) se relacionan a la Generación del 60 (del entonces NCA) en el interés por darle vida ficticia a personajes en situación marginal, en contextos periféricos (urbanos o provincianos). Dentro de este grupo, Mitre presenta un *remake* que revisita una situación social marginal de los años sesenta desde una nueva manera fragmentaria, a través de la cual desdibuja el bien y el mal, sin dejar moralejas, desestabilizando la doxa (en su percepción axiológica). En *Sujetos, espacios y temporalidades en el cine argentino reciente. A veinte años del NCA*, Lillo subraya el tratamiento de las subjetividades y de los ambientes en las cuales se ven afectados los personajes en los regímenes estéticos de este nuevo cine. En un contexto muy distinto al de la película original (1960), Mitre actualiza la trama preocupada por la clase social, inscribiendo a partir de centro-periferia el antagonismo racial entre Paulina y la patota, con lo cual suma al debate sobre educación y exclusión social en la sociedad argentina contemporánea.

Acogiendo la pedagogía crítica, la representación fílmica despoja, a partir de los años 60, al “sacerdote escolar” de su pedestal divino en donde lo había colocado el discurso social desde la fundación de la Escuela normal. Sin embargo, en la representación, su dedicación es absoluta para pactar y sobrevivir en los medios rurales donde se encuentran descontextualizados, por ejemplo, como el maestro en *Shunko*. En los 80, en el marco del modelo neoliberal instalado por la dictadura militar (1976–1983), pese a la vuelta a la democracia (1983), la escuela queda vaciada y el sistema envuelto en una mirada mercantilista de la educación (más como gasto nacional y menos como inversión social), hecho que a su vez observa el maestro de *La deuda interna*. En la actualidad, se habla de una crisis del sistema educativo, lo cual coincide con un momento de desconfianza al

relato de la Democracia, aspecto que vuelve sobre la llamada “educación bancaria” que revisa y desea transformar la obra freiriana. La pedagogía freiriana es acogida por la perspectiva pedagógico-decolonial (presentada en la última sección de este capítulo). Tema que recoge Mitre a través de la experiencia de la docente, Paulina.

Con *Shunko* la autoridad inquebrantable parece resquebrajarse, aspecto que desarrollaremos en el análisis del joven maestro. Dos décadas más tarde, en *La deuda interna*, el docente queda atrapado en las contradicciones institucionales y tratando de reflexionar solo en tiempos de dictadura. Más en la actualidad, en *La patota*, el personaje de Paulina recoge fragmentos de aquel proyecto sesentista utópico sobre una educación de liberación masiva y transformación social que ha quedado truncado. Si los dos primeros personajes, el de Murúa y el de Pereira, son puestos en situación de jaque, la docente de Mitre es puesta en situación de jaque mate. Los tres, más allá de sus contradicciones, sumadas a sus ideas preconcebidas de la otredad, asumen su responsabilidad dentro de la red institucional que los ha atado y de las cuales tratan de desatarse.

III. Proceso de interpelación escolar en el binomio docente ciudadano–discente rural

Como hemos expresado, el horizonte que guía de esta tesis es el estudio de la representación del docente ciudadano y las articulaciones entre la construcción del sujeto y la constitución de la nación cívica. Pensamos que el cine ha ido revelando, problematizando una imagen de los docentes que siguen reproduciendo la idea de Educación para el progreso con base a la superioridad racial del sujeto criollo-descendiente y ciudadano, quien viene organizando la ciudadanía a su imagen. Estos docentes ciudadanos en el contexto de las escuelas representadas se construyen en la contradicción con un doble discurso tradicional y crítico. Sus praxis, enmarcadas en una sociedad patriarcal, exponen conflictos interculturales.

En el contexto de los años 60 y 70, paralelamente al trabajo de Freire y Dussel en América Latina, varios intelectuales de izquierda, en Europa, revisan la función de la Escuela, entre ellos Louis Althusser, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. Para Althusser, a partir de Antonio Gramsci (*Prison Letters*), la educación es uno de los pilares sobre el que se sostiene la ideología dominante. Según Gramsci el poder hegemónico en una sociedad dada no puede ser garantizado solo por dispositivos represivos de poder; su permanencia se basa en prácticas ideológicas. En este sentido, para ilustrar esta idea, traemos a colación una reflexión de Sarmiento, quien se cuestiona sobre el presupuesto que se dedica al ejército en comparación a la educación:

Todos los gobiernos americanos han propendido desde los principios de su existencia a ostentar su fuerza y su brillo en el número de soldados de que pueden disponer (...) ¿Cuánto se gasta anualmente en la educación pública que ha de disciplinar el personal de la nación, para que produzca en orden, industria y riqueza lo que jamás pueden producir los ejércitos?” (*Educación popular* 51)

Por su parte, desde el campo sociológico crítico, el sociólogo francés, Pierre Bourdieu, sostiene que, desde la génesis del Estado, la lengua oficial y el sistema escolar son los dos pilares indisolubles de la reproducción de la violencia simbólica. En su trabajo con Passeron, a propósito de dicha violencia (simbólica), explican que la institución escolar es la más hostil en cuanto produce y reproduce en las entrañas de su propia estructura un acostumbramiento de clase. En cuanto a la labor pedagógica, expresan que, más allá del lugar en donde se desarrolle (en una escuela, en una iglesia, en un partido político), esta tiene la capacidad de “producir individuos modificados duradera y sistemáticamente por una acción de transformación prolongada que tiende a dotarlo de una misma formación sostenible y transportable” (Bourdieu y Passeron 233, nuestra

traducción).⁴⁶ El sistema escolar reproduce las estructuras sociales, perpetuando y garantizando de manera más bien subyacente ciertas *prácticas sociales* respecto a la jerarquía social.

En la gran red concatenada que es la institución escolar (moderna), se pone en juego un proceso de interpelación lo suficientemente vasto y frecuente como para que el individuo internalice ciertos contenidos curriculares o programáticos (conceptuales, procedimentales, actitudinales) y garantice los intereses de “su” Nación. Conviene detenerse aquí en el concepto de interpelación, a partir de los estudios de Althusser.⁴⁷ Según la filosofía althusseriana el Estado cuenta con dos tipos de aparatos para garantizar su funcionamiento: Aparatos Ideológicos de Estado (AIE), y el Aparato Represivo de Estado (ARE).

La ideología a través de estos aparatos, “interpela al individuo como sujeto” (148) y lo termina *reclutando* en un doble juego especular. Es decir, el individuo interpelado se reconoce como ese a quien se interpela y demuestra su condición de un buen sujeto que es capaz de marchar solo dentro del orden impuesto desde el Estado hacia su individualidad. Pensamos que la escuela recreada en *Shunko* responde, a cabalidad, a las ideas althusseriana. Según Althusser la institución

⁴⁶ Tomado de Bourdieu y Passeron, “produire des individus durablement et systématiquement modifiés par une action prolongée de transformation tendant à le doter d’une même formation durable et transportable (habitus)” (233).

⁴⁷ La enciclopedia temática, de Makarik explica que el término interpelación fue originariamente empleado por Roland Barthes en *Mithologies* (1957) y que Althusser, basado en Lacan, desarrolla el término en *Ideología y Aparatos ideológicos de Estado* (1969). Según la fuente, “interpellation functions in this theory as the ongoing process by which subjects are constituted in ideology. In order to describe this process Althusser employs insights into the construction of the subject provided by French psychoanalyst Jacques Lacan. Lacan describes how the infant ego is constituted by the child’s identification with or misrecognition (méconnaissance) of his own mirror image, which provide him with an imaginary picture of his own autonomy and self-presence” (566). Otro gran referente es Descartes con *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison, et chercher la vérité dans les sciences* (1637), cuyo planteamiento filosófico “*cogito ergo sum*” provocó una gran ruptura en el pensamiento medieval, afirmando la subjetividad humana. Con relación a la recepción de la filosofía cartesiana diacrónicamente, recomendamos la lectura de Karczmarczyk y Palmieri, “Ideología, ciencia y sujeto en Althusser, Pêcheux y Lacan”.

escolar es el AIE dominante por excelencia, ya que “dispone durante tantos años de la auditoría obligatoria [...] y gratuita” (135).⁴⁸

Michel Pêcheux, retomando los estudios de Althusser, se concentra en las dimensiones de reproducción y/o transformación de los sujetos. Paradójicamente, si en el marco de una confrontación de clases se reproduce la ideología de clases dominantes, es dentro de este proceso que se las confronta y tiene lugar su transformación. Según Selden, Widdowson y Brooker, en cuanto a la teoría althusseriana, “Pêcheux reconoce la necesidad de desarrollar la teoría de modo que permita la posible resistencia del sujeto a las formaciones discursivas que transmiten posiciones ideológicas” (233).

A los sujetos que ya había definido Althusser (identificado o no identificado),⁴⁹ Pêcheux (1975) agrega un tercer sujeto *des-identificado* que provoca una ruptura.⁵⁰ Este es el sujeto capaz de reflexionar y transformar el discurso. Para Pêcheux (2013), la subyugación ideológica dominante no es completa y sus imperfecciones harán que el sujeto interpelado *ose pensar por sí mismo*.⁵¹

Para Foucault el término sujeto tiene dos significados, “sometido a otro a través del control y la dependencia” y “sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo” (“El sujeto y el poder” 7). Reconoce el papel fundamental de la subyugación en el proceso

⁴⁸ Pensamos que la escuela recreada en Shunko responde, a cabalidad, a las ideas althusserianas.

⁴⁹ Buen sujeto: aquel que se identifica y es capaz de *marchar solo* contra aquel que no se identifica y queda bajo el Aparato Represivo de Estado (ARE).

⁵⁰ Pêcheux a partir de Althusser explica que si existe el sujeto *que se identifica con el discurso religioso* —“al fin me he encontrado a mí mismo”— y *el que lo rechaza* —“lo siento, no me creo nada de eso”—, dentro del mismo proceso se da lugar al *sujeto des-identificado* —“no creo en esa clase de dios”— (Selden, Widdowson y Brooker 233).

⁵¹ Esta perspectiva se acerca a la idea bourdieuniana de agencia, retomada por los teóricos de los estudios poscoloniales. Es decir, al interior de los campos sociales, los agentes no son puramente pasivos: tienen agencia para participar, oponerse y transformar ciertas prácticas sociales preconcebidas.

de subjetivación del individuo. Sin embargo, observa que el poder opera también de manera horizontal o reticular. Las maneras que tienen unos de gobernar o ejercer poder sobre los otros son diversas y “se entrecruzan, se limitan y a veces se anulan, otras se refuerzan” (ibid.18). Es decir, en la red social se generan relaciones de enfrentamientos que pueden dar lugar a nuevos mecanismos de poder. Por ejemplo, explica que la escuela depende de comunicaciones reguladoras, como las lecciones, y de procedimientos de poder, como la recompensa y el castigo. Sin embargo, pensadores como Freire han demostrado la capacidad crítica en la educación problematizadora que parte de la situación local hacia el mundo, transformando la manera de operar desde la capacidad del ser para la vida. Incluso, la academia es también el lugar donde se produce pensamiento contestario, a contracorriente. Prueba de ello dan las investigaciones de algunos intelectuales citados en esta tesis, sobre las cuales nos apoyamos para examinar los binomios docente-discente(s) según las tramas que articulan los filmes del corpus.

En este sentido y sin lugar a duda, es la actitud responsiva de los discentes en los tres casos estudiados que provocan cambios en el personaje docente. Un referente significativo a la hora de estudiar las relaciones que transforman al docente es Mijaíl Bajtín. Aquí hacemos hincapié en su comentario respecto a una de las maneras en que se expresa el dialogismo: “La segunda voz, al anidar en la palabra ajena, entra en hostilidades con su dueño primitivo y le obliga a servir a propósitos totalmente opuestos. La palabra llega a ser arena de lucha entre dos voces” (*Problemas* 282). Las tramas proyectan, estetizadamente, la “segunda voz” como interpelación de la otredad en la voz de las estudiantes mujeres, las cuales anidan en la subjetividad de los docentes. En Shunko, se trata de la amiga de Shunko y compañera de clase, Reina y de la mamá de Shunko. En *La deuda interna*, se trata de la amiga de Verónico y compañera de clase, Juanita, y la abuela de

Verónico. En *La patota*, se trata de la estudiante Silvana, la docente y colega de Paulina, Laura, y de la exnovia de Ciro y amiga de Laura, Vivi.

Los discentes son sujetos locales de origen autóctono y en general el personaje masculino toma la palabra, dado su protagonismo: Shunko, Verónico Cruz, la patota (banda de estudiantes). Las mujeres, personajes secundarios mencionados más arriba (Reina y la mamá de Shunko; Juanita y la abuela de Verónico; Silvana, Laura y Vivi), hablan en segundo plano; sin embargo, aún como segunda voz sus decires pasan a ser más que efectivos. Sus voces están cargadas de dolor ético-político (Enrique Dussel) y piden que se les reconozca sus derechos primordiales, tienen hambre y no tienen túnica/guardapolvo para ir a la escuela citadina a conmemorar a Sarmiento (Reina, en Murúa), no tienen acceso a servicios como en la ciudad de San Salvador de Jujuy (Juanita, en Pereira), son explotados por la clase favorecida criollo-descendiente que pone las reglas (Silvana, en Mitre).

Para Dussel, la llamada barbarie resiste “en el silencio, en la oscuridad, en el desprecio simultáneo de sus propias élites modernizadas y occidentalizadas” (“Transmodernidad” 17). Ya en 1974, en su conocido *Método para una filosofía de la liberación: Superación analéctica de la dialéctica hegeliana*, Dussel opone a la dialéctica platónica, la analéctica como un método situado y ético para escuchar la voz de la otredad excluida. En palabras de Dussel, desde la marginalidad, “irrumpe en la totalidad ‘civilizada’ —el ser— desde el no-ser de su propia cultura valorada como ‘bárbara’” (204). En la interpelación ética (*Filosofía*, “La razón del otro”, “Sobre la interpelación”), el otro reclama su derecho para que el sujeto interpelado reaccione, no a partir de

la dádiva o de su buena voluntad, sino para que responda a una necesidad insatisfecha de manera ética.⁵²

En las tramas de las películas la diferencia se produce a partir de la capacidad de respuesta del docente al pedido de acción del estudiante, en este caso menores de edad. Si bien Dussel quiere romper con la idea de dependencia, en este contexto la relación docente adulto-educando menor de edad vuelve a inscribirla en el acto de interpelación escolar, dada la obligación asumida por los sujetos en edad escolar, a través de sus padres o tutores de asistir a la escuela. Dicho esto, lo que deseamos rescatar en el marco de esta tesis es la capacidad (dada sus propias restricciones en la red institucional concatenada) del maestro para efectivamente responder (conciencia ética) al llamado interpelativo de un(a) menor de edad, quien pide que se (le-s) repare una situación de necesidad primordial y falta de garantía de derecho.

Incluso, en un contexto democrático empírico o ficcional (como el que nos convoca), la respuesta ética debería ser por excelencia la garantizada por el aparato estatal, incluyendo la escuela, y no la excepción de respuesta individual o privada por parte de un docente a un llamado de conciencia social. Como hemos argumentado, a partir de Sarlo,⁵³ el Estado debe garantizar la repartición de bienes y servicios a todos sus ciudadanos, especialmente a los desfavorecidos, para que puedan estar incluidos en dicho sistema, y no solamente a los favorecidos.

En las instituciones se producen imposibilidades que motivan a los integrantes a buscar posibilidades otras. Sin dejar de lado la manera en que las instituciones afectan a sus integrantes y

⁵² Este hecho es observado y criticado también por Illich, para quien, “[t]he poor have always been socially powerless. The increasing reliance on institutional care adds a new dimension to their helplessness: psychological impotence, the inability to fend for themselves” (*Deschooling* 3).

⁵³ Sarlo sostiene que “[l]o que le Estado no hace en Argentina no podrá hacerlo nadie: la injusticia en la distribución de oportunidades educativas es sencillamente criminal” (*Tiempo* 106).

coincidiendo con la concatenación reproducida dentro de la institución escolar, avanzada por Althusser, Bourdieu y Latour, reflexionamos a partir de las tramas audiovisuales del corpus sobre la interpelación ética en Dussel.

Coincidimos con su premisa en cuanto al poder de las instituciones y su capacidad de transformación para contribuir a la inclusión de los excluidos. Este es el aspecto se pone en relieve, de distintas maneras y como contrapartida, en los filmes: la escuela como institución ideológica estatal también tiene la posibilidad de establecer nuevas mediaciones. Para Dussel,

Pareciera que la razón y la voluntad política de las masas oprimidas de los Estados particulares poscoloniales, de los marginales, empobrecidos, de los pueblos originarios de todos los continentes, de los “condenados de la tierra”, exigen también mediaciones institucionalizadas, fueren las que fuesen, las imprevisibles o las ya conocidas, o las transformables, para que una estrategia empírica pueda ir abriéndose camino (...). Para que “Otro mundo sea posible” hay que inventar (...), sin presupuestos sabidos, organizaciones políticas en todos los niveles, desde los campos económicos, familiar, de vecinos, deportivos, artísticos, culturales, teóricos, etc. (“Sobre la interpelación” 154–5)

Esta es la tarea que justamente asume la perspectiva freiriana. Por un lado, suma una capa de contrasentido al carácter centrípeto asumido por la institución escolar; por otro lado, elabora una pedagogía cuya praxis dialógica da respuesta ética a los oprimidos, postura que acogen, desde el contexto latinoamericano, los pensadores de la (de)colonialidad. Por su lado, Bourdieu subraya la importancia de las (inter)relaciones que se establecen entre los distintos agentes (que integran las distintas instituciones) que conforman un campo social determinado y su manera de cooperar directa o indirectamente en la situación dominador-dominado. Es así como la lectura sociológica de Bourdieu respecto a la puja de intereses en relación con las estructuras sociales se nos presenta

menos determinista que la filosófica de Althusser. En el marco educativo-legal, la nación cívica debía asumir varias funciones, entre las cuales, se le asignaba la responsabilidad de censar (idea con base sarmientina) a los menores de edad para que pudieran ejercer el derecho a la educación.⁵⁴

De estos aspectos mencionados da cuenta, por ejemplo, el primer filme de Lautaro Murúa *Shunko* (Argentina, 1960), inspirado en la narración autobiográfica del maestro rural y entomólogo Jorge W. Dávalos (1949). En su íncipit, Murúa pone énfasis en ilustrar la manera en que el joven y foráneo maestro es acompañado por el comisario del pueblo, don Segundo Gaitán, para cumplir con su tarea de censar todos los hogares en busca de niños en edad escolar. Incluso, cuando los padres se niegan a enviar a sus hijos a la escuela, el maestro impone el discurso oficial apoyándose en la autoridad policial. En *La deuda interna*, el censo es realizado *a priori* por el maestro, quien cuenta con el apoyo de la administración local (intendente y policía).

En este contexto de obligatoriedad, se generan tensiones tanto en la comunidad representada en el filme de Murúa como en la que nos muestra Pereira, pues los lugareños demuestran desconfianza frente a las intenciones del maestro que llegan desde la ciudad a educar a la periferia rural. En Pereira, es por la intervención de un vecino mayor, don Domingo, quien encarna la voz de la sabiduría popular de los ancianos, que los niños van a la escuela. Esto se debe a las convincentes explicaciones del maestro respecto a su deseo de mejorar la calidad de vida de los niños de la comunidad.⁵⁵ En *La patota*, no hay censo, los estudiantes ya están reclutados; a excepción de Ciro, líder de la patota que está por fuera del sistema educativo, pero es obrero en un aserrado multinacional. Esta megaempresa sobreexplota y destruye el medio ambiente local.

⁵⁴ De hecho, el Primer censo de población en Argentina data de 1869, es de decir, fue realizado durante la presidencia de D.F. Sarmiento. Este censo se basa en el Art. 39 de la Constitución Nacional de 1853.

⁵⁵ Volvemos sobre este aspecto progresista en el tercer capítulo de esta tesis.

En contrapartida, situadas en contextos rurales, las tramas estetizan también ciertas características de la pedagogía crítica de Freire. En palabras suyas, “[m]i responsabilidad ética y política no me permite vacilar ante el cinismo de quien dice ‘las cosas son así porque no pueden ser de otra manera’” (*A la sombra* 112). Específicamente, desde la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador), la pedagoga decolonial Catherine Walsh, se apoya en las investigaciones freirianas, entre otras, en sus estudios sobre educación e interculturalidad crítica. Mignolo y Walsh (2019) explican que la interculturalidad crítica (sobre la cual volvemos en el cuarto capítulo) es condición esencial para la decolonialidad.

Los años 80 representan otro momento de momento de cambio, dada la transición democrática (diciembre de 1983), después de la reciente dictadura militar de derecha (1976–1983), la cual instauró el modelo neoliberal. Es asimismo a finales de los años 80 que la perspectiva modernidad/colonialidad comienza a posicionarse dentro de los estudios latinoamericanos con las investigaciones del sociólogo peruano Aníbal Quijano, seguido por los argentinos Walter Mignolo y Rita Segato, entre otros.

En su primer filme, y siguiendo la línea trazada por Lautaro Murúa en *Shunko*, Pereira (des)articula la incapacidad del Estado-nación de garantizar la educación progresista imaginada desde el centro urbano. La descontextualización del currículo que vehiculizan los personajes maestros en estos filmes resulta inoperante, cuando no un factor de riesgo, en la compleja realidad del espacio rural representado. La trama de Pereira revisita la historia oficial desde la Independencia hasta los acontecimientos de la Guerra de (las) Malvinas (1982), incluyendo el mundial de fútbol de 1978 en plena dictadura cívico-militar (1976-1983) y la instalación del sistema socioeconómico neoliberal. Más tarde, la docente en el filme de Mitre se separa de la retórica del heroísmo patriótico nacional para transmitir los valores democráticos, volviendo

nuevamente la mirada a la nación cívica, la ilusión ciudadana y el juego de poner las reglas, que, según sus estudiantes las imponen los *caté* (como descendientes de las clases criollas decimonónicas) sin dejarle salida a los lugareños.

En las escuelas rurales (de Murúa, Pereira y Mitre), los maestros tienen una doble función. En la dimensión prescripta, hacen las veces de agente/funcionario estatal que pretende vehicular la ideología paternalista, etnocentrista, racional, liberal y progresista del proyecto estatal. En la experiencia *in situ*, son llamados a responder frente a los educandos y su comunidad *in situ*, por qué las cosas son como son, a quién están beneficiado con sus reglas de juego democrático.

Los docentes estudiados se convierten *a priori* en agentes de propagación de un currículo cuyo contenido prescribe la enseñanza y conmemoración de los próceres argentinos (todos héroes criollos).⁵⁶ En la actualidad, dadas las conexiones entre educación, progreso y democracia, Mitre opta por acoger distintos fragmentos de discurso social contemporáneos, a los pone en relación con otros retazos de los años 60, creando una circularidad discursiva que gira en torno a su propio eje, pero no avanza.

Considerando todo el material presentado, en lo que respecta a la representación del maestro de Murúa, se recrea un perfil de educador desmedidamente entregado a su función, comprometido hasta el propio sacrificio. Un hombre joven que no lleva nombre propio, su identidad se pierde en su función. Es instructor, constructor de escuela (junto con la comunidad), cocinero, médico, etc. Aunque enamorado de la madre (soltera) de una alumna (Reina), nunca quebrantará su ética profesional. El maestro queda ensalzado a través de su alto compromiso social.

⁵⁶ Este aspecto es puesto en evidencia mediante el maestro del filme de Murúa, *Shunko*, y en el de Miguel Pereira, *La deuda interna*.

Este mismo compromiso se reproduce y se refuerza en *La deuda interna*. De hecho, el maestro no solamente cumple con todas las funciones nombradas en el caso anterior, sino que además hace las veces de padre de su alumno Verónico, con quien debe convivir luego del deceso de la abuela (tutora) y pérdida del padre, Cástulo Cruz (desaparecido durante la dictadura).

Paulina “le pone el cuerpo a la causa”, según dice, y es la primera que se queda en la escuela rural de la selva misionera para ser parte del cambio. Según la tesis que construye *La patota*, hay una necesidad, que es extradiegética y que se refracta en la diégesis, hacia un paradigma otro como opción de salida al entroncado sistema de exclusión generado por el neoliberalismo y la globalización en una sociedad argentina heteropatriarcal. De ahí que la idea de imposición de las reglas por la docente, Paulina, como representante de “los blancos” (criollos) en el “juego democrático,” impuesto a la ruralidad (misionera), funciona como sustento discursivo-ideológico para Mitre.

Althusser, en concordancia con su ideología marxista y estructuralista, como hemos expuesto, pone el acento en la jerarquía dominado-dominador generada y garantizada desde las distintas instituciones que forman los aparatos del Estado. Aquí nos parece fundamental la relectura que hace Mitre de la estructura vacía: Paulina mira desde el edificio abandonado “monstruosamente” erguido en el contexto rural de la selva misionera el paisaje local, a la distancia. Ella está ahí, en donde fue violada por sus (propios) estudiantes, pero por “equivocación”. Abogada de formación, hija de un juez (exsocialista) sabe que la respuesta no está en irse, sino en quedarse para resolver algo, o, por lo menos, intentarlo. Con ello se revisa, como lo hacen Murúa y Pereira, la centralización educativa y los grandes relatos de democracia y progreso, abriendo un debate sobre el estado de la (de)colonialidad.

Por último, remitimos a una significativa reflexión de Illich por su pertinencia en los mundos ficticios presentados, que funciona en las tramas como una brújula de orientación. Illich hace un llamado público respecto a la ética de la profesión docente, advirtiéndolo: “el maestro que se arriesga a interferir en los asuntos personales de alguna otra persona también asume la responsabilidad de los resultados” (*En América Latina* 58).⁵⁷

A modo de cierre, mediante un cuadro sintético, rebobinamos el material hasta aquí presentado, el cual desarrollamos en los capítulos siguientes. En el próximo capítulo, presentamos un análisis de la película *Shunko* de Murúa, quien aboga por el cambio social, y que se enmarca en el régimen estético de la Generación del 60.

Tabla 1. Cuadro sintético de las especificidades de los filmes del corpus

PELÍCULAS POR CAPÍTULOS	CONTEXTOS REFERENCIALES	OBSERVACIONES
SEGUNDO CAPÍTULO		
<i>Shunko</i> Argentina, 1960 Largometraje, drama Director: Lautaro Murúa	Antesala y apertura de los años 60 Provincia Santiago del Estero Centro-norte argentino Zona rural del monte santiagoño	Leitmotiv: -Domingo Faustino Sarmiento
		Situación inicial - Pedagogía tradicional/bancaria. - Vehicula el proyecto ciudadano del Estado-nación. - Praxis monológica
Régimen estético: Generación del 60	Ciudad capitalina Santiago del Estero	Situación final -El docente se orienta hacia la praxis dialógico-freiriana. -Deja la escuela por sus responsabilidades en la ciudad.
		Personajes discentes

⁵⁷ Claramente se hace eco de esta advertencia en las perspectivas de Murúa, Pereira y Mitre, que presentamos en los capítulos siguientes a partir de entrevistas.

		<p>-Shunko es interpelado, <i>sujeto des-identificado</i> (Pêcheux, a partir de Althusser)</p> <p>-Reina, interpela al docente, “tráeme galletitas [comida], maestro” (Dussel)</p>
TERCER CAPÍTULO		
<p><i>La deuda interna</i></p> <p>Argentina, 1988</p> <p>Largometraje, drama</p> <p>Director: Miguel Pereira</p>	<p>Años 1964-1982</p> <p>Provincia: Jujuy</p> <p>Noroeste argentino</p> <p>Zona rural puna jujeña</p> <p>Ciudad capitalina: San Salvador de Jujuy</p>	<p>Leitmotiv:</p> <p>-General Manuel Belgrano</p> <p>Situación inicial</p> <p>- Pedagogía tradicional/bancaria.</p> <p>-vehicula el proyecto del gobierno militar.</p> <p>- Praxis monológica.</p> <p>Situación final</p> <p>-Es trasladado por el gobierno militar, dada la búsqueda del padre de Verónico (desaparecido).</p> <p>-Advierte demasiado tarde su contribución en el proceso de interpelación escolar, el cual recluta a Verónico como conscripto en la Guerra de (las) Malvinas.</p> <p>Personajes discentes</p> <p>-Verónico es interpelado: sujeto identificado (buen sujeto, Althusser)</p> <p>-Juanita interpela al docente</p>
<p>Régimen estético: Cine de postdictadura</p> <p>Bisagra entre la Generación del 60 y el actual NCA</p>		
CUARTO CAPÍTULO		
<p><i>La patota</i></p> <p>Argentina, 2015</p> <p>Largometraje, drama</p> <p>Director: Santiago Mitre</p>	<p>Nuevo milenio</p> <p>Actualidad</p> <p>Provincia: Misiones</p> <p>Noreste argentino</p> <p>Zona rural selva misionera</p>	<p>Leitmotiv:</p> <p>-La democracia y los valores ciudadanos.</p> <p>Situación inicial</p> <p>-Pedagogía tradicional/bancaria.</p> <p>-vehicula el proyecto elaborado</p> <p>-Praxis monológica</p>

<p>Régimen estético: actual NCA</p> <p>[A partir de <i>La patota</i> Argentina, 1960]</p>	<p>Ciudad capitalina de Posadas</p>	<p>Situación final</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se queda. -Asume una postura contrahegemónica.
		<p>Personajes discentes</p> <ul style="list-style-type: none"> -La patota es interpelada (sujeto malo, Althusser) -Silvana interpela a la docente.

SEGUNDO CAPÍTULO:

Paradojas del maestro ciudadano en el contexto rural de *Shunko*

Shunko (Argentina, 1960), el primer filme del director Lautaro Murúa,¹ se produce en un contexto en el que la ideología socialista es hegemónica en el campo intelectual. A nivel local y global, la lucha por un cambio para superar el estado de opresión de los desfavorecidos gozaba de gran legitimidad. Murúa se suma a esta tendencia sociohistórica que cuestiona los valores liberales decimonónicos que sirvieron de base para impulsar la nación cívica, cuyo pilar fue la instrucción mediante un sistema escolar moderno (como brazo ideológico de la hegemonía criolla). Así, *Shunko* se inscribe en un marco sociocultural, artístico-ideológico más amplio, y asume una postura política comprometida que recrea las voces de los marginalizados, una tendencia generalizada en los nuevos directores de la Generación del 60, sobre la cual volvemos más abajo. En esos mismos años 60, dentro de esta misma generación y en sintonía con las preocupaciones de Murúa, el conocido actor y director argentino Fernando Birri (1925–2017) había expresado en su “Manifiesto de Santa Fe” que el cine tiene una función de compromiso y los documentales pueden denunciar el “colonialismo” tanto interno como externo.²

Interpretamos el filme *Shunko* desde la perspectiva modernidad/colonialidad y preferimos el término colonialidad a colonialismo. Pensamos que la noción, acuñada por Aníbal Quijano y profundizada por los autores de la decolonialidad, problematiza más adecuadamente las estructuras coloniales del poder que se siguen reproduciendo de manera camuflada, más allá del colonialismo

¹ Murúa nace en 1926 en la entonces ciudad chilena de Tacna (desde 1929, ciudad peruana), deja Chile durante el (segundo) gobierno del general Carlos Ibáñez del Campo, para instalarse en Argentina; y fallece en la ciudad española de Madrid en 1995. Es uno de los cineastas más recordados por su aporte al cine nacional tanto como actor, director y guionista.

² Publicado por La Escuela Documental de Santa Fe, Documentos del Instituto de Cinematografía de la Universidad del Litoral, Argentina, 1964. Se puede consultar en línea en: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/decarli/textos/Birri.htm>.

histórico, en las repúblicas liberales de base democrática.³ Esta persistencia de la colonialidad se refleja en lo que van incluyendo/excluyendo los currículos escolares en cada época y en la lengua oficial, ambos transmitidos de generación en generación, fomentados como elementos constitutivos de una cultura nacional homogenizada. Se trata de estructuras racistas, clasistas, patriarcales que pueden rastrearse, como señalan Quijano, Walter Mignolo, Rita L. Segato, a lo largo de cinco siglos de historia.

Esta perspectiva nos permite leer las formas en que la película de Murúa revisa la inadecuación de la pedagogía tradicional, que hace de los habitantes locales la otredad bárbara. Asimismo, nos podemos acercar al significado de la figura de Domingo Faustino Sarmiento y su formulación civilización-barbarie, que funcionan en la trama como *leitmotiv*. Adicionalmente, podemos analizar cómo, no obstante, la hegemonía de este discurso, en la transformación *in situ* del docente se visualiza una nueva perspectiva pedagógica en sintonía con la (pedagogía) crítica de Paulo Freire, un referente central en la pedagogía decolonial.

En este capítulo, desde una perspectiva sociocrítica y freiriana-decolonial, analizamos la (re)presentación fílmica del docente-ciudadano dentro del enclave quichua-santiagoño. Partimos de la base de que su “puesta en filme” se realiza de acuerdo con el “dialogismo” bajtiniano⁴ y que Murúa recrea un proceso doble de interpelación escolar. Examinamos este proceso apoyándonos, por un lado, en la idea del “tercer sujeto” según Pêcheux (a partir de Althusser); y, por el otro, en lo que Dussel llama la “interpelación ética,” dentro del marco del debate

³ Según Walter Mignolo, “[d]ecoloniality (...) is an option (...) to delink or extricate ourselves from its (CMP) [Colonial Matrix of Power] dictates” (“On Decoloniality” 616).

⁴ El dialogismo bajtiniano, como se definió en el capítulo anterior, con base en Stam et al., “se refiere a las posibilidades infinitas y siempre abiertas generadas por todas las prácticas discursivas de una cultura” (232). Todo texto se encuentra incrustado en “la matriz completa de verbalizaciones comunicativas” (Ibid.), según un contexto sociocultural.

colonialidad/modernidad.⁵ Nuestro objetivo es exponer la forma en que el sociograma del docente (como binomio discursivo docente-discentes) acoge dos fuerzas discursivas en contrapunto: una que reproduce la agenda nacional de carácter cívico-homogeneizador del maestro y otra que da cuenta de la intención dialógica de los sujetos locales, en la voz de Shunko.⁶

Argumentamos que en el (sociograma del) docente se inscribe el ideograma de la educación moderna como progreso, desplegando toda una red de sentidos dicotómica y maniqueísta; la cual va (des)articulando la normalidad/anormalidad en la historia narrada y nos devuelve a la formulación civilización versus barbarie sarmientina. Además de la oposición del discurso del maestro con el discurso de Shunko, ponemos en relieve las contradicciones dentro del propio discurso del maestro, el cual a lo largo de la trama se va volviendo más poroso.

Con este contrapunteo, Murúa da cuenta de un proceso de ruptura de paradigmas sociales que va más allá de la diégesis, revelando en términos estéticos el estado de discriminación racial en las coordenadas espacio-temporales de su época, con lo cual queda expuesto el estado de colonialidad interna. En *Shunko*, la discriminación es sistematizada y propagada por el currículo y la lengua oficiales dentro de la institución escolar. Esto contribuye a aumentar el estado de inequidad social que sufre la cultura local quichuo-santiagoña. El filme denuncia el estado de exclusión y la falta de garantías de los lugareños, quienes no son representados por su gobierno (democrático representativo) ni existen como enclave etno-cultural dentro de los contenidos programáticos de la educación nacional. Demostraremos que esta recreación, al revelar ciertos

⁵ Dussel explica que se trata de una interpelación del que ha sido excluido cuando interrumpe la escena para hacer valer sus derechos fundamentales, que le han sido negados, “el pobre ... irrumpe en la comunidad real de comunicación y de productores ... y pide cuenta, exige, desde un derecho trascendental (“La razón” 52).

⁶ Shunko: voz quichua para “el más pequeño” (Bravo). Según José A. Rivas, shunko “vendría de shusco, palabra a la que Ábalos en su vocabulario traduce junto a shulka como ‘hijo menor’” (“Aquellas palabras” 69).

prejuicios camuflados en el sistema educativo argentino de la época, ofrece un espacio de resistencia que resignifica la representación docente tradicional.

La producción de sentido en la película se da a partir de la resignificación del discurso sarmientino. Asimismo, y en contrapartida, se filtran fragmentos discursivos de una nueva pedagogía crítica freiriana, que ha sido pensada tomando en cuenta la realidad histórica y heterogénea del contexto socio-cultural latinoamericano. En este sentido la pedagogía de Freire corresponde a la noción de transmodernidad de Dussel, en cuanto toma la forma de un diálogo transmoderno.⁷ Mediante la trama, se revisa entonces la descontextualización de la praxis docente tradicional (por su carácter homogeneizante y excluyente), reinterpretándola y desplazándola hacia la concientización crítica. Por lo expuesto, cabe preguntarse, ¿cómo entran a jugar los ecos del discurso progresista-sarmientino o crítico-freiriano en la figura del maestro? ¿De qué manera se va posicionando el texto fílmico respecto a dichos retazos discursivos? ¿Qué tipo de actor social recrea, al final de cuentas, el texto fílmico en la figura del maestro?

Creemos que la propuesta de Murúa recoge dichos ecos discursivos sarmientinos y freirianos en contrapunto y desestabiliza la legitimación de un tipo preciso y unificador de formación ciudadana que se propaga en el currículo y se activa en la praxis docente. Por un lado, la actualización de Murúa recrea el histórico proceso de homogenización nacional implementado por la institución educativa cargado de remanentes del discurso sarmientino, que sigue activo en

⁷ Para el filósofo de la liberación, Enrique Dussel, “el diálogo, entonces, entre los creadores críticos de sus propias culturas no es ya moderno ni postmoderno, sino estrictamente ‘trans-moderno’, porque, como hemos indicado, la localización del esfuerzo creador no parte del interior de la Modernidad, sino desde su exterioridad, o aún mejor de su ser ‘fronterizo’. La exterioridad, no es pura negatividad. Es positividad de una tradición distinta a la Moderna. Su afirmación es novedad, desafío y subsunción de lo mejor de la misma Modernidad. Por ejemplo, en las culturas indígenas de América Latina hay una afirmación de la Naturaleza” (“Transmodernidad” 24).

el contexto de producción del filme, 1960, dada la reglamentación escolar vigente desde 1884.⁸ Por el otro, por sincronía, recoge retazos del nuevo discurso crítico-pedagógico freiriano, que rompe con la figura del docente paternalista y tradicional para reasumirla desde la concientización social. Creemos que el filme, al recrear la praxis docente en contrapunto epistemológico, proyecta el doble fenómeno de inclusión-exclusión inscripto en la matriz de la “pizarra educativa” desde el periodo de modernización nacional que dio lugar al sistema educativo argentino, incentivando así, desde una perspectiva histórica “otra”, la reflexión socioeducativa, como ilustramos con fragmentos de diálogos del filme en las secciones segunda y tercera de este capítulo.

En este capítulo, situamos la obra en su contexto cinematográfico de producción (años 60). Seguidamente, como preámbulo a nuestro análisis sobre la presentación del educador en *Shunko*, por un lado, traemos a colación algunos aspectos de la educación de la época en relación con el discurso pedagógico sarmientino, que se encuentran presentes en la novela de Jorge Washington Ábalos en la que se basa, publicada en 1949, y que son abordados igualmente en el filme de 1960. Por otro lado, recuperamos fragmentos del discurso pedagógico crítico activo en los años 60 que se filtra bajo una forma fílmica en la propuesta de Murúa y según su recreación de la praxis docente, con lo que se produce un giro en la representación de la figura del docente tradicional. Finalmente, analizamos el tipo de docente que recrea el filme y la manera en que se va operando en él una transformación. Creemos que es la inversión de roles educando-educador (freiriana) lo que permite la concientización del maestro y su cambio de enfoque tanto ontológico como pedagógico. Demostraremos un desplazamiento desde una praxis tradicional, acrítico-sarmientina

⁸ Ley n°1420 de Educación Común (1884-1992/3).

(monológica, homogeneizadora, excluyente) hacia otra crítico-freiriana (dialógica, heterogénea e inclusiva).

Estructuramos este segundo capítulo en tres secciones, dos de ellas acompañadas por fotogramas de la película. En la primera sección, intitulada “Murúa: el compromiso de ‘favorecer con su arte la tarea de liberación’”, presentamos las inquietudes del nuevo director de la Generación del 60 y contextualizamos su primer filme, según la reinterpretación del docente a/crítico (pedagogía tradicional versus pedagogía crítica). En la segunda sección, “Contradicciones de una subjetividad docente ‘moderna’”, apoyándonos en el concepto de sociograma, analizamos al docente como persona, según sus contradicciones y comportamiento complejo que, de hecho, le brindan verosimilitud en una época de tensiones político-ideológicas. En la tercera y última sección, titulada “La interpelación escolar de ida y vuelta”, examinamos el proceso de (contra)interpelación dentro del locus educativo de Murúa, basándonos en el sujeto *des-identificado*, encarnado por Shunko, y la manera en que la interpelación ética dusseleana opera en el docente en la intervención de Reina y (del espíritu de) Ana Vieyra. Además, cerramos esta sección con la trans-formación que se opera en el docente interpelado. Es decir, profundizamos sobre la manera en que el enclave local va tallando la transformación docente de una manera crítica que interpretamos dentro de las coordenadas de la decolonialidad.

I. Murúa: El compromiso de “favorecer con su arte la tarea de liberación”

En un contexto latinoamericano en el que se clamaba por cambios profundos en las esferas económica, política, educativa, cultural, artística, etc., surgió un nuevo cine de implicación social que ponía en evidencia los impactos del “progreso” (moderno) y las formas cómo generaba más exclusión social, un cine que denunciaba la marginalización sociohistórica y cultural de los sujetos “periféricos”. Esta corriente recibió el nombre de Nuevo Cine Latinoamericano. Algunos ejemplos

ilustrativos son el Cinema novo (Brasil), el Grupo Ukamau (Bolivia), el Cine de la Revolución Cubana (Cuba), los Cineastas de la Unidad popular (Chile), etc. En Argentina, nace un nuevo cine de carácter crítico, bajo la denominación de la Generación de los 60, que opta por tramas que representan a los sectores desfavorecidos.

Como se señaló en el primer capítulo, el nuevo cine de la Generación del 60 produjo, en general, relatos interesados en los problemas sociales desde una postura político-comprometida (Aguilar, Campero, Maranghello).⁹ Como anota Maranghello, “[m]ientras que en algunos realizadores predominó la crítica social (Birri, Murúa, Martínez Suárez) y en otros lo hizo el intimismo (Kuhn, Kohon, Antin), ambas tendencias articularon una reflexión política” (166). Cabe señalar que, en el grupo de la Generación del 60, no necesariamente predomina un tono político-ideológico del cine de la liberación, pero las propuestas reflexionan sobre la marginalización y falta de políticas estatales para la equidad social.

Empero, como señala Fernando Martín Peña, este tipo de “renovación estética es mirada con recelo por las grandes empresas y por el mismo gobierno” (154). Si bien se trataba de un momento de grandes producciones, el nuevo cine se vio rápidamente afectado por la presión de la política conservadora y el golpe de Estado de 1966, que derrocó al entonces presidente constitucional Arturo Illia.¹⁰ Una gran parte de esta generación, como explica Maranghello,

⁹ Cabe aclarar que, dentro del campo cinematográfico argentino, el contexto discursivo de renovación estética y política tomó formas diversas. Por un lado, se da lugar a una estética cinematográfica que recibe la influencia de la Nueva ola (*nouvelle vague*) francesa de los años 50 (sobre la cual volvemos en el cuarto capítulo con la versión original de *La patota* de Daniel Tinayre). Se trata de un tipo de cine de posguerra y de tinte intelectual que se concentró en tramas relacionadas al autoconocimiento, a la autorreflexión del individuo de clase media o pequeñoburgués (Maranghello, Peña). Entre los representantes argentinos que se suman a esta propuesta, se encuentran Leopoldo Torre Nilsson y los cineastas Fernando Ayala y Héctor Olivera, ambos del sello Aries.

¹⁰ Con el golpe de Estado, el 28 de junio de 1966, se instala en Argentina la dictadura cívico-militar de Juan Carlos Onganía (1966–1970). En este periodo acontece *La Noche de los Bastones Largos*, el 29 de julio de 1966, en donde los militares reprimen a los estudiantes y profesores de la Universidad de Buenos Aires que protestaban en contra de

“cuestionaba los valores tradicionales, mientras era invadida por la impotencia y la desorientación” (167). En esta coyuntura político-económica, se produjo el declive de la nueva propuesta crítica, que Maranghello explica como un producto de la “imposibilidad de intervenir [con una mirada crítica] en el ámbito cinematográfico” y por su “incapacidad para estructurar una salida conjunta en distribución y exhibición de las obras” (172).¹¹

Shunko es considerada actualmente como un clásico del cine argentino que inspira nuevas formas de expresión en su generación y más allá de ella, como veremos en los capítulos dedicados al cine de Miguel Pereira y de Santiago Mitre. Como señala Santiago Aguilar, este primer largometraje de Murúa “tenía, además, la característica de ser una película sorprendente. Su lenguaje era nuevo, su mirada era crítica y (...) encara cuestiones de interés bastante generales (niños, el interior, la educación)” (“La generación” 89). Efectivamente, en 1961, la película fue ganadora del premio al Mejor Film en español en el Festival Internacional de Cine de Mar del Plata¹² y del Cóndor de Plata.¹³ Pese a ello, se vio afectada, al igual que otros filmes de la época, por la presión del sector dominante —por no presentar “una buena imagen del país”— y fue “condenada al fracaso económico” (ibid.), al ser clasificada como una película de exhibición no

la reforma universitaria del gobierno militar por la defensa de la libertad de cátedra. Como consecuencia de la represión se genera la primera “fuga de cerebros” de Argentina.

¹¹ Esta es la antesala político-conservadora y (neo)liberal que prepara el golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 que instala la dictadura miliar de ultraderecha de Jorge Rafael Videla y el gobierno de cuatro juntas militares de ultraderecha sucesivas (relacionadas al grupo Chicago Boys y al Plan Condor), conocidas como el “Proceso de Reorganización Nacional” (1976-1983). Todo cine de carácter crítico quedará drásticamente silenciado. Murúa se exilia en España y regresa durante la transición democrática. Es con el regreso de la democracia, marcada por la presidencia del radical Raúl Alfonsín (diciembre 1983- julio 1989), que el sentido crítico volverá a desplegar su voz en la institución cinematográfica argentina, especialmente con las subvenciones del Estado, para ocuparse de los abusos durante la dictadura; volvemos sobre este punto en el tercer capítulo que trata de *La deuda interna* de Miguel Pereira.

¹² Se trata de un festival de cine internacional que se celebra anualmente en la Ciudad de Mar del Plata desde 1954 y que está reconocido por la Federación Internacional de Asociaciones de Productores Cinematográficos (FIAPF).

¹³ Es un premio cinematográfico otorgado anualmente por la Asociación de Cronistas Cinematográficos de la Argentina (ACCA) desde 1943.

obligatoria (categoría B) por el Instituto de Cine. Como señala Iris Zavala, a partir de Bajtín, “a veces las hegemonías de turno intentan silenciar y sofocar la dialogía e imponen (...) la monodia” (88), una forma que maneja el poder para acallar las voces que lo cuestionan.¹⁴ La propuesta contrahegemónica de Murúa presentaba un espacio de resistencia a las narrativas oficializantes, que buscaba romper con la monodia institucionalizada, lo cual es en sí un hecho significativo en el contexto sociopolítico argentino de 1960.

No obstante la limitada circulación, *Shunko* constituye un ejemplo altamente representativo de su generación, tanto por los temas como por el compromiso que asume Murúa como nuevo director de cine independiente. Además de su creación artística, el director participó de los debates sobre las fallas generadas en el seno de las estructuras hegemónicas argentinas de la época y sus filmes reflejan una constante preocupación y compromiso político-social respecto a los sectores marginales y marginalizados. En una entrevista con Franco Mogni, Murúa expresa claramente su compromiso social como artista y su objetivo, como director, de privilegiar en sus películas aquellas tramas que contribuyeran a un cambio hacia la justicia social. Igualmente, subraya que el director de cine como creador debe “favorecer con su arte la tarea de liberación”, un pronunciamiento que resuena con toda la obra pedagógico-crítica de Freire.

Silvia Woszezenczuk resalta en la obra de Murúa lo que ella llama su “retórica de los márgenes,” especialmente el punto en el que Murúa le responde a Mogni: “me pregunta si esto crea una estética de la marginalidad y yo le respondo que sí (...), debemos hacer filmes que nos correspondan, quizá semi-documentales, y que resulten atractivos por su enorme cuota de verdad”

¹⁴ En el arte de la representación ético-estética, para Mijaíl Bajtín, “el método dialógico de la búsqueda de la verdad se opone a un monologismo oficial que pretende poseer una verdad ya hecha (...). La verdad (...) se origina conjuntamente” (*Problemas* 161).

(6). Murúa refleja sin duda, a lo largo de su carrera, una constante preocupación político-social en relación con los desfavorecidos, poniendo en evidencia los efectos del progreso según sus aristas de inclusión/exclusión social.¹⁵

El guion de *Shunko*, realizado por el escritor paraguayo Augusto Roa Bastos,¹⁶ está basado en la novela homónima y autobiográfica del escritor, exmaestro rural y científico entomólogo Jorge Washington Ábalos.¹⁷ La novela está contextualizada, entre los años 1934 y 1942, en una zona rural de la provincia de Santiago del Estero, en el noroeste argentino. Recrea las experiencias del maestro junto a un grupo de estudiantes y sus respectivas familias en el seno de una comunidad quichuablante. Más particularmente, trata sobre la amistad entre el maestro foráneo-ciudadino y su alumno Shunko, un chico lugareño. Según José A. Rivas, “Ábalos reflejó como pocos la vida rural santiagueña” (“El mundo rural” 269). El maestro en su experiencia de enseñanza-aprendizaje va siendo moldeado y pasa de una relación prejuiciosa y paternalista respecto a la cultura local a una relación de aprendizaje mutuo.

En 1960, como apunta Bill Nichols, la nueva tecnología de la época facilitaba la salida del estudio para filmar con más agilidad y realismo en exteriores, al mismo tiempo se mejora la calidad del aspecto sonoro; especialmente, gracias al desarrollo de las cámaras móviles (de 16 mm) y de las grabadoras (de cinta) magnéticas. Estos desarrollos técnicos contribuyeron al florecimiento del

¹⁵ Además de *Shunko* (Argentina, 1960) y *Alias Gardelito* (Argentina, 1961; con la cual recibe el premio Cóndor de Plata al mejor director), Murúa dirige también *Un guapo del 900* (1971), *La Raulito* (Argentina, 1975), *La Raulito en libertad* (España, 1977) y *Cuarteles de invierno* (1984).

¹⁶ Augusto Roa Bastos (Asunción, República del Paraguay, 1917-2005), fue también el guionista de *Alias Gardelito* dirigida por Murúa (Argentina, 1961).

¹⁷ Ábalos (La Plata, 1915-1979, Córdoba, Argentina) es autor de una gran colección de obras científicas y literarias. Entre sus obras literarias, se cuentan, además de *Shunko* (1949, 1979), *Cuentos con y sin víboras* (1942), *Animales, Leyendas y Coplas* (1953), *Norte Pencoso* (1964), *Terciopelo, la cazadora negra* (1971), *Coplero popular* (1973), *Don Agamenón y don Velmiro* (1973), *Shalacos* (1975), *La viuda negra* (1978), *Iván Recik y otros cuentos* (1978), *Andanzas de Jabutí, la tortuguíta* (1980).

cine directo, que se postula como cruce entre la realidad y la ficción. En el caso de la película *Shunko*, esta tecnología más liviana se percibe en los movimientos de cámara y los desplazamientos del foco de la acción en diversos paisajes naturales, que le dan un aspecto documental, facilitando la (re)presentación del enclave local. Sin duda, el conjunto de características culturales y topográficas particulares del espacio rural santiagueño cobra vital importancia en las relaciones entre los personajes y sus acontecimientos, como bien señala la crítica (Courthès, Donoso, Losada, Maranghello, Peña, Woszezenczuk, Lorenzino, Remedi, Rivas).

La mayoría de los trabajos críticos se centran en el personaje Shunko como protagonista, quien da nombre a la novela y a la película, y en la niñez en (pseudo)desarrollo, dada la situación de pobreza. Por nuestro lado, nos apoyamos en dicha literatura para analizar en el personaje docente, como protagonista, su transformación dentro del enclave local, según la diada con Shunko y la interpelación ética de los educandos, especialmente, Reina y Ana Vieyra, sobre las cuales volvemos en la tercera sección. En efecto, hay dos factores primordiales que inciden sobre el docente como sujeto moderno (contradictorio y complejo) que afectan su praxis docente, específicamente, la relación con el grupo de estudiantes y las especificidades del contexto etno-cultural periférico en el cual se desarrolla la actividad escolar (que la subjetividad del maestro desconoce y desdeña). Como consecuencia de ciertos puntos de (des)encuentros con Shunko y su comunidad quichua, en el docente se genera un proceso de transformación que se expresa en las actitudes que va tomando el personaje.

Como ya se ha señalado, en la sociedad argentina de la época, los dos fenómenos nacientes de un nuevo pensamiento político de tinte socialista y un nuevo tipo de cine de base crítica comparten objetivos similares: a corto plazo, contrarrestar la hegemonía económica y cultural de

la sociedad argentina de la época; a largo plazo, redefinirla. Además, como se ha mencionado, en esta década, en el campo educativo latinoamericano, los discursos crítico-pedagógicos freirianos implementan una nueva epistemología que le otorga una gran centralidad a la organicidad del colectivo rural, históricamente en condición periférica de doble marginalización (geográfica y económica). Esta pedagogía crítica reevalúa la selección de los contenidos programáticos prescriptos oficialmente y el rol del educador como agente de concientización social, rompiendo así con la figura del educador progresista tradicional (sarmientino). Así, desde nuestra perspectiva sociocrítica y decolonial, el cine argentino de los 60 recoge retazos del discurso social de su época, recreando contextos educativo-institucionales que proponen nuevas perspectivas docentes.¹⁸ Analizamos *Shunko* (1960), por lo tanto, como un ejemplo ilustrativo de este fenómeno.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, abordamos el texto fílmico desde un acercamiento sociocrítico y freiriano-decolonial y según el mencionado dualismo producido por dos dinámicas contrapuestas: la intención paternalista del maestro (como símbolo del Estado-nación) y la de Shunko (junto a su comunidad) como símbolo de la diversidad o heterogeneidad étnico-cultural de la sociedad argentina que escapa al proyecto nacional homogeneizador. Pensamos que este enfoque fenomenológico permite poner en relieve los cambios operados en la transformación del personaje docente, según su trayectoria fílmica (a partir de una comparación de la situación inicial versus la final).

Estudiamos al personaje docente a partir de su praxis pedagógica y la transmutación subjetiva que en él se opera en el enclave quichua-santiagoño, según la coyuntura de la época.

¹⁸ Como se señaló en el primer capítulo, por discurso social Marc Angenot comprende “todo lo que se dice y se escribe en un estado de sociedad, todo lo que se imprime, todo lo que se habla públicamente o se representa hoy en los medios electrónicos” (21).

Nos interesa examinarlo fenomenológicamente a lo largo de su desarrollo desde la situación inicial a la situación final no solamente como vehículo catalizador de un tipo particular de ciudadano (argentino), sino también desde su transformación contextualizada. Si al principio el docente no incluye las especificidades del contexto quichua-santiagoño local; conforme va interactuando con la comunidad educativa y especialmente con el educando Shunko, va adaptando su praxis y desarrollando una nueva comprensión de su contexto de adopción. Es decir, la acción dramática se va tejiendo en una tensión conflictiva que contraargumenta el discurso autoritario, unívoco y monocultural de sesgo occidental inspirado en Sarmiento.

Para comprender la naturaleza de los cambios observados en su praxis, tomamos como punto de partida la manera en que él (re)produce la operacionalización del modelo curricular (institucionalmente prescrito) en su discurso pedagógico y cómo se acomoda, conforme cambia su subjetividad. Para ello, retomaremos los estudios de Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Michel Pêcheux y Michel Foucault sobre el sujeto y las formas en que lo constriñe, interpela, somete la institución educativa y analizaremos la (contra)interpelación que se produce en el filme desde la perspectiva decolonial de Enrique Dussel.

A partir de Jean-Daniel Lafond, consideramos la trayectoria del personaje para observar la transformación operada desde su situación inicial a la final, según los puntos de conflicto y en relación con el ambiente quichua-santiagoño de anclaje sociocultural. Echamos luz sobre ciertos sedimentos socio-discursivos en la obra, a través del personaje docente como convergencia estético-discursiva, y a la manera en la cual la sociedad argentina de la época retoma, reinterpreta dichos sedimentos o fragmentos (de discursos) y los devuelve transformados al circuito discursivo social. De esta manera, desde el texto fílmico, como objeto artístico-cultural abierto, evidenciaremos la proyección de ciertas contradicciones en la praxis pedagógica que dan cuenta

del estado de los discursos sociales en general y, más particularmente institucionales, respecto a las políticas educativas oficiales y su (in)aplicación a una situación contextual dada.

En *Shunko*, Murúa interrumpe el discurso docente tradicional *homogeneizante* y moderno, exponiendo su incapacidad para adecuarse y responder a las necesidades locales. Asimismo, en la multiplicidad de voces, se resquebraja la identidad nacional unívoca, monolítica e idealizada que se retroalimenta desde el sistema escolar argentino y reproduce la misma matriz colonial, amplificada por los impedimentos que enfrentan los sujetos rurales en el ejercicio de sus derechos dada la negligencia estatal.

El personaje docente (sociograma del docente) tiene carácter binomial en cuanto enseñar-aprender es un proceso de ida y vuelta y así convergen en el discurso docente dos fuerzas discursivas dicotómicas, de un lado la formulación civilización-barbarie, que manifiesta su intención homogeneizadora y se cierra en monólogo; y de otro, la formulación responsiva y de carácter heteróclito, abierta al intercambio dialógico. En este sociograma se inscribe el ideologema de la educación moderna como progreso, desplegando toda una red (dicotómica y maniqueísta) de contra-sentidos que va (des)articulando la normalidad/anormalidad en sus entramados y nos devuelve a la formulación civilización versus barbarie sarmientina.

Así, en la película, el primer proceso, jerárquico-verticalista, se desprende del Estado-nación y se cristaliza en la figura del maestro como eco del discurso sarmientino, que se recoge en la más que centenaria Ley 1420 de Educación Común. El segundo proceso, de carácter responsivo, se materializa en la figura del estudiante Shunko como sujeto des-identificado y vocero de la cultura quichuo-santiagueña, con quien se activan sincrónicamente ecos del pensamiento freiriano en el discurso pedagógico de los 60.

El educador ciudadano que se desplaza hacia la periferia es el agente encargado de reclutar los márgenes para que se incorporen “civilmente” al progreso nacional. La literatura sobre el filme de Murúa (Courthès, Donoso, Losada, Maranghello, Peña, Woszezenczuk) y la novela autobiográfica de Ábalos (Lorenzino, Remedi, Rivas) se concentra en las relaciones que se dan en el encuentro intercultural del maestro con sus estudiantes, en particular con Shunko y en la manera que se articula el aspecto del idioma oficial frente al local según la instrucción pública nacional. Como señala Beatriz Sarlo, la imposición autoritaria de la lengua oficial, sostenida por la escuela, “[e]stá en el centro del problema identitario (...). En la cuestión de la lengua se condensaron conflictos sociales” (*Tiempo* 34), lo cual a su vez remite al peso que tuvo la uniformización de la vida social en torno al español como lengua oficial, discriminando no solamente el quichua santiagueño (que acoge el filme de Murúa), sino el conjunto de lenguas de los pueblos nativos.¹⁹

Esta constatación, que denuncia hábilmente Murúa, pone de relieve la forma en que el currículo pone en riesgo de desaparición la lengua local y nos devuelve a las fuerzas discursivas (bajtinianas) que operan en el discurso performático docente y que, como hemos expresado en el capítulo anterior, relacionamos con el sociograma.²⁰ Bajtín ve en cada enunciado “una unidad contradictoria, tensa” (*Teoría y estética* 89); esta concepción dialoga con la tensión y contradicción

¹⁹ Los datos varían en cuanto al número de lenguas por falta de información en la época colonial, lo cual puede significar que ciertas lenguas no han alcanzado a ser estudiadas o identificadas adecuadamente, pudiendo haber desaparecido en el proceso de aculturación. Según Alicia Avellana y Cristina Messineo, “se hablaban unas 35 lenguas indígenas en el territorio argentino, de las cuales más de la mitad ha desaparecido. En la actualidad, se reconocen unos 20 pueblos indígenas hablantes de, al menos, 17 lenguas nativas, agrupadas en 7 familias lingüísticas y con diferentes grados de bilingüismo y contacto con el español. Según los últimos censos (INDEC, 2004-5, 2010), casi un millón de personas se autoidentifican como indígenas, lo que representa el 2,4% del total de la población nacional” (208-9).

²⁰ Para Bajtín, como mencionado en el capítulo anterior, “cada enunciado está implicado en el ‘lenguaje único’ (en las fuerzas y en las tendencias centrípetas) y, al mismo tiempo, en el plurilingüismo social e histórico (en las fuerzas centrífugas, estratificadoras)” (*Teoría y estética* 89).

que Duchet subraya en su noción de sociograma.²¹ En este sentido bajtiniano, el sociograma docente despliega prejuicios que claramente son resistidos por la actitud responsiva local, la cual —dada su multiplicidad de acentos, posturas ideológicas, subjetividades— opera como una fuerza centrífuga heteroglósica.²²

Aquí nos parece pertinente retomar algunas características de la novela que inspira a Murúa. El *Shunko* de Ábalos (1949) está estructurado claramente como una invitación al lector al mundo quichua-santiagoño del joven Shunko. Comienza con una nota “Al lector,” seguida por una “Carta a Shunko” y por catorce capítulos (en donde se retoman las experiencias y peripecias escolares) y “Otra carta a Shunko.” Finalmente, para cerrar la obra, brinda al lector (quien se asume como hispanohablante, pero no quichuablante) un glosario bilingüe: quichua santiagoño–español, intitulado “Pequeño vocabulario de la lengua quichua que se habla en la región central de la provincia de Santiago del Estero” (155-186). Ábalos recrea eficazmente un contexto referencial en una zona rural del monte santiagoño, a donde llega él (como maestro ciudadano) con el mandato oficial de formar a los lugareños, según el modelo de ciudadanía argentina de mediados del siglo XX.

Este modelo deseaba educar, alfabetizar, desde la ciudad hacia la periferia en una perspectiva asimilativa, excluyente de las especificidades locales. En este marco, la lengua oficial debía ser el español y no había lugar en el programa de educación pública para las lenguas

²¹ Duchet comprende por sociograma un “ensemble flou, instable, conflictuel, de représentations partielles, aléatoires, en interaction les unes avec les autres, gravitant autour d’un noyau lui-même conflictuel” (Duchet y Tournier, *Dictionnaire* 3572).

²² Stam et al. retoman la heteroglosia bajtiniana en los estudios filmicos, como “una noción de lenguas y discursos en competencia que se aplica igualmente al ‘texto’ y al ‘contexto’. El papel del texto artístico, (...) es el representar (...) los conflictos, las coincidencias y las oposiciones de las lenguas y los discursos inherentes en la heteroglosia” lo cual, según los autores, puede dar lugar a desplazamientos, yuxtaposición, contradicción de sentidos “interrelacionados dialógicamente” (225).

autóctonas. Más particularmente, se (re)presenta la manera en la cual se fue implementando la educación primaria básica y obligatoria en la región periférica quichuo-santiagoña próxima al río Salado. Este río es conocido también como Pasaje (antiguo camino Real) y, más significativamente, como Juramento, evocando el juramento de la bandera nacional que hace el General Manuel Belgrano frente a las tropas de Ejército del Norte (el 13 de febrero de 1813). Dicha connotación patriótica refuerza la relación entre la labor del maestro y la trasmisión de los símbolos patrios para la educación ciudadana.

La película se basa en la novela, pero intensifica la relación entre los dos protagonistas: el joven maestro (representado por el propio actor y director, Murúa) y Shunko (representado por Ángel Greco, un niño de la localidad que luego se convertirá en actor). Esta relación pone de manifiesto los puntos de desencuentro, la tensión entre el aspecto oficial nacional (abstracto), en contraposición al espacio local (concreto). Es decir, por un lado, el docente trasmite en español los supuestos valores nacionales (que llegan desde el discurso fundacional sarmientino). Por otro lado, el niño, sostiene los propios valores ancestrales de su cultura quichuo-santiagoña.

El texto fílmico, ya desde el principio, marca una perspectiva ideológica frente al relato progresista del Estado argentino de alfabetizar los sectores populares periféricos para que puedan formar parte del proceso de modernización del cual ya participan las grandes ciudades. Estos sectores rurales son interpelados en los años 60 para invitarlos metafóricamente a que se “suban a la carreta del progreso” y puedan formar parte del proceso de modernización de las grandes ciudades, aunque desde la misma se los haya históricamente marginalizado. En *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*, el historiador argentino José Luis Romero analiza el proceso histórico desde la colonia a partir de la centralidad que asume la ciudad latinoamericana como foco civilizatorio hacia la periferia rural, una formación espacial y política que será determinante en el

proceso de organización nacional y que constituye un aspecto fundamental del pensamiento sarmientino. Según José Luis Romero, las obras de Sarmiento, especialmente *Facundo* (1845), en donde se describe el estado de la sociedad argentina de la época, ilustran “el alcance de ese enfrentamiento entre el campo y la ciudad. La ciudad aspiraba a recuperar el papel que había tenido durante la colonia, ahora apoyada en su certidumbre de que representaba la civilización” (196).

No obstante, progresivamente y muy a pesar de las diferencias, ambos personajes principales (el maestro y Shunko) van aprendiendo a establecer una relación de mutua amistad que facilita la inversión de los roles de educando-educador. Lo mismo sucede con la relación del maestro y la comunidad local que va de la divergencia a la convergencia. Por ejemplo, si al principio se generan fuertes conflictos; finalmente, el esfuerzo colectivo permitirá la construcción de la primera escuelita rural de la zona. Además, como presentamos más adelante, el maestro desea aprender sobre la cultura local, especialmente, sobre la lengua quichuo-santiagueña, conocida como la quichua, una adaptación local del quechua, el cual se expande por toda la zona andina latinoamericana y que fue aplicado como lengua franca por los jesuitas para la evangelización.

Es cuanto a la confrontación de “la quichua” y del español (lengua oficial), es pertinente señalar que el concepto de diglosia es contemporáneo a la producción de Murúa. En 1959, Charles Ferguson introduce esta noción al inglés y la define como la relación jerárquica entre dos lenguas o variedades lingüísticas: una tomada como variedad alta (formal, oficial, institucional) y otra como variedad baja (informal, coloquial, materna). En *Shunko*, tanto en la novela como en la obra fílmica, este aspecto se refleja como parte de la heteroglósica bajtiniana, donde se despliega una variedad de voces y dialectos que revisan este fenómeno diglósico. Murúa va más allá de Ábalos y aparte de textualizar el fenómeno, lo cuestiona. Es decir, revisa el hecho de que el español sea el idioma oficialmente impuesto (variedad alta) y que, en oposición de preeminencia, ponga en riesgo

el quichua-santiagueño (variedad baja). Saltando del mundo ficticio al contexto presente, su denuncia sigue vigente y recobra pertinencia.

Para ilustrar esta idea, en el contexto santiagueño actual, la Universidad Nacional de Santiago del Estero UNSE expresa que el “sistema educativo aún mantiene rasgos de autoritarismo y discriminación institucionalizada, especialmente en la normatividad, gestión e implementación curricular y pedagógica” (4). En su fundamentación para la Tecnicatura superior en educación intercultural bilingüe (con mención en lengua quichua), dicha universidad (UNSE) sostiene que “[l]a lengua quichua de Santiago del Estero, llamado “la quichua” (en femenino) por sus hablantes, es hablada por alrededor de 160.000 personas en catorce de los veintisiete departamentos” (Anexo 3).²³ Según Hebe Luz Ávila, en el contexto argentino, las lenguas vernáculas están en riesgo de extinción y sus “hablantes mantienen en general un bilingüismo diglósico” (S/N). Esta observación también es sostenida por la universidad santiagueña mencionada en su proyecto sobre las comunidades quichuablantes.²⁴

La recreación de Murúa, siguiendo a la de Ábalos, subraya que no estamos frente a una situación de bilingüismo, en donde ambas variedades reciben el mismo tratamiento; sino frente a un bilingüismo diglósico que subordina “la quichua” a “la castilla”. Asimismo, desde lo heteroglósico, observamos el carácter transgresor de la trama que revisa el autoritarismo monológico concentrado en una lengua declarada oficial (para beneficio de la clase criolla-hispanohablante). La propuesta fílmica da un nuevo sentido al material didáctico que utiliza el

²³ Según el documento citado, estos departamentos son: “Figueroa, Salavina, San Martín, Robles, Silípica, Avellaneda, Loreto, Atamisqui, Sarmiento y en menor medida en Juan Felipe, Ibarra, Taboada, Moreno, Capital y Jiménez” (ibid.).

²⁴ Universidad Nacional de Santiago del Estero, “Proyecto: Diagnóstico sociolingüístico y empoderamiento de las comunidades quichuablantes,” Santiago del Estero, República Argentina, 2008–2009.

maestro en su praxis docente, que cotidianamente refuerza, en la lengua estándar (español), los valores de la cultura nacional discriminando implícitamente los de la cultura local, generando a su vez violencia simbólica por la imposición de la cultura hegemónica (Bourdieu y Passeron).

Por ejemplo, hay en ambos casos en la praxis docente un abordamiento de los héroes nacionales como el General José de San Martín (héroe de la independencia), el General Manuel Belgrano (creador de la bandera), y el maestro Domingo Faustino Sarmiento (padre de la escuela), pero no se habla de ningún modelo de la cultura lugareña.²⁵ Cuando el personaje del maestro (tanto el fílmico como el novelesco, que lo inspira) habla en quichua, es para captar la atención del alumnado y transmitir la lengua española. Siempre el quichuo-santiagoño queda desplazado a un ámbito externo al escolar; por ejemplo, cuando visitan a la chamana Jashi/Jaira, quien habla quichua. Asimismo, el maestro se interesa por aprender quichua en el ámbito privado, pues la variedad baja no forma parte de los contenidos programáticos. Se sigue reproduciendo entonces, socio-históricamente y bajo las coordenadas de la colonialidad, la lengua del colonizador.

Al abordar la película, nos interesa mayormente analizar la reinterpretación que hace Murúa (como director y protagonista) del docente (a)crítico y los obstáculos que enfrenta al querer implantar el discurso nacional criollo en la zona quichuo-santiagoña, dada la desidentificación de Shunko. Michel Pêcheux, a partir de la tesis althusseriana, expresa que “there is no domination without resistance” (*Language, Semantics* 202) e insiste en la des-identificación.²⁶ Su tesis postula que “la ideología dominante no domina jamás sin contradicciones” (“Osar pensar” 15). A su

²⁵ Volvemos sobre este punto en la segunda sección de este capítulo.

²⁶ Pêcheux “ideology interpellates individuals as subjects,” (*Language, Semantics* 101).

entender, la subyugación ideológica nunca es completa: sus imperfecciones harán que el sujeto interpelado —en este caso, Shunko— ose pensar por sí mismo.

Completando esta idea del adoctrinamiento y descontextualización educativos, podemos traer a colación la reflexión de Antonio Cornejo-Polar sobre la novela (romántica) decimonónica latinoamericana. Como Murúa en su filme, Cornejo-Polar cuestiona la imposición de una homogeneidad a la multiplicidad de heterogeneidades de los sujetos latinoamericanos, especialmente en las culturas milenarias de la zona andina. Según Cornejo-Polar, el sujeto andino no responde a “la imagen monolítica, fuerte e inmodificable del sujeto moderno” (14). Esta observación nos lleva a hacer hincapié en la imposibilidad del proyecto sarmientino que revisa la diégesis. En *Shunko, a priori*, el maestro señala con un comentario directo “yo debería ser como él [Sarmiento]” (00:25:53). No obstante, luego, su subjetividad se ve transformada y se desdice al valorizar la cosmovisión local y no la científica respecto al fenómeno del eclipse, sobre el cual volvemos en la tercera sección.

Si tomamos en cuenta su relación dialógico-crítica con la trama de Ábalos, se lo actualiza, enfatizando su inquietud por solventar las inequidades producidas por el sistema. En este sentido, el filme hace eco de la pedagogía crítica de su década. El padre de dicha pedagogía, Paulo Freire, cuestiona la educación tradicional por su carácter no democrático, identificándola como “educación bancaria” (*Sobre la acción* 23). Para el pedagogo brasileño, esta (mala)educación implica “un sujeto que conquista y un objeto conquistado” es, por naturaleza, “antidialógica” y “necrófila” (*Pedagogía* 180). Antes de presentar la filosofía pedagógica freiriana, nos parece oportuno repasar algunas especificidades de la educación universal sarmientina, de la cual la postura filosófico-educativa de Freire.

Como ya se señaló, al principio, el maestro encarna un discurso de tipo sarmientino, progresista. Vale la pena recordar la influencia que tuvo el pensamiento norteamericano y europeo en la concepción de la educación común de Sarmiento. Entre 1869 y 1891, Argentina recibe a sus primeros instructores: unas 61 mujeres y 4 hombres, todos maestros, protestantes y estadounidenses. Sarmiento, no sin contradicciones, sentó las bases de una educación nacional, pública y laica, reconocida como vanguardista para la época. Como explican tanto Elda C. Patton como Hernán Iglesias Illa, su pensamiento racional, enciclopedista y progresista fue influenciado por las ideas modernas del protestante Horace Mann, por sus vivencias durante su carrera diplomática estadounidense y por sus experiencias *in situ* en distintas instituciones estadounidenses y canadienses en 1847. Ese año, tiene lugar el primer encuentro de Sarmiento con Mann y su (segunda) esposa Mary Peabody (Mann) en los Estados Unidos.²⁷ Sarmiento, al igual que Mann,²⁸ deseaba garantizar el acceso universal a la educación básica (primaria) del sector popular.²⁹

Sarmiento importó el modelo norteamericano de Mann, junto al mencionado contingente de maestras protestantes. Contrarresta así el pensamiento católico de la época, que había creado una relación fuerte entre catolicismo y educación, visible tanto en Quiroga como en Rosas. Sarmiento aspiraba a la secularización de todo el sistema educativo estatal. No obstante, eso no significaba la pérdida de la fe católica. El catolicismo queda en efecto separada del horario escolar,

²⁷ Mary Mann hizo de intérprete entre Sarmiento (que se expresaba en francés) y su esposo (anglófono). Mary fue, de hecho, amiga y colaboradora de la causa educativo-sarmientina al momento de “importar” de los Estados Unidos un contingente de docentes (en su mayoría maestras) protestantes.

²⁸ Según Mann, “Education must be universal. It is well, when the wise and the learned discover new truths; but much better to diffuse the truth already discovered, amongst the multitude” (83).

²⁹ Juliana Enrico explica que Sarmiento contempla en Nueva Inglaterra “el despliegue majestuoso del sistema que desea ver nacer en la Argentina, basado en el principio de igualdad de una educación primaria para todo el pueblo” (34).

pero se sigue impartiendo en los mismos establecimientos a través del catecismo-extraescolar. En el discurso pre-presidencial pronunciado ante la masonería argentina Sarmiento insiste en la importancia de respetar el pensamiento religioso católico instaurado en el fuero político-institucional.³⁰ Esto es significativo porque nos está marcando el tipo de lineamiento que sigue en juego en su época. Es decir, muy a pesar de su laicismo, sigue con la dirección colonizadora y patriarcal instaurada por la iglesia católica,³¹ dirección de la cual no se separa necesariamente la sociedad argentina.³²

A todo esto se suman los maestros franceses que inmigraron en aquella época a la Argentina aprovechando las políticas inmigratorias. Para Maranghello, el Estado argentino de fines del siglo XIX, “fue sumamente exitoso en su compulsión asimilacionista. Este proyecto ubicaba al país de cara a un mercado mundial de territorios hipotéticamente iguales” (17). Asimismo, Sarmiento admiraba a los científicos europeos en general, algunos de los cuales invitó a inmigrar a la Argentina para formar a su imagen los futuros científicos y educadores argentinos,³³ como, por ejemplo, el científico alemán Carlos Germán Conrado Burmeister.³⁴ Como apunta Julio Orione, Sarmiento le encomendó a Burmeister, en 1869, traer una veintena de profesores europeos

³⁰ “Si la masonería ha sido instituida para destruir el culto católico, desde ahora declaro que no soy masón” (“Discurso” 4). Aclara que hay masones que son protestantes; un ejemplo ilustrativo es el de Horace Mann.

Del sitio de la Gran Logia, “La primera logia en territorio argentino fue la ‘Logia Independencia’, con protocolos de autorización otorgados por la Gran Logia General Escocesa de Francia. Dicha autorización data aproximadamente de 1795 y su sola denominación acusaba en sus integrantes una concepción autonomista para las tierras americanas.” (S/N) [<http://www.masoneria-argentina.org.ar/que-es-la-masoneria/origenes-en-el-pais>]

³¹ Declara Sarmiento que “el presidente de la República Argentina debe ser por la Constitución católico, apostólico, romano, como el rey de la Inglaterra debe ser protestante, cristiano, anglicano” (“Discurso” 4).

³² De hecho, a la cabeza actual de la Iglesia católica se encuentra el Papa Francisco (Jorge Mario Bergoglio) de origen argentino.

³³ Orione, *Historia crítica de la Ciencia Argentina: del proyecto de Sarmiento al reino del pensamiento mágico*. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2008.

³⁴ Burmeister, naturalista, paleontólogo y zoólogo, fue director del Museo Argentino de Ciencias Naturales de Buenos Aires a partir de 1862; radicalizado en Argentina con la ayuda de Sarmiento.

a la Universidad de Córdoba (en la provincia homónima) para ejercer la enseñanza de las ciencias exactas y naturales.

No obstante, el pensamiento sarmientino se funda en una gran contradicción. Si bien Sarmiento se acoge al principio del acceso universal a la educación nacional, en su aplicación, excluye de la nación toda cultura que no se conforme a su idea de civilización criolla-moderna (a la europea o norteamericana). Aquí yace su imposibilidad, dado que las categorías lógico-cartesianas, logocéntricas del pensamiento moderno (europeo) van en desencuentro con el contexto rural, local. Si la educación universal desea legitimarse a través de la supuesta inclusión ciudadana nacional, lo que en realidad se genera como contrapartida es más marginación, cuando no exterminio, de todo lo que queda por fuera de lo que se ha categorizado como civilizado y es estigmatizado como “barbarie”. Como señala Juliana Enrico, “con el orden discursivo civilizado moderno (...) solamente resultan sostenibles las nociones letradas, ilustradas, racionales, ‘limpias’” (15). Los horizontes y tramas culturales de Sarmiento quedaron constreñidos por el contexto de su época, que veía en la *polis* el modelo civilizatorio por excelencia.

En la sección siguiente nos concentramos en la manera en que el filme (des)articula la subjetividad moderna del docente.

II. Contradicciones de una subjetividad docente “moderna”

Hasta mediados del siglo XX, el cine argentino ofrecía representaciones admirativas o positivas del enseñante como agente vehicular del discurso hegemónico oficial respecto al proyecto de formación cívica. Señalamos que desde la fundación del sistema escolar argentino y hasta mediados del siglo XX, en el discurso oficial, se identificaba al educador como un vehículo fundamental de la formación de ciudadanos para la construcción de la nación. No obstante, a partir

de los años 60, emerge una serie de discursos críticos en donde el proyecto ciudadano nacional y la función oficial del educador se ven contrariadas, contestadas, e intentan ser transformadas. El texto fílmico es sensible a estos vaivenes discursivos y revela la huella de nuevas perspectivas de la imagen del enseñante. De ahí que la adaptación fílmica de Murúa re-actualice, re-semantice el personaje docente de Ábalos en concordancia con el contexto de producción de su primer largometraje.

Como ya hemos señalado, la década del 60 se impuso como un espacio de alternativas, de nuevas perspectivas, y trajo consigo un nuevo pensamiento pedagógico crítico. En el marco del pensamiento crítico-pedagógico y revolucionario de Paulo Freire se hace hincapié en la significación capital que se le da a la organicidad del colectivo en el contexto rural. El pensamiento freiriano es crucial en los albores de una nueva epistemología educativa inclusiva en la que se propone como estrategia política para la transformación de la realidad un gran movimiento de educación popular. Cabe aclarar que aquí no se tiene por objetivo la inversión de las clases sociales, o el reemplazo de los que dominan por los dominados.³⁵ Su método propone una comunión entre las clases a fin de lograr la inclusión social.

Para el pedagogo y filósofo brasileño es desde la palabra generadora inclusiva que se llega al proyecto ciudadano democrático; si no se logra la inclusión tampoco se logrará la democracia. En este escenario, todo lo que no incorpore la especificidad del contexto en el cual se desarrolla el desfavorecido y, por el contrario, le imponga un currículo verticalista, no solamente no podrá jamás responder a la necesidad del educando, sino que generará más demagogia en nombre de la

³⁵ “The revolution as Freire envisioned it does not presuppose an inversion of the oppressed-oppressor poles; rather, it intends to reinvent, in communion, a society where exploitation and the verticalization of power do not exist, where the disenfranchised segments of society are not excluded or interdicted from reading the world” (*Teachers as Cultural Workers* vx).

educación universal. De ahí que Freire llame a este tipo de formación *educación bancaria* por cuanto “hace del proceso educativo un acto permanente de ‘depositar’ contenidos” (*Sobre la acción* 23). Es decir, se generan contenidos programáticos desde afuera del contexto del educando y se los vuelca en una situación de enseñanza ineficaz, no inclusiva que lleva “al no superar la contradicción educador-educando y, por el contrario, al enfatizarla, no puede servir sino a la ‘domesticación’ del hombre” (ibid.).

Al no incorporar las experiencias locales al plan de estudios universalizado, se le niega al educando la palabra auténtica. Su cultura y su lengua materna quedan excluidas del plan oficial y se le presentan más como una “incapacidad” que como un valor o un saber ancestral que necesita resguardar, nutrir y transmitir a las nuevas generaciones. De hecho, las lenguas vernáculas fueron prohibidas y su uso penalizado en las aulas escolares. Este fenómeno de penalización del uso de la lengua quichuo-santiagoña observado en la novela *Shunko*, se atenúa en la película, en donde se subraya la disposición del maestro al momento de hablar y aprender “la quichua”. Sin embargo, en ambos casos el español es la lengua valorizada en el espacio escolar, en detrimento de “la quichua”, lo cual marca la obligatoriedad de la lengua oficial en el espacio público-institucional.

Ciertamente, la versión fílmica de *Shunko* se nos presenta como un dispositivo artístico-cultural polifónico que resemantiza las vivencias de un maestro ciudadano-rural santiagueño, textualizadas en la novela. Se revisan políticas de implementación de la educación primaria obligatoria en la región donde habitan los denominados *shalacos*. Observamos el uso de dicho término por el maestro en la novela de manera amistosa; aunque, es necesario señalar (como se señala en las investigaciones de Roberto Remedi) que el término era también utilizado con una connotación peyorativa, racial y no necesariamente genérica en el contexto extra fílmico de la época.

La película (a partir de la novela) se centra especialmente en la relación entre el joven maestro y su alumno Shunko, relación que pone de manifiesto dos ejes distintos interrelacionados: lo local (encarnado por el educando y su comunidad que defienden su cultura quichuo-santiagueña) y lo nacional (simbolizado por el maestro y su discurso sarmientino europeizante). Para Bajtín, en los enunciados se activan “tanto de las fuerzas centrípetas como de las centrífugas” (*Teoría y estética* 90). Según el semiólogo, las fuerzas centrífugas originan procesos de centralización monológica que generan la unificación de sentido; por ejemplo, la homogenización del sentido a través de la orientación ideológica del narrador en las novelas pedagógicas que proponen un final sintético, cerrado – y que extendemos a los filmes de carácter pedagógico. Al contrario, según el autor, las centrífugas dan lugar a la descentralización que se orienta hacia el dialogismo de sentido, siempre abierto, fenómeno en el cual nos apoyamos para nuestra lectura del filme *Shunko*.

En el contexto fílmico de *Shunko*, al principio, el docente impone una práctica homogeneizadora a través de una lengua oficial. Hecho que provoca puntos conflictivos por los desencuentros culturales, dada la situación de diglosia discursiva: español como lengua oficial prescripta versus quichuo-santiagueño como lengua local familiar. En situación dialógica, en el aula y fuera de ella, se genera una inclusión discursiva conforme se van sumando, a la voz del metanarrador, las voces heterogéneas de los personajes: la del maestro, la de Shunko, la de Lucas (padre de Shunko), la de doña Jaira (chamana), la de Segundo Gaitán (comisario), etc. Es así que, como producto de un conjunto de perspectivas de los personajes, se construirá hacia el final la primera escuelita rural de la zona. Cabe aclarar que esto sucede en tierras que no serán adjudicadas por el estado, sino que serán donadas por un lugareño (don Cipriano).

Respecto a la organización narrativa, la película se adhiere a la estructura (aristotélica) lineal básica que menciona Syd Field en su paradigma del guion clásico.³⁶ La historia comienza en exteriores y en movimiento; el ritmo queda marcado por el efecto sonoro de fondo. Filmada en blanco y negro, con su encuadre, profundidad de campo y angulación de los sucesivos planos descriptivos, se nos ubica en un largo camino sinuoso para introducirnos (en) la carreta tirada por caballos; en la cual viene llegando el joven maestro, junto al jinete-conductor.

En cuanto a la fotografía, se van interponiendo imágenes descriptivas estereotipadas de lugareños y del camino (en fundidos negros) que parecen indicar un tiempo largo, interminable. Estéticamente, a través de las características del paisaje diurno rural casi deshabitado, enfatizado desde la musicalización (suma de campanas, tambores, sonidos distorsionados) y junto a las sombras borrosas de lugareños (que se disipan en las rocas santiagueñas) se tiñe la atmosfera de exotismo. Según Lafond, en una obra fílmica las situaciones inicial y final se hayan en estrecha relación: se entre-limitan, determinándose entre sí. En este sentido, la propuesta de Murúa abre y cierra con la llegada y la partida del maestro en carreta y los lugareños que lo observan estáticos; con lo cual se da una idea de repetición sociohistórica: la historia de nunca acabar.

En Murúa, constamos tres momentos principales: el inicio, con la presentación del espacio rural y del joven maestro, su primer contacto con los habitantes locales y sorpresa por el estado de la “escuela rural”; el desarrollo: su toma de conciencia frente a la imposición curricular, la escasez de recursos en la zona, la negligencia estatal, la confrontación con el padre de Shunko, la confrontación centro-periferia (escuela citadina versus escuela rural durante el Acto del Día el

³⁶ Según Field (*El libro del guion*), el guion clásico constaría, *grosso modo*, de planteamiento, es decir introducción o primer acto (planteamiento del tema y primer nudo de la trama), desarrollo o segundo acto (confrontación y segundo nudo de la trama) y desenlace o tercer acto (resolución). La cadena de la acción dramática queda entrelazada en los dos primeros actos según sus nudos hasta la resolución.

maestro en Conmemoración a Sarmiento), el accidente de Shunko y muerte de Reina, y la construcción comunitaria de la escuelita en terrenos donados por un vecino; desenlace: una vez ha dejado en claro que la narrativa fundacional debe primar sobre la “oficial” del currículo, se da lugar a su partida, justificada por obligaciones en la ciudad, en donde lo espera su madre. Inicialmente, el joven maestro viene llegando por un camino sinuoso, se muestra una cruz sobre una tumba, que marca el tono dramático. Ese tono se acentúa con la música distorsionada, compuesta por sonidos estridentes y bajos de tambores y campanas, la cual se mezcla con una repetición sonora que se asemeja a una marcha fúnebre, resonando como un lamento continuo que acompaña la llegada del forastero. El maestro tiene aspecto citadino, lleva traje y corbata y contempla el paisaje con gesto asombrado (Fotograma no. 1: Plano medio del maestro en la carreta).



Fotograma no. 1: Plano medio del maestro (junto al conductor de la carreta), vestido de citadino, observando el panorama local con asombro.

Al llegar, queda sorprendido de la ausencia de una construcción que albergue la escuela; esta consta apenas de un grupo de pupitres a la sombra de un gran árbol de algarrobo (Fotograma no. 2: Plano descriptivo de la escuela).



Fotograma no. 2: Plano descriptivo de la supuesta escuela rural.

La perspectiva que se va construyendo arroja una mirada desde afuera a la pobreza del paisaje local.³⁷ El juego de plano-contraplano genera una pronunciada dicotomía estética. Por un lado, llega el docente, con su vestimenta citadina (traje y corbata), desplazándose (junto al conductor) en la carreta; el forastero observa el contexto con asombro. Por otro lado, están los lugareños; quienes, con vestimenta humilde y descalzos, observan estáticos al forastero, que está fuera de campo, con lo cual, interpelan al espectador.

³⁷ En la novela, queda claro que ni la instancia narrativa ni el lector implícito pertenecen a la cultura quichua santiagueña. Esto puede comprobarse repetidas veces en la carta que abre la novela y que va dirigida al lector, ellos “ignoran la mayor parte de las cosas que vos y yo sabemos, pero saben muchas otras que vos y yo ignoramos” (Ábalos 11).

Señalamos que desde el comienzo se marca la idea de la perennidad en la falta de recursos, en la escasez, que estéticamente queda subrayada por la focalización de la cámara respecto a las curvas sinuosas del camino siempre yermo por donde viene llegando la carreta del maestro (y por donde partirá). Esto queda también acentuado con la musicalización repetitiva, lúgubre; y pre-señalado en el íncipit con la observación del comisario: “aquí los maestros no duran, o se van o los trasladan; por eso la escuelita no ha podido progresar, ¿sabe?” (00:04:11), jugando con la expectativa. Desde la propuesta del íncipit,³⁸ *Shunko* queda enmarcado dentro del proyecto de nación del Estado argentino, que ve a la instrucción primaria estatal gratuita y obligatoria como el motor de progreso social. Este tipo educación se postula como inclusiva y garantizadora de la unión nacional a través de la propagación de una unívoca formación ciudadana, generando mecanismos de exclusión por asimilación. En el íncipit, se hace presente la visión dicotómica que recrea el texto fílmico desde la instancia narrativa entre “ellos” y “nosotros”.³⁹

Coincidimos así con Matt Losada sobre la lógica binaria que guía la composición y articulación de los planos: los lugareños (ellos), el maestro ciudadano (nosotros), la cual vuelve sobre la moderna fórmula de urbanidad-civilizada, ruralidad-bárbara (que hemos presentado en el primer capítulo). Con el gesto de perplejidad del maestro ante el paisaje local, la manera en que se van presentando a los lugareños (enfocados con primeros y primerísimos planos que muestrean sus pies descalzados en la tierra árida, sus caras serias que observan inmóviles y con gesto distante al forastero/espectador –fuera de campo), se marca la visión que asume el metanarrador fílmico,

³⁸ Para Claude Duchet: el íncipit puede funcionar como una anticipación de la lectura ideológica que desplegará la historia. Duchet sostiene que la introducción d'un texto “permet le récit et ne peut donc se constituer en énoncé clos. Mais la façon dont le sens va se frayer passage engage l'idéologie du texte” (“Pour une socio-critique” 13).

³⁹ Comprendemos la instancia narrativa, a partir de los estudios de Aumont et al. como el “lugar abstracto donde se elaboran las elecciones para la conducción del relato y de la historia, donde juegan o son jugados los códigos y donde se definen los parámetros de producción del relato” (111).

posicionado desde el nosotros (los ciudadanos, los alfabetizados). Desde lo paratextual, este aspecto queda fuertemente subrayado con la traducción que se hace del quichua al español, pero no viceversa. Es decir, como explica Catalina Donoso, al igual que el maestro, el espectador, necesariamente maneja la lengua oficial, pero no la local. Si así fuera, los subtítulos no serían ya pertinentes. Volvemos, entonces, al hecho de que nos encontramos frente a la recreación de un contexto de carácter diglósico, en el cual la lengua oficial es valorizada en detrimento del quichuo-santiagoño.

El maestro es recibido por el comisario, don Gaitán; y más tarde, conoce a Rufina, una señora lugareña, quien —por pedido del comisario— lo ayuda con los quehaceres domésticos. Por pedido del maestro, Rufina le enseña nuevas palabras en quichuo-santiagoño. Luego, tiene lugar el censo. El maestro, acompañado por el comisario, recluta a los estudiantes en edad escolar, entre los cuales se encuentra Shunko (Fotograma no. 3: Plano del primer encuentro entre el maestro y Shunko). Este primer encuentro entre educador-educando es violento.⁴⁰ El filme, señala así la oposición del plan nacional y la realidad local en la resistencia de los lugareños, simbolizada por el niño (quine terminara mordiendo al maestro) y la fuerza que debe emplear el maestro para sacarlo de su guarida.

⁴⁰ De hecho, en *La deuda interna* el encuentro es más distendido, pero no menos pernicioso. Al contrario, en la adaptación de *La patota* la amenazada físicamente es Paulina, la docente, por la patota que incluye algunos de sus estudiantes adolescentes.



Fotograma no. 3: Plano conjunto del primer encuentro entre el maestro y Shunko.

Hay una ruptura en la secuencia cronológica en forma de analepsia o *flashback*. Dicha discontinuidad se produce cuando Reina (Fotograma no. 4: Primer plano de Reina), la pequeña amiga de Shunko, recuerda a Ana Vieyra (Fotograma no. 5: Primer plano de Ana Vieyra) y su accidente. Si tomamos en cuenta el tipo de plano y su profundidad, podemos ver que Murúa crea un paralelo, lo que da un aspecto de continuidad entre el destino de ambas, Reina y Ana.

La niña pastora muere debido a las particulares topográficas del terreno cuando intenta recuperar a una de sus ovejas. La escena de este accidente está acentuada por la misma musicalización distorsionada y de tono dramático del comienzo. Vemos, mediante el recuerdo de Reina, que la niña pastora estaba leyendo en clase (al aire libre), cuando ve pasar una de sus ovejas perdida; interrumpe la lectura para recuperarla y cae a un precipicio. Toda la clase es testigo. Volvemos sobre este punto en la próxima sección.



Fotograma no. 4: Primer plano de Reina, quien recuerda a la pastora fallecida.



Fotograma no. 5: Primer plano de Ana Vieyra, cuyo espíritu vuelve por su libro.

También tiene lugar una confrontación entre el maestro y el padre de Shunko, quien viene a buscarlo a la escuela con actitud violenta, devolviéndole la manera en que había entrado a su casa, amenazando con la policía. A pesar de estos incidentes, se van desarrollando los días de

clases y de mate cocido.⁴¹ A partir del accidente de Shunko (causado por un carnero mientras ayudaba con el trabajo para el sostén familiar), en el cual el maestro ayuda (aplicándole un antibiótico y llevándolo al hospital), la comunidad se muestra más receptiva y da señas de aceptar al forastero. El momento culminante queda sellado con la colaboración de los lugareños en la construcción de la escuelita rural en una parcela de tierra donada por don Cipriano. El siguiente episodio en el filme es el viaje a la ciudad para la conmemoración a Sarmiento, un episodio que se contrapuntea con la muerte de Reina, quien no puede asistir al evento por falta de guardapolvo y muere ese día envenenada por la picadura de una víbora. Finalmente, llega el momento de la partida del maestro, quien debe cumplir con su madre anciana, que lo espera, no por azar, en la ciudad.

En cuanto a la cuestión nacional y la manera en que afecta la identidad individual. Según Manuel Antonio Garretón et al., “la gran creación del modelo de modernidad predominante en Occidente fue la idea de ciudadanos: por encima de todas las identidades particulares se configuraba la base a partir de la cual se generaba la nación, el ciudadano, que hacía convivibles todas esas diferencias” (23). Como explica Néstor García Canclini, “durante el siglo XIX y un buen tramo del siglo XX, cada persona pertenecía a una nación y desde allí imaginaba sus relaciones con los otros”. Agrega que, en el espacio escolar, monolingüe, se enseñaba “una historia, más o menos compartida”, y en general se sostenía el culto católico (*Latinoamérica* 23). Respecto al espacio cultural latinoamericano y en palabras de García Canclini, “[e]xiste una historia más o menos común en América Latina, que nos habilita para hablar de un espacio cultural

⁴¹ El mate cocido es un té que se prepara a partir de la yerba mate, por decocción. Mencionada en la novela de Ábalos, *Shunko*, esta bebida solía ofrecerse en las escuelas públicas (argentinas) y esto explica su incorporación en la película de Múrua.

latinoamericano en el que coexisten muchas identidades” (“Políticas culturales” 80). Sin embargo, desde la escuela el modelo de ciudadanía nacional impuesto propone una homogeneización de las heterogeneidades en pos de una identidad unificadora nacional, precisamente el fenómeno excluyente que revisa *Shunko*.

El texto fílmico desde el plano estético-discursivo recrea entonces una visión maniquea de comprensión de la realidad. Es decir, se da lugar a una marcada dicotomía ideológica según dos cosmovisiones: civilización (el nosotros, en la voz del maestro) o barbarie (ellos, en la voz de Shunko). En el pensamiento bajtiniano, “La comprensión solo madura en una respuesta. La comprensión y la respuesta están dialécticamente fundidas entre sí, y se condicionan recíprocamente; no pueden existir la una sin la otra” (Bajtín, *Teoría y estética* 99). En el filme de Murúa, en el mismo proceso educativo y especialmente en el binomio formado por los protagonistas (maestro-alumno) se entrelazan dos “programas ideológicos”, los cuales quedan especialmente puestos en evidencia en los diálogos como arena de lucha (bajtiniana).⁴²

Por una parte, se impone el programa moderno, racional y castellano del joven maestro que se apega a una identidad monolítica y que está en relación de concatenación con la nación idealizada sarmientina, en cuyo seno prevalece la idea del sujeto nacional (discurso sarmientino). Por otro parte, se ofrece resistencia con el contra-programa de Shunko que desde su cosmovisión quichuo-santiagoña juega como figura de contrapunto, junto a otros educandos y su comunidad. Al “tomar el turno para hablar” (en el sentido bajtiniano), el alumno quiebra el discurso hegemónico-nacional del docente, provocando la reflexión del maestro respecto a su praxis

⁴² Según Bajtín, dada su capacidad de resignificación en su contexto sociocultural, que implica al mismo tiempo desencuentro, la palabra lleva consigo la idea de “arena de lucha entre dos voces” (*Problemas* 282).

pedagógica. Se interconectan así dos dinámicas o intenciones contrapuestas, la del maestro y la de Shunko. A continuación, desarrollamos entonces ambos programas: el del Estado (en la figura del maestro) y el de Shunko (junto a su comunidad quichuablante). Con todo, en la medida en que se van resolviendo los conflictos de la trama, los personajes van aprendiendo de la visión del otro a través del diálogo y se va construyendo una relación pedagógica freiriana, entre el docente y los discentes (que impacta a la comunidad).

Al joven maestro (símbolo de los AIE) lo recibe el comisario del pueblo (sinécdoque del ARE), Segundo Gaitán (00:00:3:25). Ambos se dedicarán a censar a los niños en edad escolar. En el censo, los padres se niegan a enviar a sus hijos a la escuela y el docente trata de hacer valer su discurso a través de la autoridad policial: “el padre no dispone, el gobierno ordena; el lunes vendrá la policía” (00:07:05). En la voz del maestro resuena una de las disposiciones de la Ley n°1420 de Educación Común–Art. 3: “La obligación escolar comprende a todos los padres, tutores o encargados de los niños dentro de la edad escolar establecida en el artículo primero”. Los lugareños demuestran desconfianza frente a las intenciones del maestro y el maestro reproduce la visión estereotipada del ciudadano.

Por ejemplo, cuando el maestro le explica a una de las madres que los niños tienen que ir a la escuela para aprender, la madre le retruca enojada “¿o quieres que vayan porque te pagan por cada chico, ¿o quieres ganar tu plata?” (00:07:14). A esto el maestro le responde, “tienes la lengua más larga que una vaca” (00:07:19). La animalización que hace el joven maestro de la madre deja en evidencia sus limitaciones estereotipadas de raza, civilización y barbarie. Categorías semánticas cargadas de connotaciones raciales sostenidas por el discurso sarmientino y heredadas a su vez de discursos de la modernidad europea.

La actitud que demuestra el educador al comienzo del filme parece coincidir con la nación idealizada de Sarmiento, en donde la civilización letrada y urbana ha erradicado la “barbarie” rural. El maestro desea cumplir con su mandato nacional: censará y reclutará a todos los niños en edad escolar, porque es imperioso que aprendan los contenidos prescriptos (como la lengua oficial, el himno nacional, los héroes y símbolos patrios). Su comportamiento revela una actitud paternalista, autoritaria que prefiere el monólogo cerrado. Indudablemente, la llegada del maestro ciudadano al espacio rural quichuo-santiagoño rompe el statu quo, generando sucesivos desencuentros a partir del censo. En el caso de los padres de Shunko, el antagonismo se acentúa, llegando a una situación violenta con las amenazas y provocaciones que recibe el maestro de parte del padre.

En diálogo con la madre, el docente vuelve a la idea de civilización versus barbarie. La madre de Shunko no desea enviar a sus hijos a la escuela ya que no le parece necesario, “no, nunca he sabido nada. Igual vivo sin saber” (00:07:50). Con lo cual el maestro despliega la voz oficial progresista que sustenta el plan de instrucción pública, “sí, pero vives mal. Si hubieras aprendido algo procurarías vivir mejor” (00:07: 53). La madre de Shunko responde que no comprende lo que le dice el maestro. El maestro expresa que él sí comprende y vuelve a darse autoridad mencionando el eventual apoyo de la policía (parte del aparato represor del Estado), de la escuela (parte de los aparatos ideológicos). Declara, “el lunes vendrá la policía si no me mandas a los chicos” (00:07:59).

Con un gesto de vergüenza, la madre explica que “no tienen ropa” (00:08:58). Aquí cabe entonces señalar que, en el marco de la educación básica estatal argentina, el guardapolvo blanco pretende simbolizar igualdad. Como Peña, creemos que con la marcada escasez de recursos se “denuncia la paradoja de un Estado discursivo y demandante pero siempre ausente” (153).

Además, los niños necesitan ayudar a sus padres en tareas laborales para sobrevivir en su contexto de pobreza.

Las amenazas del maestro provocarán la ira de Lucas, el padre de Shunko, por lo cual este último va a su encuentro. Dada la manera violenta en la cual llega el padre evoca la figura del “gaucho malo” del *Facundo* sarmientino personaje definido como “un tipo de ciertas localidades (...), con toda su ciencia del desierto, con toda su aversión a las poblaciones de los blancos” (Sarmiento, *Facundo* 49). En la escena, Lucas, delegado, con barba, portando vestimenta de gaucho (bombachas, faja, sombrero), llega a caballo a la escuela y desmonta apresurado para enfrentar al maestro con aire desafiante. El maestro sorprendido, le ofrece la mano extendida para saludar cordialmente, pero Lucas rechaza el saludo, marcándole el tono del encuentro. Con voz de mando le dice al maestro, “Ya me he enterado de que se ha metido en la casa como a su propio corral, disponiendo de los changos como si fueran suyos y amenazando con la policía” (00:20:27). El maestro trata en vano de darle una explicación. Lucas insiste encolerizado, “Usted no *es nadie* para meterse en nuestro rancho con amenazas. Si los otros se lo aguantan, yo no se lo aguantaré” (Fotograma no. 6: Plano medio de la confrontación).



Fotograma no. 6: Plano medio de la confrontación del maestro y Lucas, quien le rechaza el saludo.

Lucas marca claramente la distancia discursiva con el uso del tratamiento formal en segunda persona; además, guarda cierta distancia física respecto a su interlocutor, manteniendo siempre una postura rígida y amenazante. Habla en tono colérico con la mano derecha apoyada en la faja de su cintura, donde los gauchos llevan comúnmente su cuchillo. Con esta intervención, se pone en evidencia claramente la dicotomía entre la actitud “civilizada” del maestro y bárbara del padre de Shunko. Lucas prosigue, con tono violento: “Yo sé que se traen los puebleros como usted. Mis changos seguirán viniendo a la escuela, pero no porque usted lo manda sino porque a mí se me antoja, ¿me entiende?” (00:20:43).

En relación con el cuchillo que llevan los gauchos en la cintura, en Sarmiento, “el gaucho anda armado del cuchillo que ha heredado de los españoles” (*Facundo* 56). Explica que las peleas a cuchillo pasan a ser como un juego pendenciero, para medirse con los otros. Además, “el gaucho

argentino lo desvaina para pelear, y hiere solamente” (ibid.). Reforzando esta idea, asociamos la protesta de Lucas al comentario de Ángel Rama: en el pensamiento sarmientino, “las ciudades debían someter el vasto territorio salvaje (...), imponiéndole sus normas” (26). Para Rama los intelectuales desde los grandes centros urbanos civilizados han organizado la Nación.⁴³ De ahí que las campañas de instrucción y alfabetización partan siempre de la ciudad modernizada hacia la periferia.

En *Shunko* se recoge esa perspectiva por cuanto el maestro, es en efecto, el agente que porta el discurso de educación y progreso; y los lugareños, iletrados, desconfiados frente a las intenciones del maestro, ponen a riesgo el programa civilizador. Empero, conforme avanza el ciclo lectivo, el joven maestro se va integrando a la comunidad, sobre todo con su actitud de interés hacia la cosmovisión local y su ayuda constante a los alumnos y sus familias.

La película de Murúa puede ser vista como parte de ese movimiento cultural revolucionario, en el cual entre otras cosas se trata de romper con la idea de una visión estrecha, monolítica, rígida respecto a lo que debería entenderse por ciudadanía. Al revisar fragmentos discursivos y tramas culturales de la época e incorporar la multiplicidad de voces, pone en evidencia las paradojas del sistema educativo y se inserta así en los debates de la época sobre la educación ciudadana y los derechos del niño. En *Pedagogía del Oprimido*, Freire sostiene que “[l]a invasión cultural consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a estos su visión del mundo” (198-9). El maestro no puede ponerse de acuerdo con locales porque interrumpe en el enclave etno-cultural quichuo-santiagueño con una

⁴³ En el mismo sentido de Rama, Dante Ramaglia retoma la dicotomía sarmientina: civilización o barbarie, para explicar que Sarmiento ve en el campo “[l]a resistencia a la organización política, al desarrollo del comercio y de la industria, del conocimiento y de las letras, que representan para Sarmiento los principales referentes de la vida civilizada” (75).

actitud criollo-moderna que sigue reproduciendo la matriz colonial del poder. Murúa la decolonializa desde una postura crítica.

En la siguiente sección examinamos la manera en que el maestro interpela a los educandos; y, a su vez, es interpelado éticamente por Shunko, Reina y el espíritu de Ana Vieyra, hecho que lo lleva a su trans-formación.

III. La interpelación escolar de ida y vuelta

En *Shunko* se observa por un lado un programa ideológico del Estado nación para la formación prescripta de los ciudadanos y, por otro, una respuesta a ese programa —un contra-programa— que se origina en el seno de la praxis educativa. El primer proceso jerárquico-verticalista, se desprende del Estado-nación y se encarna en la figura del maestro, quien se hace voz de aquel discurso paternalista deseoso de formar ciudadanos argentinos usuarios de una lengua oficial (estandarizada). Desde una perspectiva histórica, los discursos hegemónicos de la elite criolla independentista latinoamericana han quedado homogeneizados en los procesos de modernización ya en los cimientos del proyecto ciudadano del Estado nación del siglo XIX. En el contexto argentino, las ideas liberales de la elite criolla han sido a su vez la piedra basal para la concepción del sistema escolar centralizado y jerárquico.

En clase, el maestro del filme introduce la lección: “Bueno, ahora vamos a hablar de algunos de los grandes hombres que hicieron la patria” (00:24:39) y desfilan en la pasarela histórico-oficial los héroes criollos, San Martín, Belgrano y Sarmiento. El maestro les explica a los niños sentados sobre sus bancos disciplinadamente y al aire libre, “este es el general San Martín que cruzó con su ejército la Cordillera de los Andes para ayudar a libertar a otros pueblos” (00:24:52) y agrega que “murió pobre y solo, lejos la patria, le pagaron con la ingratitud”. Motivo

por el cual, con un primer plano subjetivo (de carácter psicológico) una de las alumnas se lamenta empáticamente, “*poobre*” (00:25:07). De esta manera, se impone una pausa que interpretamos como un silencio en homenaje al prócer.

Luego, se prosigue con el desarrollo de la clase: “este es Manuel Belgrano creó la Bandera y también era general” (00:25:14). El sublime retrato del héroe contrasta con la madera que sirve de pizarra en un “*locus* educativo” que no es otra cosa que un espacio delimitado por la sombra de un gran árbol de algarrobo y, que cabe señalar, carece de mástil o bandera (para el momento de esta primera lección). El maestro continúa, con una lámina en mano, le pregunta a Shunko si sabe de quién se trata (Fotograma no. 7: Shunko en su lectura de la imagen).

El tipo de plano utilizado genera una relación de espejismo entre el rostro del niño y del prócer, pero también la lámina de Sarmiento mira al docente y se extiende fuera de la diégesis, en tanto, da la ilusión de mirar (convocar) al espectador. A la pregunta del maestro, Shunko responde, “no lo conozco, pero es un viejo muy fiero y mira como malo” (00:25:31). Esta ocurrencia de Shunko provoca la risa de la clase y del maestro, quien retoma las palabras de Shunko cambiando la entonación e inscribiendo otra perspectiva. Dice, “sin embargo, este viejo fiero que mira como malo fundó las escuelas y quería mucho a los chicos. Domingo Faustino Sarmiento fue un gran maestro” (00:25:42) y agrega, “yo debería ser como él” (00:25:53). El discurso del maestro ensalza al padre de la instrucción pública argentina; al contrario, el de Shunko lo rebaja con ironía y quiebra el sublime discurso oficial del maestro. Esta ruptura que se da en el contexto periférico se repite en un segundo momento durante la visita que realiza el grupo de estudiantes a una escuela citadina, con motivo de un acto conmemoración al Día de Sarmiento, que coincide, como hemos explicado, con el Día del maestro (11 de septiembre). Volvemos a este punto en la quinta y última sección.



Fotograma no. 7: Primer plano de Shunko en su lectura de la lámina de Sarmiento.

La contraposición que recoge y resemantiza el filme respecto a la perspectiva local contra la nacional (y viceversa), pone en evidencia ciertas fallas del proyecto educativo estatal homogeneizador y al mismo tiempo construye una perspectiva dialógico-inclusiva que evoca también el conjunto de discursos de su época. En *Shunko*, dentro del mismo proceso educativo y más específicamente en el binomio maestro-alumno, se materializan dos dinámicas contrapuestas presentadas: la intención homogeneizadora del maestro y la heteróclita del discente. Cabe señalar que si se mira desde la perspectiva del pensamiento de Freire, para quien, “los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (*Sobre la acción* 26), las contestaciones de Shunko invirtieron los papeles (educador-educando). Es decir, en la voz del niño-maestro resuena la cosmovisión quichuo-santiagoña. En una de las clases, el maestro explica un eclipse de luna desde una perspectiva racional, tratando de recrear el fenómeno con unos objetos y la sombra de una vela (Fotograma no. 8: Plano medio de la explicación científica). El objeto de estudio queda situado entre dos perspectivas: la de Shunko y la del maestro.



Fotograma no. 8: Plano medio de la modelización científica del eclipse lunar que improvisa el maestro para la clase.

Frente a esa demostración racional del educador, Shunko toma la voz, por un lado, de los nuevos discursos de posición contrahegemónica y por el otro, de la cultura quichuo-santiagueña. Retruca, “aquí sabemos de otra manera, señor” (00:32:54). Ellos saben otra historia y así explica el mito a su maestro: se trata del “funeral de la luna”. Entonces, por la intervención de Shunko y Reina a propósito de doña Jashi/Jaira (la chamana) que “sabe todo”, van a visitarla para poder comprender el fenómeno. Esto alude claramente a la perspectiva freiriana, que señala cómo “los sujetos cognoscentes buscan, dialógicamente, conocer el objeto cognoscible” (ibid. 43). En la escena, con un plano contextual, vemos al grupo sentado de manera circular junto a la chamana, Jashi/Jaira. Ella le explica al docente y a los niños, quienes escuchan atentos, el fenómeno desde

la cosmovisión quichuo-santiagoña en su lengua vernácula, la quichua (Fotograma no. 9: Primer plano de la chamana).



Fotograma no. 9: Primer plano de la chamana, mamá Jashi, quien explica el fenómeno.

Aquí vemos la elección de la ambientación de Murúa, quien elige un paisaje local y pone como actriz a una señora lugareña de avanzada edad, dándole más realismo a la escena. El discurso oral en quichua sobre “el caso de la luna”, que pone en cuestionamiento la “colonialidad del saber”, hace que el docente reflexione sobre sus propios conceptos racionales y pueda eventualmente transformar su praxis e incluso transformarse a sí mismo. Al salir, el maestro aparece como alguien quien ya ha sido transformado por la narrativa fundacional de la cultura quichuo-santiagoña. Entonces, les dice a los niños con convicción, “No crean, changos, los que les conté esta mañana respecto al eclipse; lo cierto es el caso que nos ha contado la mamá Jaira” (00:34:20). Shunko se convierte en agente de sensibilización (inter)cultural para su maestro. Para Freire, “la conquista

implícita en el dialogo es la del mundo para sus sujetos dialógicos (...). El diálogo es intersubjetividad, por ello mismo, es ‘situado y fechado’” (*Sobre la acción* 53). La supuesta primacía de la fórmula civilización-ciudad-lengua castellana-pensamiento lógico, se desdibuja progresivamente (en contraposición a aquella de barbarie-campo-lengua quichua-pensamiento mítico).

En la subjetividad moderna que representa el joven maestro se van transformando las categorías y esto es gracias al espacio dialógico que pone en relación las dos intenciones ya mencionadas: la oficial de naturaleza verticalista y la local, reticular. Tomando en consideración la época de su producción, adherimos al comentario de Aguilar, quien anota que “[e]n la medida en que el filme incluye ese saber, realiza una valoración inédita de la cosmovisión, indígena. En ese sentido, la película va más allá del libro” (“Lautaro Murúa” 18). Con la repuesta de la comunidad como sujeto colectivo, se genera un contra-discurso que pone en situación de reevaluación el discurso hegemónico.

El maestro trata de cumplir con su labor: inculca y propaga a través de su monólogo discursivo-pedagógico la ideología hegemónica. No obstante, es en su ambiente educativo, que queda enfrentado al contrapunto del estudiantado. Este contra-discurso, en su intento de subvertir lo prescripto, desestabiliza su labor docente. El sujeto andino, quichuo-santiagoño, representa en *Shunko* una suma de identidades culturales, hecho que puede explicarse (entre otros motivos) por la tensión entre el cruce de alteridades desde lo colonial.

Las observaciones de Cornejo-Polar sobre la hibridez de la subjetividad del sujeto andino, que hemos mencionado, parecen estar estrechamente relacionadas con los comentarios del narrador en la novela autobiográfica de Ábalos respecto a los lugareños, “ellos habitan una región comprendida en esa curiosa ínsula situada dentro de nuestra provincia donde se habla el quichua

peruano del siglo XVII, lengua general de indios introducida por los misioneros y colonizadores españoles” (12). En el filme, este comentario se omite; no obstante, se mantiene la dicotomía entre *ellos* (los que hablan quichua santiagueño) y *nosotros* (los que hablamos español) desde el plano paratextual con las traducciones de las voces quichua al español (y no viceversa).

Es decir, la instancia discursiva que ha organizado tanto la película como la novela y los lectores o espectadores implícitos son necesariamente hispanohablantes. Shunko, a pesar de defender el derecho a preservar la herencia cultural quichuo-santiagueña, forma parte de la concatenación diglósica que hace del español una lengua hegemónica nacional. Se convertirá así en un ayudante del maestro en la cadena de alfabetización/instrucción nacional. Cuando el alumno demuestra la adquisición de lecto-escritura castellana, su maestro lo felicita: “ya sabés aprender y enseñar, ya sos útil a la República” (01:02:59). Con lo cual no solamente se vuelve a inscribir en el discurso la supremacía del español como lengua oficial sobre el quichuo-santiagueño, sino también se deja en evidencia la “utilidad” de los lugareños como vehículos alfabetizadores dentro del proyecto de ciudadanía de la época.

En términos generales, en cuanto al lenguaje estético de los planos, se observa que cuando el docente da una lección, lo hace siempre de pie y utiliza el monólogo. La cámara acompaña su actitud de autoridad con la angulación sobre el plano verticalidad. Esto señala que los estudiantes están viendo al educador desde una posición más baja, sentados (contrapicado) dado que el docente se encuentra en general parado (Fotograma no. 10: El docente de pie en la clase).



Fotograma no. 10: Primerísimo primer plano del maestro de pie,
en contrapicado, cuando llega Shunko.

Al contrario, cuando el maestro mira a los niños que van llegando se utiliza el picado
(Fotograma no. 11: Plano picado del maestro y un nuevo educando).



Fotograma no. 11: Plano picado (con relación al maestro) mirando a un educando.

Cuando un estudiante toma la iniciativa de intervenir con sus pares y docentes, lo hace a través de la apertura a un diálogo. Hecho que queda señalado por la utilización del plano contra plano que da la idea de intercambio en el turno de habla desde una posición de igualdad. Este tipo de plano que juega sobre la horizontalidad se prefiere también cuando el maestro y los niños se sientan a escuchar a la chamana, Jashi/Jaira. Se vuelve a activar el eje vertical cuando Rufina de pie le enseña al maestro nuevas palabras en quichua. Ahora, el maestro sentado (comiendo tortas de maíz) le pide a Rufina que le enseñe palabras en su lengua materna. La empleada doméstica, que había sido enviada por consejo del comisario para ayudar al maestro con los quehaceres del rancho, de pie junto a la mesa, con aire anonadado por el interés del maestro, (le) “da la lección” (Fotograma no. 12: Rufina en contrapicado).



Fotograma no. 12: Plano medio corto de Rufina, en contrapicado con relación al maestro que se encuentra sentado.

Hacemos hincapié, no obstante, que tanto la escena de Rufina, como la de mamá Jaira no tienen lugar en la escuelita, sino que son desplazadas al fuero privado, como si dependieran de la buena voluntad del maestro. A nuestro entender, esta deslocalización estaría advirtiendo el vacío de políticas estatales educativas inclusivas, para sumarse al reclamo de su época. Según Garretón et al. En el proyecto ciudadano sostenido desde la idea de modernidad occidental, “[t]odas las diferencias quedaban de alguna manera reabsorbidas en las categorías de pueblo y de ciudadano, el resto correspondía al mundo privado” (25). Incluso, en el *locus* educativo-oficial, cuando el maestro utiliza “la quichua” es para captar la atención e introducir los contenidos preestablecidos;

por ejemplo, el maestro con un ábaco en la mano le pregunta a Shunko los números en quichua, con el fin de enseñárselos en español (00:15:54).

En la novela esta brecha es más profunda, como se ve en el pasaje en que los niños y el maestro juegan a “ponerse castigos” si por error alguien usa el quichua en el aula. Estos gestos denotan el borramiento en la pizarra educativo-programática de una cultura (materna, local) por otra (“forastera”, nacional). Cabe metaforizar aquí la idea de borrar: en el plano escolar, la idea de *borrar* es significativo como acción de limpiar la pizarra para volver a escribir (o corregir un error); por otra parte, traemos a colación que, en su acepción médica, el término borramiento está relacionada al momento del parto (borramiento del cuello del útero). Se puede reflexionar entonces sobre el hecho que, desde la teoría educativa y a través de un currículo oficial, se desea dar nacimiento a una Nación idealizada monolítica argentino-hispanohablante. No obstante, en la praxis áulica, frente a las especificidades locales, la idealización queda inactiva y se origina en cambio un nuevo estrato identitario, otra capa de hibridación identitaria en la identidad nacional.

Como explica Roberto Remedi, en la obra se denuncia la discriminación, pero al mismo tiempo se la vehicula; hecho que se produce sobre todo en la novela desde el cambio de voz del narrador. Por ejemplo, la piel oscura es relacionada con lo bárbaro y la piel clara con lo civilizado. En la novela *Shunko* de Ábalos, la piel oscura y sucia de Shunko, en la observación del narrador, “su cara morena, que puede ser algo más clara cuando mañana se la lave para ir a la escuela” (21), queda en contraposición con la piel linda y clara de la madre (citadina) del maestro, según observaría Shunko a través del narrador, “debe ser una viejita muy linda y muy blanquita” (84). Para Remedi, no obstante, la novela “es una contribución al conocimiento de las complejas y conflictivas formas como se recreó la ideología del mestizaje en la provincia del noroeste argentino” (105), comentario con el cual coincidimos y que deseamos extender al texto fílmico.

No obstante, estas anotaciones se pierden en la película dado el contexto socialista que se inscribe en una perspectiva freiriana-decolonizadora. En Murúa, lo bárbaro como sinónimo de no-civilizado se vuelve bárbaro como sinónimo de extraordinario, gracias a las lecciones de la cultura local. Por ejemplo, la ausencia de empatía en el discurso de las maestras ciudadinas (00:53:46) frente a la falta de recursos de los lugareños contrasta significativamente con la bondad de Don Cipriano. Este vecino, de edad avanzada, dona al maestro, como representante del Estado argentino, su parcela en la fiesta de inauguración de la nueva escuelita rural (00:49:52), (Fotograma no. 13: Entrega de los títulos de propiedad al maestro).



Fotograma no. 13: Plano conjunto del maestro, Cipriano y del comisario, frente a la nueva escuela en la donación del terreno.

Además, Murúa acentúa la (contra)interpelación ética dusseleana mediante los personajes de Reina y (del espíritu) de Ana Vieyra, quienes complementan el sociograma del docente. En este sentido, basándonos en Dussel, estos dos personajes simbolizan los excluidos que reaparecen en

la escena para crear un “nuevo momento de la historia” (“La razón” 52).⁴⁴ Reina, quien es huérfana de padre, apela al docente porque sufre hambre; y, el espíritu de Ana Vieyra (según Shunko y Reina) expresa su derecho al acceso educativo, reclamando su libro escolar.

Sabemos justamente mediante el flashback de Reina (que comparte con Shunko) que Ana Vieyra falleció debido a un accidente de trabajo. Ya el íncipit marca la relación entre Shunko y las dos niñas, Reina y Ana. Reina, por su lado, se anuncia con una frase en quichua: “aquí estamos durando” (00:10:09); la preferencia del gerundio —que responde a la estructuración del quichua— establece una expectativa respecto a la duración de tal existencia. Por otra parte, la utilización de la primera persona del plural (estamos) se mezcla con su recuerdo —en flashback— del fallecimiento de Ana Vieyra. Reina le dice a Shunko, “todo el tiempo me pareció verla, sentada en su banco” (00:18:12) y se lamenta por ella. Como ya se ha señalado, se trata de una niña pastora cuya existencia termina por motivo de un accidente laboral: en retrospectiva vemos que Ana interrumpe su lectura —frente al grupo— para rescatar a una oveja, pero cae a un barranco.

Un hecho significativo resulta ser aquí la actitud que toma el docente frente a las visitas del espíritu de la pastora. Al escuchar ruidos en la pequeña biblioteca de la clase, Shunko (le) explica que ella viene por su libro y hay que quemarlo. Entonces, el docente sigue el consejo y da lugar a la ofrenda para Ana. Este comportamiento lo aparta de su cosmovisión y del pensamiento de Sarmiento: “quien dice instrucción dice libros” (*Memoria* apéndice).

⁴⁴ En Dussel, se trata del sujeto que ha quedado el “excluido” y que reaparece, para recrear un momento nuevo de la historia de su “comunidad”. Dussel explica que en este proceso toma la palabra no sólo como el excluido de la argumentación, sino en un plano más amplio, como el excluido de la vida misma, también de la producción y del consumo.

El maestro es interpelado por los educandos. Se espera de él, como agente del estado, que resuelva sus necesidades básicas, la de Reina, la del espíritu de Ana Vieyra, la de Shunko lo que en Dussel (a partir de la teoría marxista) se relaciona con reconocer el dolor. Entonces, el docente es interpelado para que genere una acción ética concreta que resuelva esta ausencia dolorosa. No se busca la piedad religiosa, la respuesta curricular programada, ni la mera promesa política.

Hacia la mitad de la película, ayudando a su padre con el arreo de los animales, Shunko es gravemente herido. El maestro, además de inyectarle un antibiótico —el cual escapa a los saberes locales— se encarga de llevarlo al hospital ciudadano (a más de 48 kilómetros), en donde le ofrece una moneda para atenuarle la situación. Hacia el final del filme, Reina agoniza debido a la picadura de una víbora; la niña espera a su maestro para avisarle que ya no podrá ir a la escuela y pedirle que le guarde las galletitas que el maestro le trae (por requerimiento de la niña) como souvenir de su visita a la ciudad para el acto de conmemoración a Sarmiento. Durante el funeral, el educando le explica al docente que Reina lo estaba esperando para “cortar”; el maestro se quiebra: “mataremos todas las víboras del mundo, Shunko” (01:00:58).

Estas dolorosas experiencias que interpelan la subjetividad del maestro van, asimismo, tallando su transformación *in situ*. Con estos tres casos, quedan denunciados, por un lado, la cuestión del trabajo infantil, el hambre, la ausencia de servicios de salud. Es decir, la total escasez de servicios y recursos estatales para la satisfacción adecuada de las necesidades básicas fundamentales para el buen desarrollo del niño. A ello se suma la forma en que el educando, Shunko, se atreve a romper con la caracterización de Sarmiento como garantizador del acceso a la escuela pública para los sectores populares. Al programa oficial laico, lógico-racional y cartesiano del maestro, le opone su cosmovisión quichuo-santiagoña.

Como hemos desarrollado, dada la bipolaridad entre las dos intenciones presentadas la del docente y la de Shunko, a la cual se suma la interpelación ética que se opera en el maestro a partir de las voces de Reina —que apela al maestro porque tiene hambre— y (del espíritu del) personaje de Ana —quien, a través de Shunko y Reina, declara venir por su derecho a la educación y busca su libro— se genera un juego de contrapunto. Esta estrategia ético-estética de Murúa resulta efectiva para poner en evidencia los cambios operados en la transformación del personaje docente, que presentamos a continuación.

En esta última parte de la sección nos concentramos en el tipo de actor social que parece recrear el texto fílmico. Coincidimos con la crítica de Peña en cuanto a que en el filme se ofrece un rechazo de la perspectiva paternalista, ya que el maestro “modifica el lugar menos de lo que el lugar lo modifica” (153). En Murúa el discurso de los lugareños se propone como contrapartida: no solamente desestabiliza la supremacía del maestro, sino que terminará por transformarla. Observamos que la figura del maestro es genérica, no sabemos casi nada de él salvo que su madre está en la ciudad. No se ha adjudicado al personaje un nombre propio, esto se comprende en la novela (por su carácter autobiográfico), pero queda sin resolverse en la película.

Es decir, el maestro se presenta siempre como “el nuevo maestro”. Se lo reconoce entonces de esa manera o bien como “maestro” o “señor”, con lo cual queda definido únicamente por su función educativo-estatal. Su comportamiento pone en evidencia el modelo de ciudadano que tenía el Estado en su proyecto de modernidad, alfabetizando desde la ciudad hacia la periferia. Este proyecto, como hemos mencionado, llega con la Ley n°1420 de Educación Común promulgada en 1884, cuyo primer artículo establecía el derecho de todos los niños (entre 6 y 14 años) a la instrucción primaria *obligatoria, gratuita y gradual*.

El filme enfatiza la manera coercitiva en que el Estado ejerció presión sobre los padres/tutores amenazándolos con medidas de sanción coactivas. En Murúa, el joven maestro es acompañado por el comisario del pueblo, Segundo Gaitán, quien hace de bisagra entre el maestro (como ley) y los lugareños (como objeto de esta). En el censo, cuando los padres se niegan a enviar a sus hijos a la escuela, el maestro trata de legitimar su discurso a través de la autoridad policial, “el padre no dispone, el gobierno ordena; el lunes vendrá la policía”. Los lugareños demuestran desconfianza frente a las intenciones del maestro, pues no ven en la educación que se imparte un valor en sí mismo y señalan su poca utilidad en el contexto local, donde los niños deben ayudar con el sostén familiar en una situación de pobreza y abandono estatal.

A la voz del *pequeño* Shunko, se van adicionando el conjunto de voces de los otros personajes y del metanarrador. Es en este coro polifónico (bajtiniano) en donde resuena la multiplicidad de perspectivas en el contexto quichuo-santiagoño. Así se *proyecta* el aspecto poco democrático en la promulgación de una identidad nacional monolítica. Desde una postura fenomenológica apoyándonos en Casetti y di Chio y en atención a los cambios en los personajes, hemos observado cambios de carácter como modos de ser y de actitud como modos de hacer (199).⁴⁵ A medida que avanza la película, la discordancia entre el docente y la comunidad se va disipando progresivamente.

En *Shunko*, al comienzo, hay una distancia provocada especialmente por la ignorancia del maestro respecto a ciertas especificidades de la cultura local, hecho al que se contrapone la desconfianza de los locales respecto a las intenciones del forastero (como figura representativa del

⁴⁵ Como expresado, para Casetti & di Chio, en un filme “de una situación se pasa a otra a través de un proceso de transformación” (198).

estado). Conforme avanza el filme el personaje docente se va transformando; también, pero en menor medida, la comunidad local. En la estadía del maestro ocurren distintos conflictos que van *in crescendo* hasta el accidente de Shunko y su hospitalización bajo la responsabilidad del maestro (00:40:00). Este es un momento de reencuentro entre el padre de Shunko y el docente.

En Murúa, entonces, el personaje del padre de Shunko pareciera estar desdoblado entre el gaucho malo y el Facundo sarmientinos. Si el “gaucho malo”, como lo caracteriza Sarmiento, es un tipo poseedor de saberes locales que desdeña a “los blancos” (*Facundo* 49), por otro lado, la versión sarmientina de Facundo (Quiroga) lo presenta como “provinciano, bárbaro, valiente, audaz” (ibid. 6), “en relación con la fisonomía de la naturaleza completamente salvaje que prevalece en la inmensa extensión de la República Argentina” (ibid. 14). En la medida que progresa la trama y colabora con la causa de civilizatoria del maestro, el padre de Shunko se mueve entre estos dos tipos sarmientinos, pasando de una connotación negativa (“barbarie”) al amenazar al maestro, hacia otra positiva (“bárbara/asombrosa”) al colaborar en la construcción de la escuela.

Otro aspecto importante para señalar es el código vestimentario y el valor semiótico que toma en el filme. La ropa simbólicamente vuelve a la visión bipartita y maniquea que descansa en la idea de modernidad: el mundo civilizado “bien vestido” y aseado versus el mundo bárbaro (desaliñado, sucio). Observamos la continua mención a la vestimenta tanto en el discurso hablado, como en el discurso visual. La ropa da cuenta del imaginario nacional respecto a la clase social, *discriminando* entre los favorecidos (ciudadinos) y los desfavorecidos (locales).

En palabras de Sarmiento, “las buenas costumbres en las clases acomodadas (...), el aseo a que se habitúan; el sentimiento de la dignidad propia” (*Educación Común* 38), “no se habituará al aseo, esa moral del cuerpo, quien no tenga camisa que mudarse” (ibid., 39). En la Ley 1420: Art. 2., “La instrucción primaria, debe ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos

de higiene”. En la película, la primera declaración de Shunko sobre el maestro es precisamente respecto a su ropa, ya que es motivo de distanciamiento, de diferenciación. Shunko le confiesa a su amiga Reina, “no me gusta ese señor, Reina, tiene una corbata y zapatos” (00:11:22). El maestro, no se viste como ellos. No obstante, su atuendo cambia, de ciudadano a local, conforme se va adaptando a la comunidad.

Subrayamos el hecho que los niños mal vestidos insisten en subirse al camión que los llevará hacia el acto en la escuela de la ciudad. Ante este acto, el docente, que había querido dejarlos debido a la escasez de guardapolvos (provenientes del gobierno), cambia de parecer. Señalemos la paradoja: la razón por la cual los mal vestidos no estaban incluidos era a priori para “protegerlos” de sentirse ridiculizados frente a la mala educación de los niños ciudadanos, lo cual nos (de)vuelve la mirada al discurso sarmientino respecto a la importancia de la higiene en el mundo civilizado, donde no hay lugar para los desharrapados.

Progresivamente, se origina así la aceptación del maestro y la concordancia. A la confesión de Shunko se le antepone la de Reina, “el hombre es bueno, Shunko, y habla quichua” (00:18:05). Con el silencio y la postura de Shunko, pareciera marcarse el consentimiento. Finalmente, sumadas la visión del maestro y la de los lugareños y dada la labor comunitaria, se da lugar a la construcción de la nueva escuela. Retomamos la idea de Freire respecto al aspecto dialógico en la praxis y en la selección (búsqueda) de los contenidos programáticos y del tema *generador*, “el momento de esta búsqueda es lo que instaura el diálogo de la educación como práctica de la libertad” (*Pedagogía* 116). El filme, que actualiza la obra de Ábalos, recoge y resquebraja el discurso sarmientino, haciendo eco de las expresiones contra-hegemónicas de su época. En líneas generales, el maestro rural recreado en Shunko trata de dialogar y construir con los estudiantes, por ejemplo, una solución a los conflictos socio-discursivos entre lo oficialmente prescripto y lo lugareño.

Estamos aquí en una actitud docente conjuntiva que parecería optar por la coordinación en lugar de la subordinación. Sin embargo, con la partida del docente (único miembro de la escuela rural), se vuelve a la idea de un Estado ausente (Peña) que genera la inequidad social. En la subjetividad moderna que representa el joven maestro se van transformando las categorías y esto es gracias al contra-discurso de Shunko y de su comunidad. Este niño santiagueño responde al sujeto que no se pliega al discurso hegemónico y que promueve y hace espacio para que también quepa la diversidad, la pluralidad de saberes.

Creemos que el discurso del “más pequeño”, Shunko, al transformar al docente repercute también aún más allá, para desarrollar la diversidad de voces argentinas que deberían formar parte de los contenidos programáticos educativos como saberes culturales. El texto fílmico reinterpreta entonces el proyecto progresista del Estado argentino deseoso de alfabetizar desde el centro ciudadano, a través del sistema educativo nacional, a ciertos sectores populares periféricos marginalizados para que formen parte del proceso de modernización.

Con su propuesta, Murúa desarticula la manera centralizada y verticalista en la cual el gran aparato educativo estatal ha interpelado a los desfavorecidos locales para que se convirtieran coercitivamente en ciudadanos argentinos hispanohablantes. Reflexionar sobre la interpelación y los procesos de subjetivación dentro de la institución escolar nos remite siempre a la doble dimensión del sujeto.

Si tomamos en cuenta la situación inicial y la situación final podemos rápidamente confirmar hasta qué punto hay (o no) adaptación de los individuos al proyecto ciudadano impuesto

desde lo ideológico-institucional.⁴⁶ Es decir, en la medida que el individuo se va “sujetando” a lo impuesto, goza de cierta libertad que le permite seleccionar los discursos y tramas culturales de su contexto socioeconómico y adaptarlos a su espacio interior.

Volviendo a la (des)articulación de la conmemoración sarmientina, o sea el Día del maestro, 11 de septiembre. El maestro y los educandos parten a la ciudad para homenajear la memoria del prócer, padre de la escuela. Reina, junto a otros niños, se quedan porque los guardapolvos que ha enviado la institución educativa desde la ciudad a tal efecto no alcanzan para todos. Su ruralidad queda acentuada porque parten en un camión (Fotograma no. 14: Plano descriptivo del camión) a la ciudad, en lugar de ir en un autobús, lo cual se resalta aún más con el comentario del docente “indios salvajes santiagueños, una recomendación, pórtense bien” (01:00:10).

⁴⁶ Las ideas de interpelación ideológico-institucional y la posibilidad del sujeto de des-identificarse, negociando su posición frente al discurso, pueden asociarse al “espacio de autonomía del sujeto” de Bernardo Subercaseaux. El concepto de sujeto explica Subercaseaux, está compuesto por un anverso (hacia adentro: lo singular) y por un reverso (hacia afuera: lo colectivo), ambos íntimamente relacionados y en continua tensión.



Fotograma no. 14: Plano conjunto del camión y del grupo en su visita a la escuela de la ciudad por la conmemoración sarmientina.

La escuela de la ciudad es de solida construcción y contrasta extremadamente con la nueva escolita rural, que la comunidad local ha construido con esfuerzo en la parcela donada por don Cipriano (Fotograma no. 15. Plano contextual de la escuela citadina).



Fotograma no. 15: Plano general de la fachada de la escuela citadina,
a donde llegan en camión.

El gran portón de esta escuela se abre al pasaje de todos los niños, que se pierden en una gran masa homogénea, pues llevan todos guardapolvos blancos. Curiosamente, los escasos guardapolvos que han sido donados al grupo periférico de Shunko son oscuros (Fotograma no. 16: Gran plano general del acto), como los de los operarios de fábricas, servicio de mantenimiento y limpieza; y no blancos, como los de los estudiantes citadinos, los médicos y los científicos.



Fotograma no. 16: Gran plano general, picado, del acto de conmemoración en donde se contrastan los guardapolvos blancos (citadinos) y grises (rurales).

Es así como, desde el plano estético-discursivo, se rompe explícitamente con la homogeneidad y se inscribe implícitamente la marginalización sufrida por los rurales. Durante el acto, una de las docentes ciudadinas ofrece el discurso conmemorativo en un lenguaje sostenido y poco accesible a los alumnos, “Que el espíritu de lucha del rebelde y admirable sanjuanino que se llamó Domingo Faustino Sarmiento sea nuestra bandera. Sarmiento, maestro de maestros nos señala el camino del deber y del sacrificio...” (00:57:38). Luego de tal discurso, una maestra pide a los discentes (aburridos) que aplaudan y así lo hacen con una actitud desinteresada (00:57:53). A la salida, Shunko osa echarle la lengua al busto sarmientino, como gesto contra-discursivo (Fotograma no. 17: Busto de Sarmiento y Shunko).



Fotograma no. 17: Plano conjunto del busto de Sarmiento en donde Shunko, en picado, le echa la lengua.

Esto da lugar a una pelea, un incidente que separa nuevamente a los ciudadanos de los periféricos. En cuanto a Shunko, como sujeto reclutado por el sistema educativo nacional y obligatorio, acepta el discurso docente, pero lo acomoda a su experiencia como minoría etno-cultural en una nacional homogeneizadora. En este sentido, volvemos a la idea del sujeto des-identificado que osa pensar (Pêcheux). Shunko ha logrado alcanzar los objetivos impuestos por el maestro, o sea aprender la lectoescritura y ciertos valores patrióticos. Sin embargo, guarda una actitud activa y resguarda su esquema de conocimientos previos (Ausubel), al cual agrega la cultura nacional, que le es ajena y que se le presenta como monolítica, homogénea. No obstante, al mismo tiempo, ha logrado transformar el discurso (hegemónico) de su maestro.

Con su “aquí sabemos de otra manera”, toma la voz de toda una comunidad por la defensa de su herencia quichuo-santiagoueña, contra el borramiento impuesto por la cultura hegemónica,

protegiendo sus saberes culturales ancestrales. Estos saberes se encarnan en la voz quichua de la chamana (doña Jaira), a quien la clase visita gracias a la intervención de Shunko, hecho que finalmente motiva, junto con la interpelación ética de las educandas, la modificación de la cultura personal del maestro. Empero, y fundamentalmente, no logra así una transformación más amplia y necesaria a nivel social; en consecuencia, el modelo excluyente se sigue propagando; hecho sobre el cual volvemos con *La deuda interna* y *La patota*.

En su situación inicial, el docente encarna el ciudadano moderno, progresista de su época (reclutado por la ideología) y desea propagar una idea unívoca de ciudadanía nacional a través del aparato ideológico escolar. Su experiencia en la escuelita rural le permite aprehender ciertas especificidades de la cultura quichuo-santiagoña, enriqueciendo así su latinoamericanidad, superando sus prejuicios y limitaciones preconcebidas respecto a la dicotomía centro-periferia, civilización-barbarie. En una comparación de la situación inicial y la final se observa que en el (des)encuentro con el Otro el maestro se ve obligado, por las circunstancias contextuales, a cuestionar su praxis pedagógica, con lo cual se opera en él una profunda transformación personal al incorporar otras formas de conocimiento, a saber, las quichuo-santiagoñas. La película revela el paso de una pedagogía sarmientina (de carácter homogéneo y monológica) a una freiriana (de carácter heterogéneo y dialógico).

La re-creación de Murúa pone en evidencia fragmentos discursivos y tramas culturales que hacen *visible* el aspecto forzado y patológico en la promulgación de una identidad nacional homogeneizadora. En el filme, no parece ponerse en riesgo la manera que se implantan los programas educativos, ni el pensamiento hegemónico occidental. Pareciera que la propuesta es que las dos intenciones mencionadas pueden convivir, pero dentro de las instituciones estatales se mantiene la hegemonía heredada desde los tiempos sarmientinos.

Hacia el final, el maestro y Shunko contemplan el paisaje, sentados sobre el inmenso árbol (de la escuela). El docente le explica al educando “me voy mañana (...). Yo también tengo mi mamá (...) es muy viejita, pasaré con ella las vacaciones. Volveré el año próximo, pero si no vuelvo igual voy a estar aquí” (01:09:50). Es decir, el maestro se despide utilizando la poética fundacional quichuo-santiagoña en la idea de que “Nadie se va del todo de un lugar donde ha vivido intensamente” (ibid.).

En la apertura y el cierre de la película se utiliza la misma imagen: el docente llega/se va en carreta. Dada la altura del vehículo, en comparación con los lugareños que saludan estáticos de pie, se vuelve a inscribir la idea de verticalidad: el docente desde arriba de la carreta observa a los lugareños, quienes contemplan al maestro en su partida “desde abajo”. Finalmente, la partida del maestro, tomada como desenlace (Fotograma no. 18: Plano conjunto), confirma finalmente la hipótesis del comisario en el íncipit respecto a que allí los maestros no duran. Se denuncia así la ineficacia del Estado para desarrollar políticas educativas que garanticen y sostengan la igualdad de condiciones respecto al acceso educativo.



Fotograma no. 18: Plano conjunto de la partida del maestro.

Las relaciones de interculturalidad en la matriz educativo-institucional argentina, que se activan en la praxis docente; y sus efectos en las dos dinámicas en contrapunto, que caracterizan el filme de Murúa, revelan la imposibilidad de la implementación escolar de una identidad nacional de carácter monológico. Aun cuando este aspecto comienza a resquebrajarse con los contra-discursos de los años 60, no llega a fracturarse. Volveremos sobre este tema en el capítulo siguiente, basado en el filme de Miguel Pereira, *La deuda interna*.

TERCER CAPÍTULO:

La (des)centralización docente en *La deuda interna*

En este capítulo nos concentramos en *La deuda interna* (Argentina, 1988) de Miguel Pereira, conocida también como *Verónico Cruz. La deuda interna*, cuya producción tiene lugar en el periodo de postdictadura en Argentina, más específicamente durante el nuevo gobierno democrático de Raúl Alfonsín (1983–1989), que financió nuevas propuestas fílmicas relacionadas con memoria y dictadura. Este periodo coincide, además, con el incremento del interés académico por la perspectiva decolonial (modernidad/colonialidad).

Como Lautaro Murúa en *Shunko*, Pereira asume un compromiso social y representa voces marginalizadas. La historia se sitúa en la ruralidad de la provincia de Jujuy (noroeste argentino), en el paraje de Chorcán (Departamento de Humahuaca), entre los años 1964 y 1982. La trama se inspira en las experiencias que un maestro, músico y escritor local colla-jujeño, Fortunato Ramos, compartió con Pereira durante el rodaje de su primer cortometraje.¹ Como director y coguionista, Pereira ofrece un relato basado en las relaciones de (des)encuentro entre un maestro foráneo que llega desde la ciudad para reclutar y educar a un grupo de niños en la ruralidad de Chorcán. En esta experiencia local y en diálogo con los lugareños, la subjetividad del docente ciudadano se “ve” transformada.

Como producto cultural y artístico, el filme de Pereira dialoga con su contexto social y a partir del personaje docente (como sociograma) recoge y resignifica retazos discursivos, generando una postura crítica. En la misma línea de Murúa en *Shunko*, el maestro se construye

¹ En su obra *Costumbres, poemas y regionalismos*, Ramos presenta el relato “Verónico Cruz” (79-83), en donde narra la vida de su estudiante Verónico, un niño de la puna jujeña, de unos 11 años, huérfano, que vivía con su abuela.

sobre la idea de centro-periferia. Observamos que, en la transformación de la subjetividad del docente, a partir de la experiencia *in situ*, se genera una distancia respecto al discurso oficial que se funda sobre el ideologema de la educación como progreso social. En este escenario, se representa la tarea docente como una herramienta estatal de doble filo: sea para de-formar, sea para trans-formar, tanto al educador como a los educandos, a su vez, constreñidos en un sistema centralizador.

Nuestro objetivo es examinar, desde la postura socio-crítica y freiriana-decolonial que hemos planteado en esta tesis, la manera en que Pereira problematiza la inadecuación de la educación tradicional/bancaria y la discordancia que se genera entre las subjetividades de los estudiantes (colla-jujeño descendientes) y la del maestro (criollo-descendiente). A pesar de sus buenas intenciones, el docente (formado en un pensamiento centralizador, sarmientino) vehicula un currículo excluyente de las especificidades locales, agravando la situación de marginalización social. Argumentamos que, acogiendo tanto la coyuntura del contexto referencial (dictadura) como de producción (postdictadura), la representación del sociograma del docente resulta efectiva para hacer converger y reinterpretar fragmentos textualizados del discurso social en la intersección escolarización, memoria y dictadura, lo cual a su vez visualiza en el mundo diegético la responsabilidad de la institución escolar en el adoctrinamiento nacional de los locales.

Pereira revela el estado de colonialidad que oprime a esta comunidad colla-jujeña, con lo cual propone una reflexión decolonial aún vigente. Como se señaló en el primer capítulo, en su perspectiva decolonial, Quijano demuestra la manera en que la colonialidad del poder se funda en la clasificación racial (o étnica) como justificación para la explotación capitalista. Indudablemente, la idea de “raza” hace las veces, como apunta Quijano, de un “moderno instrumento de dominación social (“¡Que tal raza!” 144). Esta diferencia creada por los colonizadores y recreada por la

colonialidad del poder, justificó la explotación de los pueblos nativos esclavizados y sigue operando en el trabajo mal remunerado. Este aspecto se recoge en el filme en la crítica que enuncia la abuela de Verónico a la institución escolar en relación con el destino del padre de Verónico, quien, habiendo sido escolarizado, dejó la región de Chorcán. Él es desaparecido por el gobierno militar por su participación sindical en la metalúrgica de la ciudad.²

Dentro del contexto de la reciente dictadura cívico-militar, Pereira incorpora también en su trama el tema de la Guerra de Malvinas. Recrea a su personaje Verónico como un conscripto enviado a la Guerra de (las) Malvinas,³ fallecido durante el hundiendo del ARA-General Belgrano.⁴ Además, denuncia claramente la inequidad centro-periferia con la interpelación ética (Dussel) de tres personajes secundarios, relacionados a Verónico, que convergen en el maestro, v.gr. su abuela, su padre (mediante la carta dirigida al docente) y su compañera de escuela y futura pareja, Juanita.

Estructuramos este capítulo en tres secciones, las dos últimas acompañadas por fotogramas. En la primera sección, intitulada Sobre la recreación de una deuda interna, presentamos la perspectiva decolonial asumida por Pereira sobre la deuda del estado argentino con la cultura colla-jujeña. Además, a partir de la expresión “deuda interna”, traemos a colación la deuda externa, un factor decisivo de su contexto de producción. Contextualizamos su película, según su coyuntura socioeconómica que se ve reflejada dilógicamente (Bajtín) en el sociograma del docente (Duchet,

² Por su parte, Mitre, en la trama de *La patota*, hace de Ciro (líder de la banda de fuera de la ley) un trabajador del aserradero multinacional, quien vive en situación marginal. Según la tía de Paulina este aserradero/empresa multinacional sobreexplota y destruye el ambiente local, sobre lo cual volvemos en el próximo capítulo.

³ Enfrentamiento entre la Junta militar argentina y el Reino Unido –apoyado extraoficialmente por el gobierno militar de Chile y el de Estados Unidos– que se extendió desde el 2 de abril, hasta el 14-20 de junio 1982.

⁴ Se trata del crucero de guerra ARA-General Belgrano hundido el 2 de mayo de 1982 durante la Guerra de (las) Malvinas, por el submarino nuclear británico *HMS Conqueror*, bajo orden de Margaret Thatcher –primera ministra del Reino Unido (1979–90). Cabe señalar que fue derribado fuera de área de exclusión.

Robin y Angenot). En la segunda sección, Entre des-escolarización y concientización, analizamos la díada maestro-alumno(s), el reclamo de la abuela de Verónico y la intersección generada entre interpelación escolar, memoria y exclusión social, trayendo a colación trabajos de Althusser, Latour, Elizabeth Jelin y Federico G. Lorenz, Pablo Pinneau, Illich, Freire y Walsh. Estudiamos, asimismo, la manera en que Pereira representa la ambigüedad de algunos sitios de la memoria (Nora). En la tercera y última sección, La transformación ética del docente, examinamos el cambio que se opera en la subjetividad del docente, según la interpelación ética (Dussel), enmarcada en la mencionada perspectiva decolonial en la interpelación ética de Juanita y del padre de Verónico que completan el reclamo de la abuela. Finalmente, observamos la manera en que Pereira recrea al ARA-General Belgrano como un sitio de conciencia internacional (International Coalition of Sites of Conscience-ICSC).

I. Sobre la recreación de una deuda interna

En esta sección, presentamos la agenda ideológico-política que se puede extraer de la película de Pereira a partir del análisis de sus principios de composición y estilización. El filme reinterpreta el contexto referencial de la reciente dictadura argentina, en una coyuntura de producción de postdictadura. Desde la perspectiva que abren las nociones de dialogismo y heteroglosia (Bajtín) del filme,⁵ observamos que Pereira ofrece un conjunto de voces que convergen en el sociograma del docente, el cual expone el estado del discurso social (Marc Angenot), acogiendo tanto el contexto de producción como de referencia. Como apunta Angenot, en *El discurso social. Lo límites históricos de lo pensable y lo decible*, si bien “[1]o que se dice y

⁵ Para Bajtín, según Stam, dialogismo es “the transindividual generation of meaning” y heteroglosia la “interanimation of the diverse languages generated by sexual, racial, economic, and generational difference” (17).

se escribe jamás es aleatorio o inocente” (191), tampoco es siempre consciente. Aquí se posiciona el filme de Pereira con su personaje docente contradictorio, interdependiente del binomio discursivo maestro-educando(s).

Examinamos ahora ciertas preocupaciones contextuales y las motivaciones personales que permean la trama de *La deuda interna*.⁶ La película toma como punto de partida una historia de vida situada en Chorcán, en la ruralidad andino-jujeña, y reflexiona sobre la parte que han desempeñado instituciones como la Escuela en la trasmisión de valores nacionales y la instrumentalización de una memoria nacional. Según Elizabeth Jelin, la memoria es una actividad humana que ayuda a asignar significado al pasado. En este sentido, a través de retazos discursivos estetizados en el personaje del maestro sobre memoria y dictadura, Pereira recopila y reinterpreta sitios de la memoria y presenta el caso del padre desaparecido de Verónico, con su fotografía y carta (dirigida al educador como testimonio).⁷ Asimismo, con el distanciamiento del docente, resemantiza el patriotismo en torno al Mundial del 78 y la Guerra de Malvinas; y recuerda con Verónico los jóvenes conscriptos, víctimas del hundimiento del ARA-General Belgrano.

Es en ese contexto social, marcado por el duelo colectivo, la corrupción y la deuda externa (multiplicada por siete durante la dictadura) que Pereira elabora su propia agenda artístico-política como director comprometido con la realidad de su provincia, Jujuy. El título de la película hace eco al de una película anterior, *El hombre de la deuda externa* (Argentina, 1987) de Pablo Olivo. El protagonista urbano en el filme de Olivo es un adulto que, tras ganar la lotería, se preocupa por

⁶ Estas motivaciones han sido expresadas por el director en dos importantes entrevistas: una con Rocío García (1988) y otra con Héctor Jaquet (2014).

⁷ Para Jelin, “to assert that memory involves ‘labor’ is to incorporate it into the activity that generates and transforms the social world” (State Repression 5).

saldar la deuda externa, mientras que Verónico es un pobre huérfano rural y, más tarde, víctima de la Guerra de las Malvinas. El contraste es significativo, si se tiene en cuenta el papel fundamental que ha tenido el pago de la deuda externa a expensas de las múltiples “deudas internas”. Ciertamente, el director jujeño construye una postura ético-crítica de reclamo social respecto a *la deuda* que el Estado tiene para con sus regiones o localidades del interior que no se agota ahí, sino que abre una reflexión significativa respecto a la responsabilidad del sistema educativo frente a la manera en la que se institucionaliza la inequidad social y el proceso de homogeneización cultural de una sociedad fundamentalmente diversa.

Sin duda, el director jujeño tiene una marcada preocupación por los sectores marginados jujeños y así lo refleja el conjunto de temáticas recreadas. Entre sus obras fílmicas se incluyen *Ecos sobre los Andes* (1983, en colaboración con Federico Urioste), *El futuro verde del NOA* (1985), *La última siembra* (1991), *Che... Ernesto* (1997), *La transformación es el camino* (1999), *Historias de Argentina en Vivo* (2001) y *El destino* (2007). En 2011, participó junto con otros nueve cineastas argentinos en *D-Humano*, con su documental *Sangre en el plomo*, relacionado a la polución sufrida por los (12.000) residentes de Abra Pampa (provincia de Jujuy), por la exfundición de Metal Huasi (1955–1990) y los residuos tóxicos asociados a dicha actividad que continúan repercutiendo en la actual.⁸ En *La deuda interna*, su primer largometraje, Pereira cuenta con la actuación del conocido actor Juan José Camero como el maestro. En 1989, con este filme,

⁸ *D-Humano* es un documental de 93 minutos, estrenado el 22 de septiembre de 2011. En él se combinan nueve contribuciones: Mariana Arruti (*Mate o leche*), Javier De Silvio (*Objetos humanos (Separadores)*), Carmen Guarini (*Baldosas en Buenos Aires*), Andrés Habegger (*Dial*), Pablo Nisenson (*Informe sobre la inequidad*), Miguel Pereira (*Sangre en el plomo*), Lucía Rey y Rodrigo Paz (*La tumba*), Ulises Rosell (*Pasarela La Fraternidad*), Andrea Schellemborg (*La formación*).

obtiene el Cóndor de Plata a la Mejor película (Argentina) y el Oso de Plata a la producción artística destacada en el Festival Internacional de Cine de Berlín (Alemania), entre otros.

Según las entrevistas consultadas, Pereira estudió cine en Londres y recibió su diploma (de la London Film School) el 2 de abril de 1982, el mismo día en que se precipitaron los tensos eventos relacionados a la Guerra de Malvinas (“Mi país tiene que pagar”). Súbitamente, se encontró con que vivía en un país “enemigo” y sintió cómo el conflicto bélico lo afectaba; pero lo que más lo interpeló fue el hecho de que jóvenes conscriptos, como los adolescentes colla-jujeños, fueran enviados a pelear por la defensa de unas islas desconocidas durante una dictadura militar (“Con *La deuda interna* entendí”). Indudablemente, Pereira vio en su arte la potencialidad de recrear una crítica social. Para la International Coalition of Sites of Conscience-ICSC, “[a]rt can be powerful in evoking events of the past, stimulating new perceptions of them and establishing a link between past and present feelings” (20). Siguiendo esta idea, años más tarde, en 1988 y ya en su provincia natal de Jujuy, Pereira estrena la película *La deuda interna*, en la cual recrea para la pantalla grande la historia nacional de estos años a través de la experiencia de un maestro ciudadano que llega a la zona periférica.

Cabe mencionar que paradójicamente Pereira recibió apoyo de instituciones británicas para la realización de la película (“Mi país tiene que pagar”). Además, en algunos elementos paratextuales podemos establecer una relación con el contexto histórico de tensiones entre Argentina y Gran Bretaña posguerra y la manera en que, en una colaboración internacional, el “séptimo arte” reivindica a los caídos en la guerra. El primer plano paratextual queda marcado por su contraste y tensión discursivos que se evidencia ya en los créditos. Por ejemplo y paradójicamente, comienza con un primer fundido negro, indicando: “*El British Film Institute* presenta en asociación con *el Channel Four Television* y el Instituto Nacional de Cinematografía

de Argentina” (00:00:12; subrayado nuestro). Otro fundido negro, “Una coproducción de Yacorait Film Ltada *Cooperativa de Trabajo* y Mainframe Films Londres”. El tercer fundido encadenado presenta un plano general descriptivo que enmarca una porción de la salina jujeña, silenciosa, pacífica, atemporal. Se vuelve a optar por un fundido negro que indica el nombre de la película, *Verónico Cruz. La deuda interna*; luego, con un último fundido negro se dedica la obra “al pueblo jujeño” (00:00:44).

En el marco de este primer largometraje, Pereira no solamente se inspira en las narrativas de Ramos, el mencionado maestro rural y músico andino-humahuaqueño, sino que además lo incorpora en la película. La sumatoria de la incorporación de retazos discursivos contextuales (v.gr. sobre la Guerra de Malvinas y la dictadura), la participación de Ramos, de vecinos lugareños (no actores) en el filme y la filmación en exteriores le da un aspecto documental a la ficción. De hecho, en la entrevista de 2014 que conduce Jaquet, Pereira manifiesta que “con el paso de los años y el peso de la experiencia acumulada, podría definirla como ‘un documental ficcionado’” (“Con *La deuda interna*” 158).

Pereira había conocido a Ramos durante la realización del trabajo en colaboración con Federico Urioste en *Ecos sobre los Andes* (Argentina, 1983). un medimetraje (de 52 minutos de duración) que recrea la experiencia de Ramos como maestro y músico en el mundo andino de Jujuy. En su entrevista con Juliana Rodríguez, Urioste cuenta que en esa oportunidad su plan fue realizar un “trabajo de relevamiento con él [Fortunato Ramos] por 20 días, y decidimos no hacer un guion, sino, simplemente, filmar ese viaje” (online, párrafo 2). En este viaje, como explica Pereira en su entrevista con Jaquet, se entera(n) de las experiencias de Ramos tanto en relación con su alumno Verónico como con otro estudiante víctima del hundimiento al ARA-General

Belgrano. En estas narrativas autobiográficas, orales o escritas, se inspira Pereira al momento de redactar, junto con Eduardo Leiva Muller, el guion de *La deuda interna*.

En el filme, Ramos personifica al padre de Verónico, Cástulo Cruz, quien toca la quena con destreza, instrumento que a su vez Verónico dominará.⁹ En su relato “Verónico Cruz”, en *Costumbres, Poemas y Regionalismos*, Ramos expresa que su alumno era un niño huérfano y pobre que vivía con su abuela; “era un niño, pero un niño viejo de once años apenas, que gritaba, cantaba coplas, tocaba su flauta” (81). También el Verónico de Pereira toca la quena que hereda de su padre (a quien nunca llega a conocer), sorprendiendo con su talento a toda la clase. El niño jujeño, que inspira su relato, no falleció en Malvinas como el Verónico de Pereira. Según Ramos, su alumno “había enfermado y por descuido, falta de medicina y además por desnutrición” muere en la Cuesta de Hornos, “donde vivía con su abuela” (83). El personaje de Pereira también es pobre y vive con su abuela, a quien debe ayudar con las labores para sobrevivir.

Nos resulta significativo señalar que la historia de “Verónico Cruz” de Ramos, como maestro y amigo, interpeló (éticamente) a Pereira y lo motivó a realizar su filme. Según comenta Pereira, en su entrevista con Héctor Jaquet, la narrativa sobre este niño-adulto “se apoderó poderosamente de mis pensamientos y ya no la podría abandonar hasta verla convertida en un relato cinematográfico” (“Con *La deuda interna*” 155). Aquí se puede afirmar que estamos ante un caso de interpelación ética, en el sentido de Dussel (*Método para una filosofía de la liberación*), quien ya desde 1974 se ocupaba de esta cuestión a partir del reconocimiento de los marginados desde los tiempos de la “conquista” del territorio denominado como América. Explica Dussel que

⁹ La quena es un instrumento de viento tradicional y ancestral andino, comúnmente de caña, pero también de hueso; el cual data de unos cuatro mil años.

es en un contexto de *opresión* que “en la totalidad ‘civilizada’” (*Método* 204) la voz del “otro” marginado interrumpe en la escena sociohistórica para reclamar su derecho. Pensamos que Pereira refleja también en la representación docente, los efectos de la interpelación ética en la voz de los locales.

La “historia de vida” recreada por Pereira es representativa de una realidad social mayor que tiene que ver con la cosificación del otro, como señalan Freire y Dussel. El tono realista de la ficción denuncia la situación de pobreza y explotación jujeña. Tal como el relato literario de Ramos que da origen al filme, Pereira estetiza una historia de vida inspirada en un niño colla-jujeño, huérfano y marginado que resulta efectiva para generar empatía frente a las víctimas del Estado. En su entrevista con Jaquet, Pereira anota que esta región del norte argentino fue el “campo de batalla en la Guerra de la Independencia” (“Con *La deuda interna*” 155).

Al ficcionalizar la situación socioeconómica de la periferia jujeña, con foco en Chorcán, pone en evidencia el hecho de que muy a pesar del gran aporte local a la causa nacional, tanto en la Independencia como en la Guerra de Malvinas, Jujuy está en desventaja socioeconómica y las zonas más afectadas son las rurales. Además, de esta relación de discriminación sociohistórica, Pereira recrea otras temáticas de la realidad contextual a su producción que han profundizado la situación de marginación en su provincia, como “la educación oficial que no comulga con la realidad geográfica ni cultural, la dictadura militar, los desaparecidos, el hundimiento del crucero General Belgrano” (“Con *La deuda interna* entendí” 155), temáticas transversales que siguen vigentes.

En la mencionada entrevista con Jaquet, Pereira cuenta que durante la filmación, sintonizando la radio, Pereira y su equipo se enteraron de la noticia de un motín militar en Buenos Aires, que podía significar la desestabilidad democrática. La producción de la película de Pereira

fue contemporánea a algunos levantamientos militares que resistían los Juicios a las Juntas por los crímenes de lesa humanidad cometidos durante los siete años de dictadura. Estas revueltas aceleraron el fin del mandato de Alfonsín. Su sucesor, Carlos S. Menem, otorgó una serie de indultos, lo que luego puso fin a la rebelión. Cuenta Pereira que, sin saber las implicaciones que este levantamiento generaría o si podría afectarlos, decidieron hacer una pausa de una semana para que algunos miembros de su equipo de filmación pudieran viajar de Jujuy a Buenos Aires, confirmar la seguridad de sus familias y traer más noticias. Días más tarde, observaban inquietos una camioneta que venía estruendosamente imponiéndose sobre la tranquilidad de la zona, luego comprendieron que se trataba de sus colegas que venían “bocinando” las noticias de que todo se había estabilizado respecto al tema del levantamiento.

Esto queda textualizado en dos escenas de la película: la escena de la radio en donde escuchan el golpe y la del comando militar que llega a Chorcán. Su líder evoca a Aldo Rico, líder de la insurgencia de Carapintadas, exteniente coronel y comandante de la Compañía Comando 602 durante la Guerra de Malvinas, contexto en el que se le conocía como un “carapintada”.¹⁰ En el filme, hace que el oficial en jefe transfiera el poder administrativo de Chorcán al agente de policía, que resulta ser un borracho (como la imagen de Leopoldo Galtieri, condensada en el famoso eslogan o consigna popular “Galtieri, borracho, mataste a los muchachos”) y analfabeto (hecho que relacionamos con el vaciamiento educativo de la época).¹¹

¹⁰ Aldo Rico estuvo involucrado en dos de las revueltas de las fuerzas armadas (abril de 1987 y enero de 1988) contra el enjuiciamiento de las juntas militares por parte de Alfonsín. Los Carapintada llamaron a su insurrección Operación Dignidad.

¹¹ “Galtieri, borracho, mataste a los muchachos” fue el reclamo social que se oyó a mediados de junio de 1982 en la Plaza de Mayo (en la ciudad de Buenos Aires), dirigido al General Galtieri (presidente de facto) por su comunicado oficial sobre el cese (14 de junio de 1982) de las operaciones en el marco de la Guerra de Malvinas.

En lo contextual, Pablo Pinneau señala que el día del golpe de Estado, 24 de marzo de 1976, fue también declarado día sin clases para Argentina, gesto que simboliza el declive de la educación pública y una reorientación hacia un modelo tecnocrático y neoliberal. A través del terrorismo de estado, los militares forzaron rápidamente la implementación de un modelo neoliberal, pasando los recursos del estado a manos de monopolios internacionales en un modelo de depredación.¹² Para entonces, la privatización, la globalización y el libre comercio se habían impuesto, acompañados de un aumento exponencial de la deuda externa. En lo que respecta a la repercusión social, en este periodo, los sectores ya desfavorecidos se vieron afectados por una fuerte hiperinflación, que acrecentó la pobreza, y por la sobreexplotación laboral en medio de una situación en la que se les impedía recurrir a la organización sindical.

Indudablemente, la última dictadura argentina colonizó el aparato estatal y las instituciones sufrieron graves daños. Para distraer la atención que se volcaba sobre el país por las denuncias de las agencias humanitarias, la Junta militar utilizó como tapadera la undécima edición de la Copa Mundial de la FIFA (1978). En 1982, pese a la desastrosa situación social, se intentó reforzar el nacionalismo como propaganda militar durante la Guerra de Malvinas. En medio del duelo, tanto por las víctimas de la desaparición forzada como por las víctimas de la guerra, el regreso a la democracia fue un desafío abrumador para la quebrada nación. Asimismo, como indica Jelin, “el hecho de que las violaciones atravesaron toda la estructura social (...) implicó la construcción de una base social más amplia para la preocupación, (...) demanda y (...) solidaridad” (¿Cómo construir? 22). Apenas comenzado su mandato, Alfonsín forma por decreto la Comisión Nacional

¹² McSherry, entre otros investigadores, expone el nexo internacional denominado Plan/Operación Cóndor que operó en Latinoamérica, en países como Bolivia, Uruguay, Chile, Paraguay y Argentina, apoyado las dictaduras militares de ultraderecha. En este marco a través del terrorismo de Estado, estas dictaduras implantaron un modelo neoliberal.

sobre Desaparición de Personas (CONADEP), presidida por Ernesto Sábato y encargada de producir el informe *Nunca Más* (1984). Este documento fue presentado al público argentino en el programa de televisión homónimo, transmitido por Canal 13, el 4 de julio de 1984.

En el marco de la transición democrática, el gobierno de Alfonsín se apoya en los medios de comunicación masiva, levanta la censura y crea un programa inédito de subvenciones para la creación cinematográfica.¹³ Como apuntan tanto Jens Andermann como Jessica Stites Mor, el cine fue convocado a desempeñar la tarea de exponer los acontecimientos acaecidos durante los años de dictadura.

Con la vuelta a la democracia, se recuperan espacios de expresión que habían sido silenciados.¹⁴ Un aspecto significativo para resaltar es la sanción de la ley 23.052, gracias a la cual, después de varias décadas, el gobierno de Alfonsín pone fin a la censura, entre otros. A propósito de dicha ley, Agustín Campero explica que se “eliminó la censura y toda legislación represiva de un modo inédito desde la década del 40” (20). Adicionalmente, se creó un programa de subvenciones para la creación cinematográfica.¹⁵ Como señalan tanto Jens Andermann como Jessica Stites Mor, el cine fue convocado a desempeñar la tarea de exponer los acontecimientos acaecidos durante los años de dictadura. El cine llegó a desempeñar un rol estratégico como herramienta política de alcance masivo para generar conciencia pública. En palabras de Stites Mor,

¹³ En cuanto al cine, la vuelta a la democracia y las políticas gubernamentales, Gustavo Aprea anota que “[d]entro de la historia argentina reciente la relación entre cine y democracia ocupa un lugar importante porque fue un espacio en el que aparecieron y se debatieron algunas de las cuestiones clave de la vida social” (10).

¹⁴ Un ejemplo ilustrativo es el anillo del silencio que se imponía sobre el obelisco bonaerense —en la Avenida 9 de Julio— desde la presidencia de Isabel Perón (1974) hasta el fin de la dictadura, cuya inscripción declaraba: “El silencio es salud”.

¹⁵ En cuanto al cine, la vuelta a la democracia y las políticas gubernamentales, Gustavo Aprea anota que “[d]entro de la historia argentina reciente la relación entre cine y democracia ocupa un lugar importante porque fue un espacio en el que aparecieron y se debatieron algunas de las cuestiones clave de la vida social” (10).

“Alfonsín recognized cinema as a higher-visibility medium that could quickly communicate the transition’s legitimacy to a wider audience” (77). En esta época, según Andermann, el cine significó “a central pedestal” y el estado subsidió “a cinema that returned to the darkest aspects of the dictatorial past” (3). En el contexto de postdictadura, sin dudas, el cine y la democracia establecen estrechos vínculos, recreando reclamos sociales que habían sido acallados, dada la coyuntura política.

Otro punto para destacar en este periodo es que, habiendo sido “colonizadas” durante siete años por la Junta militar, las instituciones necesitaban ser revisadas, readaptadas.¹⁶ Jelin explica que “[s]tarting from an institutional apparatus that has been appropriated by authoritarian actors, the challenge is the transformation of these institutions, which must change ‘owners’” (“Citizenship and Alterity” 315). Como parte de esta necesaria renovación institucional, en 1984, durante el centenario de la Ley 1420, se da lugar por unánime sanción a la Ley 23.114 que forma parte del amplio *Proyecto educativo democrático* de Alfonsín. Se convoca al Congreso Pedagógico Nacional, traduciendo así el interés del gobierno radical por la revisión de la centralización educativa y la participación de los sectores interesados o afectados por la educación.¹⁷ Por lo expuesto, en el contexto social contemporáneo a la producción de la película de Pereira, se valoriza la opinión de la comunidad escolar (incluyendo a padres, vecinos, tutores, etc.). Se visualizan

¹⁶ Durante este periodo de dictadura, Rouquié señala que “the Argentine military thought of themselves as at war, bureaucratic machinations were more limited, and the administration was colonized by officers” (295).

¹⁷ La meta del Congreso Pedagógico Nacional era convocar al diálogo, acogiendo la opinión de toda la comunidad educativa y no solamente de los expertos. Según explican Darío Pulfer y Ana Vitar dicho congreso tuvo por objetivo revisar la educación nacional, que venía trazándose con la Ley 1420, para adaptarla a la coyuntura del momento sociohistórico.

sectores marginalizados como las culturas autóctonas periféricas, las cuales habían quedado invisibilizadas en la ley educativa vigente hasta ese momento.¹⁸

En este sentido, *La deuda interna*, a través del sociograma del docente visualiza, por un lado, la opinión de los lugareños sobre el papel (inadecuado) que desempeña la educación en el contexto local. Por otro lado, el maestro (foráneo) hace las veces de un testigo histórico: recibe la carta de Cástulo, el padre de Verónico. A su vez, la madre de Cástulo y abuela de Verónico responsabiliza a la escuela por haberle enseñado a su hijo a leer y escribir y considera que esto lo llevó a abandonar la región para ser explotado por otros en la zafra o en la ciudad. Más tarde, un vecino mayor, don Domingo, le explica al foráneo la desconfianza generalizada de los locales hacia la institución escolar. Además, este vecino es el mensajero de la carta del padre de Verónico al maestro. El testimonio de Cástulo, que ha sido desaparecido, motiva al docente a emprender su búsqueda en la ciudad San Salvador de Jujuy.¹⁹ Se evoca de este modo, la tarea que asume la CONADEP de recibir denuncias e investigar el paradero de los afectados.²⁰ Adicionalmente, como Verónico termina siendo una víctima del hundimiento del buque del ARA-General Belgrano, el maestro se siente también responsable dado el adoctrinamiento escolar, del cual forma parte.

Pereira —como Murúa en *Shunko*— revisa una vez más la sociohistórica tensión centro-periferia y la manera en que se activa, una vez más, en el discurso centralizador docente toda una

¹⁸ De hecho, en esta ocasión, la Asamblea Pedagógica Nacional contó con 8 representantes de Asambleas Pedagógicas Jurisdiccionales de Jujuy.

¹⁹ Para Jelin, el testimonio personal es “una fuente fundamental para recoger información sobre lo que sucedió, un ejercicio de memoria personal y social en tanto implica una narrativa que intenta dar algún sentido al pasado, y un medio de expresión personal por parte de quien relata y quien pregunta o escucha” (“Las múltiples temporalidades” 161).

²⁰ Por ejemplo, el Decreto (187/83) que da lugar a la CONADEP, entre otros, estipula: Art. 2: “Serán funciones específicas y taxativas de la Comisión las siguientes: a) Recibir denuncias y pruebas sobre aquellos hechos (...); b) Averiguar el destino o paradero de las personas desaparecidas, como así también toda otra circunstancia relacionada con su localización” (Boletín oficial).

red de sentidos dicotómica que tiene que ver con la educación como progreso social. Es importante resaltar la omisión de la cultura local en el currículo. Para ilustrar la idea, al enseñar la historia argentina, y específicamente el pasaje del general Belgrano en Jujuy, no hay mención de figuras locales que fueron víctimas del éxodo jujeño, un evento que se produce cuando, en agosto de 1812, los lugareños fueron obligados por el General Belgrano, bajo amenaza de ejecución sumaria a trasladarse a Tucumán (a unos 250 km de distancia).²¹ Este suceso histórico fue una estrategia de guerra de la aún naciente Argentina, bajo el lema de la libertad “del pueblo”, en el cual no se incluyó a la cultura colla-jujeña.²²

En el proceso de construcción de la nación, las culturas autóctonas, como las del contexto jujeño, fueron “objeto” de La Campaña al desierto (1879- 1884); luego, pasaron a formar parte del proyecto civilizador del Estado-nación. En este marco quedaban constreñidas por su utilidad y destinadas, según apuntan Matilde García Moritán y María B. Cruz, a la agroindustria azucarera, la actividad minera, al ejército, al peonaje, etc. No es sino recién en 1985 que tiene lugar la Ley no. 23.302 de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes.²³ Estos aspectos contextuales pasan a ser significativos dentro de la trama de Pereira. De hecho, Verónico y su padre, Cástulo, quedan asociados a estas actividades mencionadas.

Pereira estetizó poéticamente la belleza de los multi-coloridos paisajes de la puna jujeña con tomas estáticas y descriptivas, lo que, junto con la mencionada participación de los lugareños (v.gr. Gonzalo Morales como Verónico) facilitó la ambientación. La historia se abre el día del

²¹ Como este éxodo tuvo lugar del 23 al 29 de agosto, de 1812, cada 23 de agosto se lo conmemora oficialmente en Jujuy.

²² En la película esto se cristaliza en la observación de Verónico sobre la Argentina “moderna” y la pregunta de Juanita sobre la desventaja local (que retomamos en la tercera sección).

²³ Con esta ley se visualizaba, “el reconocimiento de la personería jurídica de estas comunidades, la adjudicación de tierras y la creación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI)” (García Moritán y Cruz 8).

nacimiento de Verónico, con algunas tomas descriptivas del paisaje rural jujeño, incluyendo los milenarios salares siempre desiertos, cerros multicolores y el valle de la Quebrada de Humahuaca. Estos planos descriptivos, pausados y poéticos son interrumpidos por el estruendo agudo de una oveja (sonido ambiental), que da la impresión de lamentación y anticipa las quejas de una pareja local, sea el padre y la madre de Verónico, sobre la escasez de producción de los suelos en el Choracán de 1964. Contrastando esta poética fotografía de la naturaleza a través de una secuencia de planos medios y cercanos, la historia establece un paralelismo entre naturaleza y producción, poniendo en primer plano la escasez de recursos de la población local.

Marcando el estado de riesgo, de escasez, de imposibilidad en la que se encuentra el pueblo jujeño, a la distancia vemos un grupo de ovejas, un rancho de adobe y un pastor (Cástulo Cruz, padre de Verónico). En el siguiente plano de conjunto, Cástulo trabaja la tierra y la madre de Verónico trata de recolectar sus escasos frutos. Un intertítulo que actúa como punto de anclaje histórico y geográfico indica: “Chorcán, Noroeste de Argentina 1964” (00:01:11). La mujer sufre dolores de parto y el hombre la socorre. Ella expresa: “estoy bien. Esto, esto, ya no rinde Cástulo”; a lo que él responde: “y nos tenemos que ir a la zafra nomás” (00:01:52). En este contexto local amenazado por la escasez de recursos y ausencia del Estado, se desarrolla la vida de Verónico marcada por la escasez de recursos, la falta de servicios públicos y la tragedia. En este sentido, la diégesis, denuncia, la ausencia de políticas de Estado para asegurar las necesidades básicas (como alimentación y salud) de las poblaciones autóctonas, en la periferia colla-jujeña.

Si bien es la historia de vida de Verónico que sirve de pretexto para convocar una serie de discursos correspondientes al momento histórico que le toca atravesar, es mediante el personaje docente como testigo de lo que les sucede a los “otros” personajes locales que la instancia enunciativa del film construye el posicionamiento crítico. Es decir, a través del “protagonista”

docente, se traen a colocación, se entremezclan y se revisan retazos discursivos relacionados al golpe y la dictadura de 1976, la entrada de la globalización a Chorcán, el mundial de fútbol (orquestrado por el gobierno militar de la época) y la Guerra de (las) Malvinas (también impulsada por la Junta militar contra el Reino Unido, capitaneado por el gobierno de Margaret Thatcher). Cada elemento socio discursivo que ingresa en el filme, tiene una función respecto a la manera en que los militares quieren consolidar su poder y las dificultades de producir discurso crítico en un ambiente constreñido bajo amenaza. Por ejemplo, en Chorcán, el maestro indirectamente contribuye con el oficial acompañándolo a la casa de don Domingo para la perquisición de libros censurados y, a su vez, en la ciudad, es amenazado por la policía por su “subversivo” interés en el paradero de Cástulo Cruz.

Coincidimos con Maranghello en cuanto a que la película de Pereira “consta de un argumento sencillo pero muy efectivo (...). Se vincula a filmes como *Shunko* por su característica artesanal, su delicadeza visual y su profundo sentido regional” (251). Pensamos que la historia de Murúa —que parece haberse extendido en Pereira— complejiza la construcción del binomio educador-educando. En efecto, el personaje de Shunko conoce su cultura y juega un papel fundamental en la concientización de su maestro en la medida que se des-identifica del discurso nacionalizador docente, anteponiéndole la cosmovisión quichuo-santiagueña. Al contrario, Pereira hace del educando un huérfano de madre (al nacer) y padre (desaparecido por la dictadura), quien, al fallecer su abuela, pasa a vivir con su maestro como tutor. En esta experiencia, Verónico no tiene más “escapatoria” que identificarse con el discurso docente.

En su posición de debilidad por su orfandad, el niño cree todo lo que sugiere el discurso de su amigo maestro, dada su relación de interdependencia. Jelin señala en lo respecta a las prácticas sociales, a nivel individual e interpersonal, que considerando las relaciones que se establecen,

“responsibility toward others is the core of intergenerational relationships. Dependency is vital to the initial survival of the child. It is present throughout life since individuals constitute their subjectivity in the framework of necessary relationships with others” (“Citizenship and Alterity” 315). En ese orden de ideas, la subjetividad de este niño colla-jujeño se ve modificada por los relatos de héroes nacionales, marineros y embarcaciones militares inglesas a través de las historias, cómics y enciclopedias del maestro.

Al poner estratégicamente al educando bajo la tutela del docente, Pereira se apega sin titubeos a la representación de la escuela como un Aparato Ideológico de Estado (Althusser), en el contexto referencia de dictadura. Es decir, Verónico se termina identificando con los relatos patrióticos del maestro y conformando en el sujeto bueno que es esculpido —mediante la escuela, el maestro, los símbolos, monumentos y narrativas patrios, etc.— por la ideología nacional. De esta manera, Pereira acoge las inquietudes sociales de la época de postdictadura sobre escuela, dictadura y memoria. Por ejemplo, revela la ambigüedad en la base de ciertos sitios de la memoria (Nora)²⁴ emblemáticos por la escuela, como la bandera argentina y el monumento al general Belgrano (creador de dicha bandera).

Además, reinscribe el crucero de guerra ARA-General Belgrano como un sitio de conciencia internacional (ICSC). Paradójicamente, en su adolescencia, Verónico, ahora conscripto en época militar, es enviado a la Guerra de Malvinas, en donde fallece durante el hundimiento del crucero ARA-General Belgrano. El educador vuelve años más tarde, en 1982, para enterarse de la muerte de Verónico a través de una fotografía que le muestra don Domingo. Dado el desperfecto

²⁴ En Nora, “des lieux où elle s’est électivement incarnée et qui, par la volonté des hommes ou le travail des siècles, en sont restés comme les plus éclatants symboles: fêtes, emblèmes, monuments et commémorations, mais aussi éloges, dictionnaires et musées” (vii).

de su radio, Domingo no tiene información de los acontecimientos externos a Chorcán sobre la Guerra de Malvinas o el hundimiento del ARA-General Belgrano. Para enfatizar la responsabilidad de la institución escolar, en Pereira, el maestro juega un papel fundamental en el destino de Verónico, aspecto que desarrollamos en la siguiente sección.

En *La deuda interna*, el sociograma del docente funciona como el pretexto para analizar la realidad argentina, denunciando la inequidad en la ruralidad jujeña, desde una perspectiva sociohistórica. Pereira hace entonces del protagonista docente un elemento discursivo de contrapunto, centrípeto-centrifugo, que en su relación intersubjetiva con los otros personajes (des)articula los valores nacionales, exacerbados durante los años de dictadura.²⁵ Elizabeth Jelin y Federico Lorenz explican que la escuela, cualquier que fuera su modelo, generalmente tiene designada “al menos tres tareas (...): la enseñanza aprendizaje de conocimientos específicos, la transmisión de valores y reglas y la transmisión del sentido de pertenencia nacional” (2). En *La deuda interna*, estos aspectos son intensificados para ser revisados.

Entonces, absorbiendo preocupaciones del contexto social, incrustado en su contexto diegético, el sociograma del docente da cuenta, por definición y como apunta Angenot, “del conjunto de las tematizaciones que la ficción y otros discursos inscriben en un sujeto dado, del conjunto de vectores discursivos que tematizan ese objeto” (en Robin y Angenot 59). En este sentido, el docente tradicional como recreación de un personaje emblemático (Robin) evidencia

²⁵ Como señala Bajtín, “cada enunciado está implicado en el ‘lenguaje único’ (en las fuerzas y en las tendencias centrípetas) y, al mismo tiempo, en el plurilingüismo social e histórico (en las fuerzas centrífugas, estratificadoras)” (*Teoría y estética* 89). En su aplicación bajtiniana al texto audiovisual, Stam explica que “[w]ithin a Bakhtinian approach, there is a conflictual heteroglossia pervading producer, text, context, and reader/viewer. Each category is traversed by the centripetal and the centrifugal, the hegemonic and the oppositional. The proportion might vary, of course, with category and situation” (221).

tanto los valores nacionalizadores de la educación argentina²⁶ como las nuevas inquietudes sobre escuela y dictadura del contexto social contemporáneo a la producción.

Tanto en su entrevista con García, de 1988, como con en la entrevista con Jaquet, de 2014, Pereira expresa y reitera que su país tiene una deuda interna impaga que es tan actual como sociohistórica. Es preciso subrayar que la deuda no ha sido asumida aún. Como apunta Nancy Miranda, “llama la atención que a veinticinco años de su estreno la mirada crítica que planteó la película en su momento tenga tanta actualidad” (74). Más allá de su posicionamiento político comprometido, para Gustavo Aprea, “pese a la denuncia de una situación de injusticia social flagrante”, películas como *La deuda interna* (1988) brindan “una perspectiva de la crisis más ligada a los valores de la clase media urbana que a una posible reconstrucción del punto de vista de los protagonistas” (62). Coincidimos con este último en cuanto a la perspectiva tomada desde una clase urbana incluida que tiene acceso a bienes y servicios, “un público que se siente alejado de estos problemas” (ibid.). Asimismo, creemos que va más allá porque coloca al ingenuo maestro, a pesar de su buena voluntad, (y con él al espectador) dentro del problema y no como “meros espectadores”.

II. Entre (des)escolarización y concientización

En esta sección, examinamos el binomio discursivo maestro-alumno(s) y la manera en que Pereira expone la responsabilidad de la escuela a través de la resistencia del personaje de la abuela de Verónico. En esta línea, examinamos la subrayada ambigüedad que se encarna en la utilización

²⁶ Como expresado, estos valores —que llegan desde la fundación del sistema educativo con la Ley 1420 de Educación común de 1884, vigente hasta 1992— están actualmente en proceso de discusión.

o manipulación de algunos sitios de la memoria (Nora), como la bandera nacional y el monumento al General Belgrano.

La ficción de Pereira se inscribe en el debate sobre educación y progreso, en el marco de la reciente dictadura. El docente, en Pereira, se presenta con un doble propósito discursivo que resulta efectivo para revelar su situación paradójica. Coincidimos con Lillo en cuanto a que *La deuda interna* “expone críticamente la actitud de sectores progresistas que se adhirieron sin perspectiva crítica a la misión civilizadora del proyecto integrativo-asimilativo de la nación” (“Reformulaciones” 52). En sus diálogos con la abuela de Verónico y don Domingo, que desarrollamos más abajo, el docente se apega ideológicamente a la comprensión freiriana sobre la misión pedagógica para el progreso social de los sectores oprimidos. Sin embargo, como demostraremos, vehicula una ideología nacionalizadora y antidemocrática, representando un factor de riesgo para la cultura colla-jujeña que queda absorbida en un sistema centralizador y capitalista.

En los años 70 y 80, Paulo Freire e Ivan Illich dialogan en el marco académico sobre la tarea de la escuela, especialmente en el contexto latinoamericano. A partir de su diagnóstico de la institución escolar más como una desventaja que como un servicio público para el cambio social, Illich aboga por la desescolarización formal de la sociedad, trayendo al centro del debate el gasto público (*Deschooling, En América Latina*, “Foreword”). Para Illich, el contradictorio discurso educativo se postula como prometedor, pero no cumple con los sectores desfavorecidos; al contrario, genera más barreras sociales.

La propuesta de Pereira refleja esta visión del discurso educativo directamente en el argumento de la abuela de Verónico para quien la educación está al servicio de los sectores favorecidos y opera en detrimento de la población local. Freire, por su parte, piensa que la educación brinda libertad y que es un derecho humano que debe ser garantizado como tal. En

Freire, la educación situada, problematizada, es el motor de cambio social para la concientización (*Sobre la acción, Pedagogía, La educación*). En este sentido, se aparta de la educación acrítica, tradicional (bancaria), que no se corresponde con las necesidades rurales. Este tipo de educación es la que finalmente vehicula el maestro en su praxis pedagógica, muy a pesar de sus buenas intenciones.

El personaje docente, que se presenta en una composición discursiva compleja, tarda en darse cuenta de su complicidad con un sistema centralizado y peligroso. Pereira expone la situación del maestro como un péndulo discursivo, entre desescolarización y concientización. Es decir, efectivamente cree en el sentido emancipador y democrático de la educación, en su aspecto integrador de movilidad social para la nación; pero, su incapacidad de adaptar su praxis de manera situada/fecha al ambiente local, profundiza la brecha social. Al contrario de *Shunko*, donde el educando logra des-identificarse (Pêcheux, a partir de Althusser) del discurso centrípeto (es decir el que tiende a subsumir la diversidad social e histórica bajo un “lenguaje único”, en términos bajtinianos), Pereira pone su foco en la identificación de Verónico respecto a la monodia oficial que lo llevará a su *borramiento* histórico.

Sin problematizar sus enseñanzas, la ideología que el docente despliega en el locus educativo de Chorcán borra toda la cultura local y colabora con un proceso nacionalizador criollo, hispanohablante, racional, que viene retroalimentándose desde la constitución de la República Argentina. Aunque el contexto referencial de la película quede atravesado por dos grandes regímenes militares (el golpe de Onganía y el “Proceso de Reorganización Nacional”), como apunta la literatura crítica, su diégesis se concentra más específicamente en torno al golpe de Estado de 1976, la dictadura militar y la guerra en las islas.

La trama de *La deuda interna* queda arraigada en el binomio educador-educando y pone en evidencia la inadecuación de la Escuela moderna, basada en el pensamiento decimonónico sobre centro-periferia, que materializa en el discurso del docente. El sociograma del docente queda marcado tanto por su contexto referencial como por su contexto de producción, y se cristaliza como un binomio discursivo en donde convergen las subjetividades del maestro y de los estudiantes. La doble interpelación del maestro y de los personajes secundarios lugareños desenmascaran el ideograma de la educación como progreso que despliega todo un ideario decimonónico alimentado de manera maniquea en la “moderna” oposición civilización (centro, ciudad, progreso, educación) versus barbarie (periferia, ruralidad, retraso, analfabetismo).

Como vector del Estado-nación, el docente asume la tarea de adoctrinamiento ciudadano, a pesar de la diferencia étnico-cultural de los educandos. Es decir, ni el programa nacional, ni su praxis situada incorporan contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales, espirituales) de la cultura colla-jujeña. Al poner al descubierto esta situación centralizadora, la película nos permite establecer una relación con la educación crítica de Freire y su propuesta pedagógica de una praxis inclusiva —dialógica y descentralizada— que recupera el locus de enunciación de los sujetos rurales, como estrategia democratizadora de emancipación de los desplazados socioeconómica, cultural y geográficamente.

En esta línea de pensamiento, al problematizar la interculturalidad crítica dentro de la decolonialidad, Walsh (“Interculturalidad crítica y educación”) se apoya en la supremacía europea en las relaciones intersubjetivas que según Quijano (“Colonialidad del poder, eurocentrismo”) se establecieron desde el pensamiento eurocéntrico con el binarismo moderno.²⁷ En “Pedagogías

²⁷ Según Walsh, “la interculturalidad tiene un rol central, tanto como herramienta conceptual que organiza la rearticulación de la diferencia colonial y de las subjetividades políticas de los movimientos indígenas y afro (y

decoloniales. Caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala”, Walsh vuelve sobre puntos esenciales de la obra freiriana abriendo una conversación pedagógica, crítico-decolonial, tan significativa para los años 60 (cuando Freire comienza a ser reconocido por su pedagogía crítica) como para el nuevo milenio, en que el neoliberalismo y la globalización profundizan la inequidad social.

Pensamos que Pereira “proyecta” en el sociograma del docente, inserto en la dicotomía centro-periferia, el verso y anverso de la modernidad/(de)colonialidad,. Es decir, al poner en escena las contradicciones de la experiencia *in situ* que vive el personaje, le hace darse cuenta de la contrapartida o la cara oculta de la modernidad, a saber, la colonialidad (Mignolo *The idea of*), alineándose así en una perspectiva pedagógica crítica y decolonial.²⁸ Según Mignolo, “[d]ecoloniality (...) is an option (...) to delink or extricate ourselves from its (CMP) [Colonial Matrix of Power] dictates” (“On decoloniality” 616).

A la vez, Pereira recrea la violencia estatal simbolizada por el destacamento policial, cuando el maestro va a la ciudad a pedir información sobre el paradero de Cástulo Cruz (desaparecido). Revisa sitios de la memoria (oficial) que transmite la escuela, como la bandera, el monumento al General Belgrano, la plaza, sitios que cumplen la misma función de educación cívica que la escuela. Además, a través de una serie de planos descriptivos de la ciudad demuestra la diferencia centro-periferia en términos de servicios públicos y recreativos.

posiblemente de otros movimientos), como también de su pensamiento y sus acciones en torno al problema de la colonialidad” (“Introducción. (Re)pensamiento crítico” 25).

²⁸ Mignolo explica que “since the late 80s, (...) Anibal Quijano unveiled ‘coloniality’ as the darker side of modernity” (*The idea of 5*).

Huérfano de madre al nacer y luego de padre, al perder a su abuela, el niño queda bajo la tutoría de su maestro. Se establece así una relación de intersubjetividad, mediada por distintos medios de comunicación (la radio, las revistas de historietas de guerra, la música, etc.), que aunque mucho tenga de empatía y amistad, termina siendo nociva para Verónico y transformativa para el docente. Como señala Lillo (*Reformulaciones*), Verónico es absorbido por la nación y el maestro, contra su voluntad, se ha convertido en instrumento de ese mecanismo.²⁹ En este caso, mucho se juega en la vulnerabilidad: indefenso ante su orfandad, para sobrevivir debe confiar en su nuevo tutor; con lo cual, la figura del docente tradicional, como emblema nacional queda revisada.

Las formas en que Verónico es absorbido y el maestro se convierte en instrumento de un mecanismo que se reproduce a través de la escuela nos remiten al concepto de actor-red de Bruno Latour. El sociólogo de las asociaciones explica que “un actor es aquello que muchos otros hacen actuar” y que un actor-red “no es la fuente de una acción sino el blanco móvil de una enorme cantidad de entidades que convergen hacia él” (73). Asimismo, existe una especie de “fuerza social que ‘los hace hacer’ cosas involuntariamente” (74) Es decir, “otras agencias sobre las que no tenemos control alguno nos hacen hacer cosas” (79). El papel que desempeña el actor-red se resume, entonces, en una concatenación de acciones cuyo origen depende en gran parte de la incertidumbre. Pereira, de hecho, describe al maestro y a Verónico como “pequeñas piezas movidas por los avatares históricos generados por decisiones tomadas por otras personas, en algún otro lugar” (“Con *La deuda interna*” 155). Como Latour, Pereira, expone las influencias que ejercen las instituciones, en general, y la educativa, en particular, sobre las subjetividades.

²⁹ En Lillo, por “la labor educativa del maestro, que se ha convertido en su tutor y amigo” (*Reformulaciones* 49).

El maestro de Pereira, como el de Murúa en *Shunko*, pretende enseñar el amor a la colectividad como algo propio. No obstante, lo propio se construye a través de una monodía oficial sustentada por un imaginario de símbolos patrios (como la bandera), héroes nacionales y sus proezas (como el General Belgrano, creador de la bandera argentina), la importancia del territorio nacional (representada en el mapa, transmitida mediante su insistencia sobre Argentina), el valor de una lengua oficial unificadora de la ciudadanía, en detrimento de las lenguas locales. Con su trama, Pereira pone en relieve la interdependencia subjetiva entre educador-educando, en donde el docente es vehículo estatal y parte del problema.

En el marco de los AIE, según Althusser, la institución escolar es la más influyente por su extensión y obligatoriedad; además, por quedar finalmente relacionada al Aparato Represor de Estado (ARE), cuando el objetivo del adoctrinamiento escolar no se cumple. Si los sujetos no son capaces de constreñirse al marco ideológico impuesto, intervine el aparato represor. Pereira, pone en evidencia no solamente el adoctrinamiento escolar del padre de Verónico, que la abuela tanto le reprocha, sino que hace hincapié (mediante la carta y la escena del destacamento policial) en su desaparición en la ciudad por los militares como represalia por su actividad sindical.

El maestro funciona como agente estatal en la aplicación de una instrucción pública nacionalizadora, homogeneizadora que intensifica la situación de exclusión en la que se encuentra inmersa la minoría local. Más allá de las distintas temáticas estudiadas, sus ángulos de análisis y resultados, la crítica coincide en observar, por un lado, la manera en que el maestro vehicula el imaginario nacional y por otro, la antítesis que se construye en el plano estético entre el espacio

local y el urbano.³⁰ El educando representa, en sentido amplio, al menor de edad en formación primaria obligatoria que pertenece a la minoría etno-cultural colla-jujeña. Pasará de una posición externa al Aparato estatal y de sus redes institucionales, a ser reclutado por la ideología nacional, “patriótica” y militar de la época.

Con su propuesta, Pereira articula una reflexión sobre el proceso de subjetivación. La ideología, como sostiene Althusser, interpela al individuo como sujeto. Al contrario de Shunko, quien logra la des-identificación como posibilidad de pensar fuera del discurso impuesto, Verónico responde al “sujeto bueno” (althusseriano) reclutado por la ideología dominante y capaz de marchar en su dirección. Verónico, interpelado por la institución escolar, se convierte en el “sujeto nacional” en su expresión más extrema. Reclutado como conscripto, durante el gobierno militar, dará su vida por la nación en el marco de la Guerra de Malvinas.

En contrapartida, Pereira pone también en escena la interpelación ética (Dussel) de los sujetos locales (en Juanita, la abuela y el padre de Verónico). Entonces, cara y cruz, el maestro queda no solamente responsabilizado, sino empoderado en cuanto puede también tomar una distancia crítica pese a estar inmerso en una concatenación discursiva que funciona como una tela de araña y deglute la alteridad. Pereira le otorga al maestro (y junto a él, al espectador), en su imposibilidad, la posibilidad de desprenderse del relato oficial. En este proceso de interpelación escolar, el maestro es interpelado éticamente; por lo cual se concientiza *in situ* sobre la relación educación e inequidad social. Juanita interrumpe la interpelación que ejerce el docente; aspecto que retomamos en tercera sección. En resumidas cuentas y estratégicamente, el adoctrinamiento

³⁰ Por ejemplo: César Maranghello (2005), Gastón Lillo (2007), Fernando Peña (2012), Sophie Dufays (2014), Nancy Miranda (2018).

pedagógico es puesto en contradicción por el filme, contrastando imagen y diálogos, recurriendo a la ironía, introduciendo dudas en el personaje que quiebran la perspectiva monológica del nacionalismo imperante.

En síntesis, en *La deuda interna*, el sociograma docente se construye como una composición contradictoria de múltiples retazos discursivos, poniendo en evidencia las limitaciones del individuo frente a su coyuntura social. Se construye un personaje docente contradictorio, confundido, restringido por circunstancias políticas. Por un lado, toma una postura crítica respecto a la, pobreza y marginación de los habitantes de Chorcán y, por el otro, en el aula, colabora con la propagación de una epistemología oficial que homogeniza la comprensión de la nacionalidad, la cual es oficializada en el currículo y vehiculada por el discurso performativo del docente.

Sin embargo, no se agota ahí y, en contrapartida, el docente expresa también rasgos dialógicos, pero estos rasgos se observan en el plano de lo privado y no se traducen necesariamente en su praxis pedagógica. Por ejemplo, el maestro toma distancia del ferviente festejo por la victoria argentina en el mundial (del 78), en Chorcán, y del orgullo “patriótico” que demuestra el dependiente del servicio postal de Humahuaca por las supuestas buenas noticias sobre la guerra de Malvinas.

Sin embargo, muy a pesar de su posicionamiento o buena voluntad, esto no se traduce en su praxis pedagógica sino hasta el final, al no izar la bandera argentina, aspecto que retomamos más adelante. Su pedagogía es recreada en la película como tradicional/bancaria, en términos freirianos, por cuanto toma a los educandos como “vasijas” o depósitos a completar con un currículo nacional que nada rescata de la experiencia local. Por ejemplo, al principio podría haber incluido la música local que Verónico lleva al aula, en el momento en de que interpreta con la

quena, instrumento cultural heredado de su padre, la canción que está enseñando el maestro. Aquí podemos señalar que el único idioma en las clases y en la diégesis es el español (castellano). En esto se diferencia la producción de Murúa, pues en *Shunko* se incorpora el quichuo-santiagoño, en reconocimiento de la cosmovisión local.

Además, en lugar de facilitarle a Verónico un cómic, enciclopedia e historias sobre piratas y la Marina Real británica (la Royal Navy), el maestro le podría haber transmitido narrativas fundacionales colla-jujeñas, que de hecho Verónico desconoce porque nadie le ha dejado saber sus orígenes. Con todo, el propio maestro no es consciente de que en su quehacer contribuye a recrear la colonialidad del poder que se continúa subyugando a los locales, a la vez que activa la “diferencia colonial” (Mignolo).³¹

Cástulo Cruz, el padre de Verónico, debe abandonar la zona por la escasez de recursos y deja a su niño, apenas nacido, al cuidado de la abuela. A lo largo de su desarrollo, la abuela no le brinda el cariño suficiente para que Verónico pueda establecer un vínculo emocional con ella. El niño no conoce la imagen de su madre, y de su padre solo tiene una fotografía. Con todo, la sola posibilidad de identificación es con su maestro, que hará asimismo las veces de madre, padre e instructor. El maestro no tiene conciencia de las implicaciones de su rol como agente cultural y en esa inconsciencia es que transmite a su pupilo un discurso siempre patriótico y/o naval con el que Verónico termina identificándose.

³¹ Según la define Mignolo, la diferencia colonial es “el espacio en el que se articula la colonialidad del poder. Es también el espacio en el que se está verificando la restitución del conocimiento subalterno y está emergiendo el pensamiento fronterizo” (*Historias locales* 8). Según el autor, “el pensamiento fronterizo desde la perspectiva de la subalternidad es una máquina de descolonización intelectual y, por lo tanto, de descolonización política y económica (107).

La postura adoptada por la abuela de Verónico puede ser analizada a partir de las tesis de Illich sobre la desescolarización, revelando el peligro de la instrucción basada en un plan de estudios autoritario y centralizado. Uno de los principales problemas que surgen dentro de las instituciones estatales corruptas es que no fomentan el empoderamiento cívico; más bien, conducen al desempoderamiento. Illich afirma que “the poor have always been socially powerless”, debido a su inadecuación, la intervención escolar “adds (...) psychological powerlessness” (*Deschooling* 3). Como la escuela no puede repudiar el propio sistema en el que se estableció, es incapaz de desarrollar pensadores críticos para transformar sociedades.

Por ejemplo y evocando la Proclamación del Día del Maestro (de 1916) en la ciudad de Humahuaca, Jujuy, el maestro en el filme de Pereira actúa como un “trabajador silencioso de la civilización y el progreso, (...) un soldado (...), que se ocupa sin respiro ni descanso” (Consejo Nacional de Educación, “El día del maestro” 128). Esta es la ciudad a la que el gobierno militar finalmente transfiere al maestro. En el plano de la representación, Bajtín, en *Estética de la creación verbal*, sostiene que cualquier situación dialógica es un encuentro; a la inversa, observa las fuerzas discursivas cerradas que operan detrás de los monólogos autoritarios. Aunque el discurso que comunica el maestro no sea explícitamente el de los militares, entre buques de guerra y medallas, Verónico cae en la red de interpelación discursiva para la defensa de unas islas desconocidas.

Aun cuando desea el progreso de sus estudiantes, el docente colabora en el tejido de la red discursiva monológica de héroes patrióticos, banderas y batallas marinas en la cual quedará atrapado para siempre Verónico. En este sentido, la nación que construye el relato del maestro responde a una idea de comunidad “ideal” e imaginada (Benedict Anderson) a partir de ideas que carecen de sentido en el enclave de Verónico. Aquí lo que está en juego es una imaginación de la nación que no tiene lugar en su imaginario para las comunidades rurales del interior. Siguiendo

este comentario, en la diégesis, la comunidad de Chorcán poco conoce de la “otra” Argentina, fuera de su contexto. De hecho, la Argentina son unas líneas en un afiche (en un mapa de división política) en la pared del aula; luego, un lugar con acceso a servicios públicos y entretenimientos, según descubre Verónico en su viaje a la ciudad capitalina de San Salvador de Jujuy, un lugar lleno de instituciones, estatuas, monumentos y símbolos patrios.

El primer encuentro entre el docente y el niño tiene lugar cuando Verónico ya es un niño pastor de unos once años que no tiene acceso a la escuela por falta de maestro. Es interesante observar que el edificio de la escuela rural ya está montado, al contrario de la trama de *Shunko* en donde toda la comunidad lo construye en una parcela de terreno donada por un vecino. Sin embargo, al no haber maestro en la zona, no hay escolarización. Ya antes del primer encuentro entre docente y discente, se toma una postura dicotómica ciudad versus ruralidad que se condensa en la foto del padre de Verónico que el niño mira, a escondidas de su abuela. Un plano detalle muestra a Cástulo Cruz en la ciudad de San Salvador de Jujuy, vistiendo ahora una camiseta blanca, posando para la foto con el monumento (del General Belgrano) a su espalda. Esta idea, que se presenta desde el plano semiótico en la vestimenta citadina versus la regional andino-jujeña, se intensifica en la escena siguiente, la de la llegada del maestro al paraje de Chorcán.

Con una toma descriptiva se muestra a Verónico disfrutando del paisaje andino, mientras toca su quena (flauta heredada de su padre). Un plano medio lo muestra vistiendo ropa de tejido local y un sombrero coya (de fieltro). El niño observa que se acerca un adulto, extranjero e interrumpe su actividad de bienestar, con lo cual se imprime la idea de intromisión en el ambiente local. El foráneo viste una chaqueta de pana, camiseta y camisa blancas, pantalones y zapatos urbanos. Según los planos cortos, viene llegando con dificultad para respirar, transpirado (se limpia la transpiración de la cara) y da muestra de tener sed (tratando de humectarse los labios). Si Verónico

lleva su flauta mediante una tira en su cuello, en su lugar, el hombre lleva anteojos. El foráneo se acerca a la casa para pedir agua. La abuela de Verónico lo observa llegar, pero no se acerca para asistirlo o conocerlo. El maestro golpea las manos y el que lo recibe es Verónico. Dirigiéndose al niño, “¡Hola! ¿Me podrías dar un poquito de agua, por favor? (...) Estoy muy cansado (...) Vengo desde lejos. ¿Me podrías dar un poquito de agua? Te lo voy a agradecer” (00:18:54).

La abuela de Verónico no interviene en la conversación, pero se mantiene a distancia en estado de alerta. La anciana ofrece una resistencia pasiva, con lo cual deja en claro que no se puede confiar en el extraño. Pereira acentúa este posicionamiento ideológico-político de resistencia con la profundidad y angulación del plano, que incluye a la abuela observando atentamente la escena. Representado como sujeto urbano, el foráneo queda descontextualizado. Se asocia a la figura de un turista (de paso) y no a un docente rural, formado para hacer frente al contexto de trabajo. El resultado de este encuentro tiene un propósito, como expresa Bajtín, “[a]s we gaze at each other, two different worlds are reflected in the pupils of our eyes” (*Art and Answerability* 23). Verónico sostiene con fuerza su flauta heredada mientras la radio portátil del extranjero (maestro) llama su atención. La oposición queda claramente manifestada a través del uso del primer plano: la ancestral flauta contra la “moderna” radio.

Aquí el plano conjunto de Pereira subraya el posicionamiento ideológico de la abuela respecto al foráneo. La anciana queda a la distancia y a su vez entre ambos personajes principales; desde ahí llama a su nieto para protegerlo de lo que ella ve como un “invasor” (Fotograma no. 1: Encuentro de Verónico y el maestro). Como el niño le proporciona agua fresca en una vasija de barro, el maestro le obsequia unas historietas sobre batallas entre marinos y piratas. Tomando en cuenta que en esta zona andina el agua escasea, es relevante el hecho de que el maestro pida este

recurso natural en lugar de ofrecerlo. No trae soluciones para hacer frente a este déficit. Este gesto subraya la necesidad que tendrá del “otro” para cumplir con su labor nacionalizadora.



Fotograma no. 1: Plano conjunto de Verónico y el maestro en el intercambio, con la abuela observándolos.

Más tarde, tratando de reclutar alumnos, el maestro enfrenta el rechazo de los vecinos. Luego, intenta convencer a la anciana de que envíe a su nieto, Verónico, a la escuela y ella también se niega. Plantea la hipótesis del íncipit en términos del peligroso papel que desempeñará la escuela en el destino de Verónico, evocando así la idea de la desescolarización (Illich). En la escena, una toma descriptiva muestra a la abuela en cuclillas en el suelo, revolviendo continuamente la comida en una olla metálica casi vacía, ubicada sobre un pequeño fuego. Su (contra)argumento funciona como un reclamo illichiano, dice “No es usted, maestro, es la escuela. No quiero que aprenda. ¿Pa’ [para] qué le va a servir? Su padre fue a la escuela. Se fue a la zafra y no ha vuelto” (00:28:10). El maestro la escucha, mientras ambos miran a Verónico labrar la tierra árida. Con el plano conjunto,

el niño queda posicionado como materia de disputa entre su abuela y el futuro maestro, cuya subjetividad marca la angulación o perspectiva (Fotograma no. 2).



Fotograma no. 2: Plano conjunto del maestro, la abuela y Verónico, el niño queda posicionado entre su abuela y futuro maestro.

Durante el intercambio, el maestro intenta persuadirla insistentemente con un discurso celosamente progresista, pero en vano. La anciana protesta, “No quiero que le pase lo mismo al Verónico. Yo no voy a estar en este mundo pa’ protegerlo. Ustedes, vienen y se van. Acá solo los viejos nos quedamos” (00:28:25). Con esta intervención queda denunciado el hecho de que la educación no ayuda a progresar a los habitantes locales, quienes son escolarizados y explotados. El maestro está convencido de que no le pasará nada malo a Verónico, aunque se equivoca.

En la escena siguiente el maestro es reconfortado en su misión educativa por la mencionada intervención de don Domingo, quien lo invita a tomar mate a su casa. El maestro expresa, “la verdad es que estoy un poco desorientado” (00:29:18). Domingo, “no se aflija maestro, la gente es

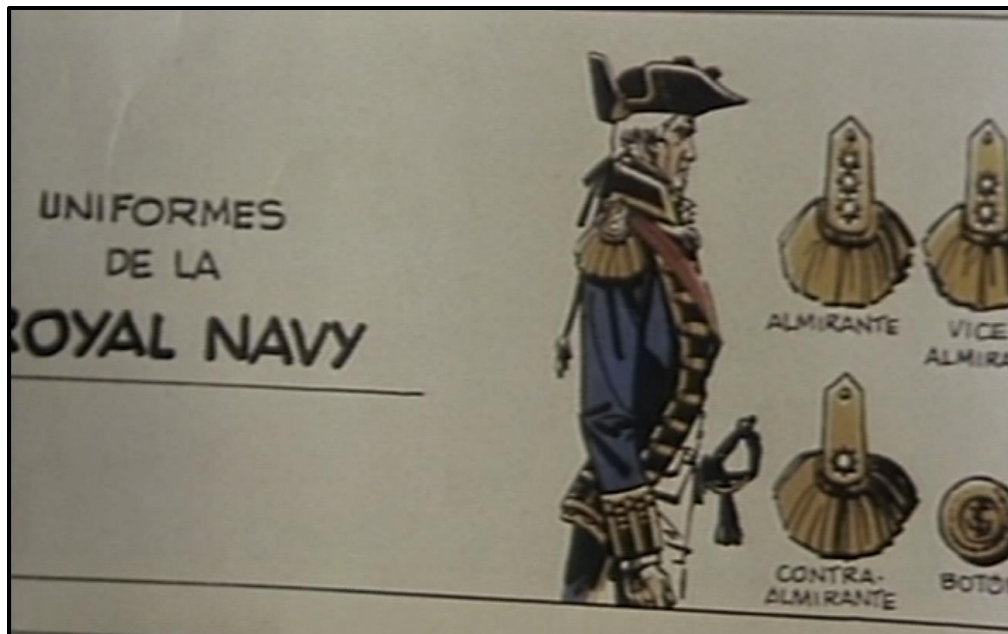
buena (...). Lo que pasa es que usted es nuevo por aquí y por eso un poco de desconfianza, pero ya vendrán días mejores” (00:29:32). El maestro cree realmente en la educación como acenso social e insiste con su supuesta retórica progresista frente al vecino.

El maestro afirma: “yo no quiero que vengan al colegio para enseñarles a trabajar para los demás. Quisiera que ellos tengan más posibilidades, que la escuela *si sirve para algo*, les sirva para mejorar su trabajo propio. Eso es lo que quiero realmente” (00:29:55; subrayado nuestro). Finalmente, dadas las buenas intenciones del maestro y por su cuenta, don Domingo se encarga de ayudarlo con el reclutamiento de alumnos para la escuelita rural. En *En América Latina ¿Para qué sirve la escuela?*, Illich deja demostrado cómo la educación formal latinoamericana, lejos de generar progreso, profundiza la brecha social haciendo que la mayoría quede a la merced de una minoría.³² La educación progresista en una comprensión freiriana es necesariamente contextualizada y problematizada críticamente. Es decir, lo contrario de lo que hace el maestro, hecho que intensifica la postura illichiana en Pereira.

En este marco de escolarización acrítica y, más aún, peligrosa, leemos también el segundo encuentro del maestro y Verónico que Pereira introduce la noche anterior. Es decir, una noche a la luz de una vela, Verónico ojea las historietas que le ha ofrecido el maestro. Se queda contemplando una página (acentuada por el plano detalle) sobre los uniformes de la Royal Navy (Fotograma no. 3). A un nivel semiótico, Pereira introduce la capacidad bélica de la marina británica ensalzándola. Así se acentúa la paradoja (inequidad) del envío de Verónico como conscripto a la Guerra de Malvinas. La mañana siguiente, Verónico sigue entreteniéndose con los nuevos cómics en el medio

³² Según Illich, la escolarización divide a la sociedad en una mayoría “disciplinadamente marginalizada por una educación deficiente” contralada por una “minoría graduada para una producción económica mayor” (*En América Latina* 28).

del paisaje andino; el maestro llega y se acomoda junto a él para compartir el material didáctico (Fotograma no. 4: Plano conjunto de Verónico junto al maestro). El contenido del diálogo desentona en el paisaje local. Hablan de la caracterización de piratas y marineros, de batallas, diferentes tipos de barcos, etc. Como nunca ha visto el mar, el niño le pregunta “¿cómo es el mar?” (00:36:28).



Fotograma no. 3: Plano detalle de una página de los comics sobre la Royal Navy.



Fotograma no. 4: Plano conjunto de Verónico junto al maestro, mirando el material didáctico.

La abuela termina por aceptar que Verónico vaya a la escuela. Pereira abre el telón del primer día de clase de Verónico con un plano detalle sobre una lámina de contenido histórico, la cual pone en primer plano al grupo criollo frente al cabildo. Luego, en un momento de canto colectivo, Verónico toca su quena, atrayendo la atención de todos, especialmente la de Juanita, su compañera y amiga, y la del maestro. Sin embargo, este conocimiento cultural no forma parte del plan de estudios y el maestro no sabe incorporarlo en su praxis tradicional.

Por ejemplo, el objetivo de la canción que propone (“Naranjita”) a los educandos es practicar la correcta pronunciación de la lengua oficial. No incorpora la musicalización de Verónico, ni aborda palabras que refiera a la cultura local, como “wawa”, que aparece en la carta de Cástulo, “mi wa-wa/wawa”, (en este contexto, niño, hijo), aspecto que se ve acentuado en una clase de lectoescritura en donde Juanita deletrea y escribe con ayuda del maestro “Bel-gra-no”.

Además, en el adoctrinamiento escolar, Pereira va “embarcando” a su personaje Verónico en el ARA-General Belgrano. En ese sentido, Elizabeth Jelin y Federico Lorenz subrayan cómo las escuelas construyen ciudadanía a través del discurso patriótico y símbolos nacionales en su relación con la narrativa historiográfica oficial.

El panorama se complejiza en Chorcán por el golpe de estado y consecuente régimen militar en 1976. Es por la radio en la casa de don Domingo que el anfitrión tomando mate junto al alcalde, el policía y el maestro escuchan la noticia, “A partir de la fecha el país se encuentra bajo el control operacional de la Junta Militar” (00:46:40). Un comando de militares llega a la región en una camioneta camuflada y el militar a cargo, el que evoca a Aldo Rico, pasa la administración del pueblo del alcalde al agente de policía. La región se encuentra sometida, como todo el país, al autoritarismo ideológico que coarta la libertad de pensamiento y divide a la comunidad. Por ejemplo, ascendido por los militares como cabeza administrativa del paraje, el agente de policía se dedica a revisar las casas de los vecinos en busca de material considerado subversivo. Como no sabe leer, el agente “se apoya en los ojos del maestro” para que él pueda constatar la lista de obras prohibidas y juntos completar la pesquisa.

En una dimensión alegórica del filme, a partir de la idea del texto como alegoría nacional (Fredric Jameson),³³ podemos establecer una relación entre esta escena y el plano nacional. Cuando fallece su abuela, Verónico se muda con su maestro y una noche reciben la intrusión del

33 Cabe aclarar que, en el marco de esta tesis, estamos tomando esta idea de Jameson en líneas generales y para articular nuestro análisis en términos de lo que comprendemos como una incorporación alegórica de Pereira. Dicho esto, no coincidimos necesariamente con la generalización que ofrece Jameson en su artículo “Third-World Literature in the Era of Multinational Capitalism”. Para Jameson, “[a]ll *third-world texts* are necessarily, I want to argue, allegorical, and in a very specific way: they *are to be read as* what I will call *national allegories*, even when, or perhaps I should say, particularly when their forms develop out of predominantly *western machineries of representation*” (69; subrayado nuestro). Jameson pone como ejemplo la novela, pero, más allá de la polémica que genera, lo mismo podría extenderse al texto fílmico, si nos fiamos en la cita, como subrayado.

agente de policía (quien es iletrado y suele perecer borracho a través de la trama). En la escena, el agente afirma, “Maestro, tengo orden de revisar su biblioteca” [por] “algún libro político” (00:54:17); refiriéndose a la lista que lleva consigo, le ordena: “Maestro, léala” (00:54:02). El maestro protesta, “aquí vamos de nuevo” mientras sigue las órdenes. El maestro le entrega —con gesto irónico— al agente el libro *La historia de la estupidez humana* de Paul Tabori (00:55:05), cuyo título es subrayado con un plano detalle.³⁴ La incorporación de la escena si se lee como alegoría nacional lleva a la reflexión de la coacción militar en la institución escolar y el papel directo o indirecto que cumplieron los docentes, contribuyendo u oponiéndose al sistema militar.

Aquí pensamos que el primer plano sirve para poner en relieve la paradoja, el propio maestro termina indirectamente siendo el último eslabón “de la inquisición” para completar la pesquisa militar. Se subraya así la complicidad indirecta a nivel institucional: el “letrado” maestro y el iletrado agente visitan a don Domingo en busca de libros censurados por el régimen, invadiendo el recinto privado del anciano vecino.

Ya en la casa de don Domingo, el agente profesa, “¡Don Domingo, usted no tiene que sintonizar, ni escuchar ninguna radio comunista (...) Aquí tiene una notificación y fírmela. *Usted, maestro, es testigo!*” (00:55:45; subrayado nuestro). En respuesta, el vecino comenta, “*¡qué le parece, maestro? ¡Qué lo parió este mundo!*” (00:55: 53; subrayado nuestro). La reflexión que construye Pereira nos evoca el comentario de Jelin, para quien “critical analysis and reflection are tools” a las que hay que recurrir para empoderar a las personas, especialmente a los “most excluded

³⁴ Hacemos un paréntesis para clarificar que la primera traducción, *Historia de la estupidez humana*, es de la autoría del escritor húngaro István Ráth-Vegh. La segunda, es la Paul Tabori, también húngaro. El libro de Tabori fue traducido al español y publicado bajo el título homónimo. Cabe aclarar que Tabori cita varias obras sobre la estupidez, incluyendo tres obras de Ráth-Vegh. Su *The Natural Science of Stupidity* publicada en 1959 por Chilton Co., Alabama, fue reeditada en 1993 como *The Natural History of Stupidity* por Barnes & Noble, New York.

members of society” Jelin (*State Repression* xvi). Como Verónico vive con su maestro, don Domingo le entrega la carta que Cástulo le envía al docente (sobre la cual volvemos en la tercera sección).

Esta carta motiva al maestro a preguntarle a Verónico si le gustaría conocer a su padre. En la escena, Verónico está mirando la enciclopedia con los buques de guerra cuando el maestro le pregunte, “a vos te gustaría conocer a tu padre” (01:04:13). El niño responde que ya lo conoce y le comparte la (mencionada) foto de su padre. Aquí la fotografía, que hace las veces de padre, además de dar testimonio de la existencia de Cástulo funciona como un documento para la búsqueda del padre de Verónico (desaparecido). Como es sabido, una foto era a veces lo único que les quedaba a los familiares de desaparecidos durante la dictadura.

La imagen retrata a Cástulo en primer plano y detrás suyo se visualiza el monumento que el maestro identifica como el monumento al General Belgrano. El hecho de que Cástulo se fotografía delante del monumento vuelve al valor que se les atribuye a los símbolos de la nación en el adoctrinamiento escolar para la formación del sujeto nacional. En este sentido, respecto a este monumento y en su diálogo con Verónico, el docente subraya “ese monumento está en Jujuy, en la capital. Yo les hablé de él en la escuela” (01: 05:18). Cabe señalar que, en el intercambio, terminan depositando la foto del padre de Verónico, víctima de la dictadura, sobre los buques de guerra de la enciclopedia. Pereira ofrece así un indicio del destino desafortunado del hijo, siguiendo el del padre: víctimas de la dictadura.

Luego, educador y educando, van a la ciudad capitalina de San Salvador de Jujuy en búsqueda del padre desaparecido. Pereira abre y cierra esta visita con ambos protagonistas en la base del mencionado monumento (sitio de la memoria). Además, separa a los personajes con planos alternativos construyendo y deconstruyendo sentido. Una escena pone al maestro y al

alumno mirando el monumento (Fotograma no. 5: Plano contrapicado extremo del monumento); de esta manera, se evoca también la última imagen del padre desaparecido (en donde “aparece” inmortalizado junto al monumento). El maestro vuelve sobre su discurso patriótico. Le explica a Verónico, “este es el monumento al General Belgrano y atrás (...) esa es la Casa de Gobierno en donde está depositada la bandera que creó el General Belgrano, se llama Salón de la bandera y allá (...) esa es la Catedral en donde la bendijo por primera vez” (01: 06: 21). Luego, el maestro le dice que va al destacamento de policía y que se reencuentran ahí. Verónico va a visitar estos sitios de la memoria (oficial/escolar), mientras el (ingenuo) maestro va a la comisaría a preguntar por la desaparición de Cástulo.



Fotograma no. 5: Plano contrapicado extremo del Monumento al General Belgrano.

Pereira hace uso de los planos alternados para crear, más que explícitamente, una dicotomía. Además, el estilo europeo de los monumentos refuerza tanto el estado de colonialidad

como el contraste con lo local de Chorcán. Inscribe así en el lenguaje de los planos una reflexión crítica que completa los diálogos sobre el papel que juegan las instituciones en las experiencias de vida según van afectando las subjetividades. En el destacamento, el maestro es encerrado en una sala oscura, e interrogado por los policías como si fuera un cómplice, un sospechoso. Al mismo tiempo, Verónico se encuentra en la Catedral de Jujuy.

El maestro es amenazado por la policía, “tu lugar es en la escuela, no es para que andes intercediendo por subversivos” [el maestro lo mira asombrado] ¡No me mires! (01: 00: 10). En el discurso dictatorial, la denominación “subversivo” o “elemento subversivo”, era un término paraguas que reunía a todo “enemigo interno” (de agrupaciones político-militares, políticas, sindicales, estudiantiles); en definitiva, terminaba siendo todo sospechoso opuesto a los intereses “occidentales” y “cristianos” de la dictadura, quien debía ser eliminado por métodos convencionales o no convencionales.³⁵

En juego de planos, mientras el policía amenaza al maestro, el niño mira en perspectiva (desde abajo) a la imagen de la Virgen María y de los santos que las acompañan, estas figuras “lo miran” (desde arriba).³⁶ Así, el lenguaje estético empequeñece el personaje y sugiere aquí la idea de un pobre niño huérfano, solo y desamparado a la merced de su destino (Fotograma no. 6: Plano picado extremo).

³⁵ Como explica Marina Franco, el término subversivo se emplea también en el marco de la dictadura de Juan Carlos Onganía (1966-1970). Onganía simpatizó con la política de los Estados anticomunistas, con base en la Doctrina de la Seguridad Nacional (política exterior de los Estados Unidos).

³⁶ Cabe aclarar que, en este periodo de dictadura, como apunta Laura Graciela Rodríguez, la cúpula de la iglesia comulga con los militares. Según Rodríguez, “[d]urante la última dictadura hubo cinco ministros de educación: Ricardo Pedro Bruera (1976-77), Juan José Catalán (1977-78), Juan R. Llerena Amadeo (1978-1981), Carlos Burundarena (1981) y Cayetano Licciardo (1982-1983). Todos ellos provenían del catolicismo conservador y exhibían distintos grados de compromiso con la jerarquía de la Iglesia” (5-6).



Fotograma no. 6: Plano picado extremo de Verónico en la catedral.

Siguiendo el discurso performativo de su maestro-tutor, Verónico visita también la Casa de Gobierno y la Sala de la Bandera, (re)visitando los símbolos patrios como el escudo y la bandera. Mientras Verónico admira estos símbolos, Pereira, completa y refuerza el sentido con la música extra-diegética que evoca una marcha militar, como el niño no es consiente, se sugiere la idea de adoctrinamiento escolar. En el destacamento, el agente vuelve a amenazar al maestro, “Cástulo Cruz no está en esta dependencia ¿Por qué no pregunta en los hospitales? Tal vez este enfermo o quizá haya sufrido algún accidente” (01: 11: 35). El plano medio en angulación picada intensificar el poder de la institución frente a la imposibilidad del maestro (Fotograma no. 7).



Fotograma no. 7: Plano medio, en picado, del maestro en la comisaria.

Terminado el interrogatorio y revisitados los símbolos que propaga la escuela, los dos protagonistas se reencuentran en la base del heroico monumento al General Belgrano: héroe de la independencia; con lo cual este sitio de la memoria queda también reinterpretado en el marco de la dictadura de ultraderecha. Cuando Verónico se acerca y le cuenta sobre las maravillas de la Sala de la Bandera, el maestro completamente abrumado por las circunstancias llora en silencio. El maestro trata, pero no consigue, proteger al niño, hecho que se traduce la última imagen de la escena. Con un plano medio, descriptivo, Pereira muestra al adulto abrazando al niño en la base del monumento al General Belgrano como testigo (Fotograma no. 8).



Fotograma no. 8: Plano medio del maestro y Verónico en la base del monumento.

En lo que respecta a la reflexión sobre la discursividad centrípeta de la educación tradicional, es interesante la manera en que Pereira revisa la narrativa oficial sobre los sitios de memoria, a los cuales reinterpreta. Como señala Pierre Nora en *Les Lieux de Mémoire*, el pasado implica un proceso de instrumentalización en el presente, ya que su evocación suele tener una finalidad política dentro de un marco social. El general Manuel Belgrano resulta ser la única figura heroica enseñada en la escuela como el emblemático creador de la bandera y su monumento se yergue en la plaza Belgrano (en la capital de la provincia del departamento Dr. Manuel Belgrano), en donde el maestro es violentamente indagado por la policía. Pereira, como Nora, hace hincapié en la ambigüedad relacionada con los sitios de la memoria.³⁷ En este sentido, la película de Pereira

³⁷ La International Coalition of Sites of Conscience señala, a partir de Nora, que los sitios de la memoria son ambiguos y tienden a representar “a positive aspect, through an anthropological approach and [the] consideration of the (past and present) context or a negative aspect in the form of a nationalist or particularistic approach, not open to external or divergent views” (11).

sitúa el debate sobre escuela y memoria dentro de las coordenadas de su época; incluso, aún con pertinencia actual. Su ficción reinscribe una capa de sentido a la memoria que, para avanzar necesita primero recular para revisar la narrativa oficial de la época.

Cabe aquí hacer una llave para volver al título de Tabori, *La historia de estupidez humana*. El maestro al entregarle este libro al policía subraya en su comentario que esta historia de dictadura ya ha sucedido. Incluso, es más que notorio que el docente aun habiendo sido testigo de la transferencia administrativa del paraje de Chorcán que hacen los militares al policía (analfabeto) de turno y leído el testimonio directo de lo que estaba pasando en la carta testimonial de Cástulo, tome ingenuamente el riesgo de dirigirse a la comisaria para averiguar sobre el paradero de un trabajador desaparecido. Para Tabori, “hay hombres estúpidos que poseen amplios conocimientos; el que conoce las fechas de todas las batallas, o los datos estadísticos (...) puede, a pesar de todo, ser un imbécil. (...) [L]a extraordinaria abundancia de conocimientos a menudo disimula la estupidez” (9). Pereira no hace solamente de él un sujeto inocentemente patriótico, sino un maestro (citadino) incapaz de prever los peligros de la dictadura, aun teniendo conocimiento del pasado dictatorial (según la trama), o de problematizar su praxis en relación con el enclave andino-jujeño. De esta manera, expone la manera en que indirectamente el educador tradicional (acrítico), como sinécdoque del estado, contribuye al adoctrinamiento nacionalizador e invita a la reflexión crítica.

III. La transformación ética del docente

En esta última sección examinamos desde una perspectiva decolonial el cambio que se opera en la subjetividad del docente dada la interpelación ética de la carta del padre (desaparecido) de Verónico, la cual refuerza y completa el reclamo de la abuela, y de Juanita sobre la inequidad social en Argentina. Finalmente, volvemos sobre el ARA-General Belgrano, que Pereira inscribe como un sitio de conciencia internacional (ICSC).

La deuda interna trae a colación el discurso de Illich en cuanto a desescolarización de la sociedad. Es estas vías, es necesario cuestionar no solamente la escuela, sino todo el corpus del discurso relacionado con la educación juvenil y su finalidad; es decir, es necesario “setting a mental question mark beside all discourse on young people’s ‘educational needs’ or ‘learning needs,’ or about their need for a ‘preparation for life’” (“Foreword” v). En la recreación de Pereira, el maestro convence a los vecinos, incluyendo a la abuela de Verónico, para que envíen a sus hijos a la escuela. La comunidad colla-jujeña desconfía de las buenas intenciones de la institución escolar (y del Estado). Dada la capacidad retórica del maestro para convencer (la razón) y persuadir (la voluntad) y aun con reticencia, los lugareños envían a sus niños a la escuelita rural.

Dada su formación docente acrítica, el maestro se apega al discurso tradicional decimonónico de escolarización como progreso sobre el cual se basa la educación argentina. Sin evaluar su praxis pedagógica descontextualizada, hace las veces de un eslabón del imaginario nacional que discrimina los saberes locales, que evoca la idea de civilización como progreso y de ruralidad como barbarie.

Aquí es importante señalar lo efectivo que resulta el maniqueísmo y la intrínseca relación generada desde la bipolaridad con la cual Pereira (como director y coguionista) despliega su tesis. Su trama, primero, establece estratégicamente una amistad entre los dos personajes principales, el maestro (urbano) y el (pobre) estudiante colla, Verónico. A continuación, le da en el blanco, al convertir al niño-alumno en un huérfano para poner “su destino” en manos del maestro-tutor sin mediaciones. En la diégesis, la institución escolar forma parte de los aparatos ideológicos del Estado (AIE, según Althusser); para acentuarlo, Pereira intercepta este sistema mediante la coacción del aparato represivo (ARE, Althusser). Como el maestro preguntó en la comisaria de la ciudad sobre el paradero del padre de Verónico, es entonces transferido de escuela con destino a

la ciudad de Humahuaca. Cabe recordar que es en esta ciudad y en el marco del centenario de la Independencia argentina, en 1916, que se propuso la Proclamación del Día del Maestro como un obrero de la causa nacional, un “trabajador silencioso de la civilización y el progreso, (...) un soldado” (Archivo de la Biblioteca Nacional del Maestro 128).

En la trama de Pereira, el gobierno militar hace desaparecer al padre de Verónico por formar parte de un sindicato de trabajadores. Luego, años más tarde, envía a Verónico a la guerra en donde fallece como víctima del hundimiento del ARA-General Belgrano. Aquí cabe señalar que Pereira desdice la tesis de la CONADEP sobre las dos fuerzas enemigas (*demonios*)³⁸ de ultraderecha y ultraizquierda combatiéndose en una guerra interna por intereses (político-ideológicos y económicos) en una nación inocente. Pereira muestra que se trata de dos víctimas de la dictadura cívico-militar: Cástulo: trabajador colla-jujeño y, de su hijo, Verónico: adolescente, enviado a la guerra.

La ingenuidad con la que se comporta el maestro trae consigo la imposibilidad para tomar una postura crítica frente a las prácticas sociales que reproduce la institución escolar. En “Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado”, Althusser elabora sobre la manera en que el Estado (burgués) reemplaza la diada Iglesia-Familia por un más sutil y poderoso acoplamiento: Escuela (laica)-Familia. Esta fórmula es aún más efectiva para retransmitir y retroalimentar los valores de la clase dominante escondidos en un discurso ideológico-escolar (liberal y democrático) para la

³⁸ Esta narrativa, conocida como “teoría de los dos demonios”, está relacionada con el prólogo original del *Nunca más* (CONADEP, 1984). Si bien este aspecto ha generado polémica, la idea original es que dos fuerzas opuestas, entendidas como demonios de extrema derecha (Fuerzas Armadas) y de extrema izquierda (Montoneros, Ejército revolucionario del pueblo), se enfrentaron en Argentina antes y durante la última dictadura. No sin controversias, esta mención fue interpretada como inaceptable y modificada en el prólogo de la edición de 2006 por la entonces Secretaría de Derechos Humanos de la Nación, durante el gobierno de Néstor Kirchner. En 2016, nuevas controversias se generan cuando la entonces Secretaría de Derechos Humanos de la Nación, bajo el gobierno de Mauricio Macri (2016–2019), vuelve al prólogo original (de 1984) que defiende como documento histórico con motivo de los cuarenta años del golpe.

“formación social capitalista” (135). En la filosofía althusseriana, los maestros contribuyen a propagar la inequidad social, naturalizada en el currículo.³⁹ En este marco leemos entonces la carta que Cástulo Cruz (padre de Verónico) dirigía al maestro y también tutor de su hijo. Hecho que lleva al máximo la relación althusseriana Escuela-Familia, simbolizada en la figura del maestro como una misma institución ideológica dominante.⁴⁰

La epístola de Cástulo brinda testimonio de la explotación sufrida, primero, como jornalero de la zafra en una región jujeña y, luego, como obrero en una planta metalúrgica en la ciudad de San Salvador de Jujuy, en donde será víctima de la dictadura por su actividad sindical. De esta manera, el padre de Verónico confirma el discurso de la abuela sobre la misión educativo-estatal, la cual forma a los locales no para desarrollarse en su medio ambiente, pero para ser explotados por terceros. Cabe señalar que Pereira recontextualiza a su personaje docente, ubicándolo, a priori, en la sala de clases para introducir la lectura de la carta; y, luego, en el paisaje de Chorcán, el cual hace de telón de fondo para presentar el drama de Cástulo Cruz (Fotograma no. 9: Plano medio del maestro). Los ojos del maestro sirven como medio a través del cual Cástulo (voz en *off*) ofrece su “testimonio”.

³⁹ Según Althusser, los maestros “[e]stán tan lejos de imaginárselo que contribuyen con su devoción a mantener y alimentar esta representación ideológica de la escuela, que la hace tan ‘natural’ e indispensable, y hasta bienhechora a los ojos de nuestros contemporáneos (“Ideología y Aparatos Ideológicos” 135). Luego, cabe aclarar, que estas afirmaciones de Althusser fueron matizadas, dado que dentro de la institución educativa puede también desarrollarse discurso crítico para la transformación social, como es el caso de la pedagogía crítica de Paulo Freire o la perspectiva decolonial.

⁴⁰ Para Althusser, “la escuela (y la pareja escuela-familia) constituye el Aparato Ideológico de Estado dominante... que desempeña un rol determinante en la reproducción de las relaciones de producción de un modo de producción amenazado en su existencia por la lucha de clases mundial” (“Ideología y Aparatos Ideológicos”).



Fotograma no. 9: Plano medio del maestro, en el paisaje, leyendo la carta.

Cástulo expresa: “Señor [Maestro], sé que mi guagua [del quechua wa-wa, niño] vive con usted. Con mucho dolor he recibido la noticia de la muerte de mi madre. Domingo me cuenta todo y sei [sé] de todas las cosas que están pasando en Chorcán” (01: 00: 53). Cástulo explica que ha trabajado en distintos lugares siempre mal pago y sin poder cubrir sus necesidades básicas de comida o agua.

Por ejemplo dice que ha sido jornalero en la zafra, desmontador, obrero en una planta metalúrgica en San Salvador de Jujuy. Su voz testifica: “por eso me he unido a las luchas obreras y ando al frente pa’ [para] cambiar algo” (01: 01:01). Advierte al maestro sobre la represión militar: “Sei [sé] que es peligroso (...) hay gente que de la noche a la mañana se va y no vuelve. No quisiera que a mi Verónico le pase lo mismo. Yo no sé si voy a volver” (01: 02:08). Hecho que alude a la

eliminación de los sindicatos y asesinato de los obreros en el periodo de dictadura.⁴¹ La última petición de Cástulo al maestro respecto a Verónico es que “le cuente todo esto (...), que no sea un mal padre como yo, que no abandone sus guaguas, que se quede en el cerro porque es su tierra y que sirva ahí no más maestro, que sirva su gente” (01: 02:48).

Tanto el contra-discurso de la abuela de Verónico como la carta del padre de Verónico interpelan al maestro fuera del espacio áulico. Un punto clave es la manera en que la cadena de interpelación escolar se interrumpe en el locus educativo por la (contra)interpelación ética de Juanita. Sin duda, la intervención de la compañera de clase, amiga y futura pareja de Verónico funciona como un espacio de resistencia discursiva que concientiza al docente. Resulta entonces ser efectiva para que el maestro tome conciencia de su discurso monológico, oficial.

Asimismo, la (de)formación curricular del docente en términos de la transmisión de los valores nacionales funciona como una anteojera que lo hace “progresar” con su praxis centrípeta sin darse cuenta de la inequidad social y la marginación sistematizada. De esta manera, en la ficción de Pereira, esta interpelación ética de la educanda es “otra” invitación a reflexionar sobre la responsabilidad de la escuela, con lo cual interviene en el circuito de discursos sociales de su época (de postdictadura), en la cual se revisa el sentido centralizador de la decimonónica Ley 1420 de Educación común.⁴²

La mencionada escena tiene lugar en la escuela rural, al regreso del maestro y Verónico de la visita a la ciudad de San Salvador de Jujuy, a la que habían ido en búsqueda de Cástulo sin

⁴¹ Según explica Emilio Crenzel “[h]uman rights organizations maintain that as many as 30,000 people disappeared” (16) y explica que los sindicatos fueron desmantelados en ese periodo dictatorial.

⁴² En este sentido Octavio Gettino señala que el gobierno de Raúl Alfonsín prestó especial atención “a los ámbitos cultural, social y político como manera de recuperar definitivamente la democracia” (82).

obtener resultados. Intensificado por un primer plano, Verónico le ha traído a Juanita como obsequio de la ciudad una cinta roja. Le cuenta entusiasmado a su amiga Juanita, en el aula escolar, todo lo que ha podido ver en la ciudad. Menciona medios de transportes, luces, monumentos nacionales y símbolos patrios, chimeneas de fábricas, televisores y hasta un cine. Para ilustrarle la escena citadina, le dice “así, como las láminas del Maestro” (01:14:17).⁴³

Terminando la eufórica descripción de la gran ciudad moderna de la capital de la provincia, Verónico le comenta a su amiga, “todo eso había en la Argentina” (01:14:59). A través de la ingenuidad del niño, el filme construye un distanciamiento crítico sobre la modernidad de la nación. Con un plano americano, vemos al maestro delante del mapa de la división política del territorio argentino, expresa “Pero esto también es la Argentina, Verónico” (01:15:02). Así, habiéndose formado con esta idea de una comunidad imaginada,⁴⁴ ciego a la desigualdad, el “ingenuo” maestro lanza su comentario “distráido” con el ritual del izamiento de la bandera nacional.⁴⁵

Su retórica de una nación imaginada provoca la bienintencionada pregunta de Juanita, “¿y por qué aquí no hay nada de eso, Maestro?” (01:15:06). Pensamos que la pregunta puede ser interpretada desde una perspectiva dusseleana (decolonial). Juanita encarna mejor que nadie al

⁴³ Cabe señalar que el Verónico del relato de Ramos, que inspira la ficción de Pereira, también había viajado con su maestro a la ciudad, pero a la de Humahuaca, cabecera del departamento homónimo, y se había entusiasmado desde su cosmovisión con las luces “de la modernidad”. Así lo expresa el relato de Ramos, “entrando al pueblo, la fiesta para sus ojos fueron las luces del pueblo (...) me decía: (...) maistro, miri las lucis, como estrellas en el cielo” (82).

⁴⁴ Aquí, es interesante subrayar que para Benedict Anderson la nación como comunidad política imaginada funciona como “un compañerismo profundo” más allá de la “desigualdad y la explotación” (25).

⁴⁵ En este sentido, según Freire, “[p]ara el pensamiento ingenuo, lo importante es la acomodación a este hoy normalizado. Para el pensar crítico, lo fundamental es la transformación permanente” (“El diálogo” 61).

excluido, en términos dusseleanos, que interrumpe la escena.⁴⁶ Se produce un largo silencio subrayando el gesto enmudecido del maestro que en estado de concientización se queda inmóvil con la bandera en las manos. El plano (americano) habla por sí mismo, colocando “convenientemente” al maestro de pie delante del mapa de la República Argentina, sosteniendo la bandera nacional y tomado desde la perspectiva de Verónico y Juanita (Fotograma no. 10).



Fotograma no. 10: Plano americano del maestro, sosteniendo la bandera argentina, desde la perspectiva de Juanita y Verónico.

El maestro mira a los dos niños pobres que lo miran y se queda perplejo por la interpelación (decolonial) de Juanita. Asimismo, la intervención de la educanda se apega a la concientización

⁴⁶ En palabras de Dussel, [e]s el “excluido” que ... para crear un nuevo momento de la historia de la “comunidad” ... no sólo como el excluido de la argumentación ... sino como el excluido de la vida, de la producción y del consumo” (“La razón del otro” 52).

freiriana, dado que rompe con la idea de la jerarquización tradicional, la de maestro sapiente y estudiante ignorante. Esta actitud dialógica, generada en la horizontalidad discursiva, invierte los roles educador y educando, poniendo al maestro en situación de aprendizaje crítico con lo cual se concientiza. “Emblematizado” con la bandera nacional en las manos, no le queda más que depositarla silenciosamente en su (*vacío*) escritorio (Fotograma no. 11: Plano americano del maestro). Verónico, observándolo, subraya la escena con su pregunta, “¿no la va a izar, maestro?” (01:15:15).



Fotograma no. 11: Plano americano del Maestro, depositando la bandera en su escritorio, incluyendo la perspectiva de Juanita y Verónico.

Con la pregunta de Juanita se cuestiona la manera en que se ha ido institucionalizando la marginación social y se abre la posibilidad de dialogar con la pedagogía freiriana, acogida también por la decolonial. Aquí traemos a colación el hecho que, para Freire, “[e]n el clima de dialogicidad

el sujeto que pregunta sabe la razón de por qué lo hace. No pregunta por puro preguntar” (*A la sombra* 107). Por extensión, el reclamo de Pereira abre una significativa posibilidad de reflexión respecto a la responsabilidad del sistema educativo y nos permite avanzar pistas sobre los posibles caminos que abriría una comprensión freiriana y decolonial del quehacer docente. Al contrario de su amigo —e incluso del docente—, Juanita discierne lo uno de lo otro y busca comprender la marcada diferencia que hay entre Chorcán y San Salvador según el relato de Verónico. El maestro no tiene respuesta, se queda sin palabras ante un cuestionamiento discente que lo pone de cara frente a su función, en la cadena discursiva, como vector de la educación nacionalizadora.

En síntesis, lo que concientiza al docente, no es su formación profesional o su capacidad de observación del medio en donde debe problematizar su práctica pedagógica tradicional, sino el (re)encuentro con los locales. Es dialogando, a pesar de insistir en su monólogo oficial, que el docente llega a la autorreflexión. En esta línea, señalamos que, según la pedagoga de la decolonialidad Catherine Walsh, Freire propone “una ética enraizada en la conciencia reflexiva, en la presencia con otros en el mundo y con el mundo. (“Pedagogías decoloniales” 44). Con la intervención de Juanita, el gesto del maestro como respuesta es “soltarse” del discurso oficial. Es decir, ya no se atreve a izar el símbolo nacional, en una realidad regional que ha sido marginalizada socio-históricamente. Volviendo al plano detalle de Pereira sobre la tapa del libro de Tabori, el docente viene colaborando sin “darse cuenta” en una *Historia de la estupidez* sin fin.

Como mencionada, el maestro es trasladado (de urgencia) a una escuela en Humahuaca. Respetando la voluntad de su padre, expresada en la carta, y por su relación con su amiga Juanita, Verónico se queda en Chorcán. En la escena, el maestro siguiendo la orden del gobierno militar, se prepara para partir. Se encuentra junto al agente policial, el alcalde y don Domingo. Mientras tanto vemos a Verónico y Juanita jugar con la mencionada cinta que Verónico coloca en el

sombrero de Juanita (Fotograma no. 12: Plano medio de Verónico y Juanita), con lo cual se subraya su lazo afectivo.



Fotograma no. 12: Plano medio de Verónico, colocando la cinta roja en el sombrero de Juanita.

Luego, Verónico se acerca saludar a su amigo maestro a quien abraza, sellando su amistad. El maestro, ya montado en su burro, se va conmovido hasta las lágrimas (Fotograma no. 13: Primerísimo primer plano del maestro, llorando).



Fotograma no. 13: Primerísimo primer plano del maestro, llorando, en su partida.

Hay una elipsis de algunos años; y, a nivel paratextual, se indica Humahuaca 1982, año de la Guerra de Malvinas. Pereira incorpora material de la época, por ejemplo, el discurso oficial de Galtieri y recortes de imágenes del fervor nacional. Se confirma así la tesis de Anderson, según la cual la comunidad imaginada se alimenta sobre la idea de fraternidad entre los compatriotas (desconocidos), llegando paradójicamente a provocar “que millones de personas maten y, sobre todo, estén dispuestas a morir por imaginaciones tan limitadas” (25). El maestro no se identifica con la propaganda militar sobre la guerra. Se encuentra preocupado por la falta de cartas o noticias de Verónico. Mientras tanto, la trama va desplegando imágenes de la guerra, incluyendo el hundimiento al ARA-General Belgrano, fuera del área de exclusión.

Para entonces, el maestro vuelve a Chorcán para tener noticias de su exalumno y amigo. Allí tomará conocimiento del fallecimiento de Verónico a través de una fotografía que le muestra

don Domingo. El anciano vecino le comenta que está sin radio hace tres años y que sólo tiene noticias de lo que pasa fuera de Chorcán por alguna carta que llega. Agrega que hace un tiempo recibió una carta de Verónico, junto con una fotografía. Con un plano detalle, la imagen muestra a Verónico ya adolescente, vestido de marinero, posando (orgulloso) junto a dos otros conscriptos. Una inscripción sobre la foto expresa, “Los changos del Belgrano” (Fotograma no. 14).



Fotograma no. 14: Plano corto de Verónico y otros dos conscriptos del ARA-General Belgrano.

Al mirar la foto, el maestro se da cuenta instantáneamente de la gravedad del asunto y de su parte de responsabilidad en él.⁴⁷ Aquí, en términos de narratología fílmica, el plano sonoro contribuye a la perspectiva subjetiva del maestro. Es decir, al mirar la foto de su exalumno, víctima

⁴⁷ Retomamos el pensamiento freiriano, “[e]l hecho de ser ontológicamente responsables no es algo experimentado sin esfuerzo, sin lucha contra quien irresponsablemente nos prohíbe ser responsables por nuestra libertad” (*A la sombra* 111).

del hundimiento al buque, el maestro escucha la voz de su alumno, niño, preguntándole “¿y cómo es el mar?”⁴⁸ Desconsolado, sale entonces a contemplar el paisaje local (Fotograma no. 15: Primer plano del Maestro) por donde viene llegando Juanita, ahora embarazada de Verónico (Fotograma no. 16: Gran plano general de Juanita).



Fotograma no. 15: Primer plano del Maestro, contemplando el paisaje de Chorcán.

La mencionada cinta roja, que Verónico le había traído a Juanita de su pasaje por la ciudad y que reaparece cuando Verónico opta por quedarse en Chorcán, cobra un carácter simbólico. Es decir, según el Grupo de trabajo Indígenas Urbanos, en este enclave cultural, el color rojo se

⁴⁸ Como estrategia para resaltar la subjetividad del docente, Pereira recurre a la “auricularización interna”. Según André Gaudreault y Francois Jost, existe auricularización interna (*El relato* 146) cuando el sonido (en este caso, la voz de Verónico) se filtra por la audición de un personaje (aquí, se trata de “filtración” por parte del maestro).

relaciona con la fuerza, la sangre y el poder masculinos. Aquí podemos establecer entonces una relación metafórica de la simbología de este color con el destino de Verónico en la Guerra de Malvinas y con el cierre de la historia en el paisaje local (del paraje de Chorcán). Con un gran plano general, de carácter descriptivo, Pereira propone una dimensión prospectiva en el personaje de Juanita embarazada de Verónico. La joven lleva consigo la memoria del joven conscripto, representada por la cinta roja que porta en el cuello, y la “posibilidad” de la vida local en la idea del embarazo.



Fotograma no. 16: Gran plano general de Juanita, embarazada de Verónico.

La historia de Verónico es la de muchos conscriptos adolescentes, cuyas vidas se ahogaron en la Guerra de Malvinas. La historia del padre del joven, Cástulo Cruz, es la de los trabajadores desaparecidos, víctimas del genocidio militar (1976-1983). Pereira hace converger ambas historias en la experiencia del maestro, quien también se encuentra atrapado en las instituciones sociales de

la época y toma conciencia de su rol dentro de las mismas. Pese a su imposibilidad toma cierta distancia crítica. Pereira construye así una postura crítica respecto a la deuda, no asumida aun en la actualidad, que el Estado tiene para con su interior.

En su relato “Verónico Cruz”, Ramos dice de su educando (fallecido por enfermedad y falta de recursos), “desde el cielo siento que me sonrío diciendo “[m]eta maestro que todavía hay pa’ rato” (83; subrayado nuestro). Ciertamente, como indica la propuesta de Pereira, todavía queda mucho por hacer en términos de educación y equidad social. Es gracias al contra discurso de la comunidad local que el maestro se concientiza.⁴⁹ Con todo, en el universo de Pereira, respecto a su pasaje por Choracán, el personaje docente expresa que significa “la experiencia de vida que más le ha enseñado” (01:23:16). El valor en la recreación de Pereira como espacio ético de reclamo público reside principalmente en la manera en que estetiza el discurso docente para devolverle su propia imagen desacertada, su costado antiético.

Con todo, *La deuda interna* nos invita a cambiar de rumbo para la gestación de otra perspectiva educativa. En el próximo capítulo analizamos el rol que asume la docente en el filme *La patota* de Santiago Mitre (Argentina, 2015), a partir de la versión original homónima de Daniel Tinayre (Argentina, 1960). En Mitre, la docente insiste en “jugar a la democracia” transmitiendo valores liberales para la formación ciudadana. Cae en una red peligrosa de violencia sistematizada en una sociedad corrupta y patriarcal, con la cual viene colaborando como abogada-docente y a la cual, no sin contradicciones, resiste desde una postura decolonial.

⁴⁹ En este sentido, para Freire, “[h]ay algo que está en el aire, en la Argentina, en Brasil, en el mundo entero que nos amenaza (...) la ideología inmovilizadora, fatalista, según la cual la realidad es inmodificable” (*El grito manso* 28).

CUARTO CAPÍTULO:

Im-posibilidades de la docente en el *remake* de *La patota*

Siguiendo la línea de análisis sociocrítico-decolonial hasta aquí trazada, en este último capítulo nos concentramos en el *remake* de *La patota* (Argentina, 2015) de Santiago Mitre. Presentamos la manera en que ciertas modificaciones incorporadas por Mitre, respecto al filme original de Daniel Tinayre (Argentina, 1960), actualizan la construcción del personaje docente y responden al contexto de producción.¹ La actualización revela el deterioro institucional (en términos de justicia-escuela) y el estado de violencia social que han afectado a Argentina desde la crisis económica y política generada por la implementación del modelo neoliberal.

Nos preguntamos qué tipo de representación docente construye la propuesta estético-ideológica de Mitre. Nuestro objetivo es examinar el sociograma de la docente, compuesto por fragmentos del discurso social, afectado por todas las relaciones que el personaje de Paulina va estableciendo a lo largo de la trama con los otros personajes y atravesado por un fuerte componente ideológico. Analizamos la manera en que el mundo diegético del filme sugiere una relación en torno a tres temáticas relacionadas: la violencia social y de género, la actitud de la docente y la tensión intercultural. Este imbricado temático que presenta el universo patriarcal del filme expone la inadecuación del modelo de educación ciudadana (criollo-eurocéntrico) que perpetúa la docente, el cual, al reproducir la matriz colonial del poder, resulta inoperante para problematizar la compleja situación de interculturalidad local. Argumentamos que Mitre recrea y expone la manera en que la

¹ La primera versión de *La patota* es contemporánea a *Shunko* (Argentina, 1960) de Lautaro Murúa, analizada en el segundo capítulo de esta tesis. No obstante, cabe recordar que Murúa (1926-1995) pertenece a la nueva Generación del 60, mientras que Tinayre, quien había comenzado su carrera en Francia, ya era un establecido cineasta en esa época. Si bien ambos visiblemente compartían inquietudes sociales contemporáneas, sus experiencias y estética cinematográfica son diferentes.

interpelación escolar contribuye a propagar la matriz colonial del poder, a la cual resisten los estudiantes locales. Sostenemos que, con su protagonista, Mitre construye una crítica sobre las imposibilidades/posibilidades de la educación en una sociedad cargada por la violencia social y de género, que no puede apoyarse en la justicia.

Organizamos el capítulo en tres secciones, las dos últimas acompañadas por fotogramas. En la primera sección, intitulada La actualidad de *La patota*, presentamos una descripción de esta nueva versión que comparamos con la versión original, según sus contextos (de producción y de referencia) y su relación con las corrientes cinematográficas donde se inscribe cada una, v.gr. la *nouvelle vague* del nuevo cine de los 60 y el actual Nuevo Cine Argentino (NCA). Al contextualizar las obras, facilitamos el análisis sociocrítico del personaje de la docente, Paulina, y damos cuenta de su actualización, dadas las inquietudes decoloniales, crítico-interculturales educativas de la sociedad (patriarcal) argentina de ayer que siguen repercutiendo hoy.

En la segunda sección, Incoherencias de la docente en Mitre, abordamos lo que consideramos la interrogante central de este filme, sea la inadecuación de la educación (tradicional, sarmientina), vehiculada por Paulina, mediante la cual contribuye a propagar la matriz colonial del poder, cristalizada en el binomio docente *caté* (criollo-descendiente, favorecida) versus discentes guaraní-misioneros (desfavorecidos). Para estudiar este binomio discursivo, nos apoyamos en una conceptualización teórico-metodológica basada en la sociocrítica, en la pedagogía freiriana y la decolonialidad. Analizamos la interpelación-escolar en el binomio docente-discentes en tres secuencias de clases de Paulina en la escuela rural guaraní de la periferia de la ciudad de Posadas, a partir del sujeto no identificado (Althusser), como se manifiesta en los integrantes de la patota, y de la interpelación ética (Dussel), a partir del personaje de Silvana.

Finalmente, en la tercera sección, Paulina, hacia *otro* modelo educativo, examinamos la transformación en la subjetividad de la docente, quien “le pone el cuerpo a la causa” (según expresa) y a quien su padre (juez) le reprocha haberse autoasignado una imposible tarea. El personaje de la docente queda asimismo permeado por temáticas del contexto de producción como la violencia de género, denunciada por el movimiento Ni Una Menos (#NiUnaMenos), y la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE).²

Demostraremos que Paulina pasa de una situación inicial de docente acrítica hacia otra situación final de sujeto crítico-rural, descubriendo en sí misma su vocación, que analizamos desde la una perspectiva freiriana-decolonial. Es decir, Paulina supera un estado acrítico en relación con la cosificación en la red institucional, y desde adentro, asume “[s]u vocación ontológica” como “sujeto que opera y transforma al mundo” (Freire *Sobre la acción* 20). Como argumentamos en el análisis, no sin contradicciones y constreñida por un nocivo ambiente, la docente asume un giro decolonial para el cambio.

I. La actualidad de *La patota*

En 2015, Mitre estrena su versión de *La patota* (Argentina, 1960), un remake de la película del conocido cineasta franco-argentino Daniel Tinayre (1910-1994). En el filme de Mitre se manifiesta un claro interés por revelar el estado de marginalización en relación con la pobreza, la inseguridad y la etnicidad, contraponiendo una vez más la vieja ideología decimonónica organizada alrededor de las nociones de centro civilizado-periferia bárbara, inserta dentro del

² En Argentina, después de décadas de luchas feministas en tensión con la política conservadora católica, la primera Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), la ley no. 27.610, fue finalmente sancionada el 30 de diciembre de 2020 y entró en vigor el 14 de enero de 2021, pese a la gran oposición defendida celosamente por el Papa Francisco, quien es argentino de origen.

aparato de dominación de los criollo-descendientes sobre los descendientes de cultural locales, quienes son cosificados por los aparatos del estado en sentido althusseriano. Esto se observa tanto en la institución escolar (parte de los Aparatos ideológicos) como en la institución policial (parte del Aparato represivo).

Mitre es considerado por la crítica como uno de los directores de cine agrupados bajo el rótulo de (nuevo) Nuevo Cine Argentino (NCA), algunos de los cuales notoriamente retoman las inquietudes de la Generación del 60 respecto a dar voz a los desfavorecidos.³ Se trata, como anotan Maranghello, Agustín Campero, Aguilar, Jens Andermann, Peña y Lillo, de un grupo heterogéneo de directores con una nueva propuesta estética cinematográfica, que funciona como bisagra entre el fin del siglo XX y el comienzo del XXI y que responde a las metamorfosis sociales de su época, caracterizada por el entrecruzamiento de (neo)liberalismo y globalización. Según Campero este grupo de nuevos directores conforma “[l]a resistencia” (82-85) a los “cánones industriales” (82). Además de las respuestas estéticas, se crean ciertas condiciones de posibilidad para el surgimiento de este nuevo cine, por ejemplo en términos de reglamentación institucional.⁴

Peña señala, adicionalmente, entre los factores más importantes que influyen en la aparición de este nuevo cine, “la multiplicación de carreras terciarias, (...) relacionadas con lo audiovisual; (...) la revolución digital, que (...) redujo el costo de las (...) herramientas de

³ Apuntamos, a partir de César Maranghello (*Breve Historia*) y Santiago Aguilar (“La Generación del 60”), que el cine de los años 60 en Argentina que se desarrolló en dos corrientes, una abiertamente política y militante como es el caso de *La hora de los hornos* (Argentina, 1968) de Fernando Solanas y otra más existencialista con tintes de preocupación social como *La terraza* (Argentina, 1963) del director Leopoldo Torre Nilsson.

⁴ Un ejemplo ilustrativo es La ley 24.377 de Fomento y Regulación de la Actividad Cinematográfica de 1994-5; la cual en su momento y según Maranghello significó “el apoyo a la producción a través de subsidios, concursos y programas de acción” (257). No obstante, como explica el autor, cabe aclarar que la autarquía del Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA) se ve interrumpida en 1996 por la Ley de Emergencia Económica y solo es restablecida por el Decreto 1536 de Necesidad y Urgencia en 2002 (284).

producción; la falta de representación de toda una generación” (226-227). Una parte de la generación no se siente representada en el cine, en donde, a su vez, se suman nuevos cineastas jóvenes, como Mitre, que empiezan a encontrar vías para expresar sus voces, lanzándose a hacer cine con pocos recursos y creando un lenguaje nuevo. El surgimiento del NCA se explica entonces por una convergencia de distintos factores políticos y socioeconómicos que obedecen tanto a las preocupaciones e intereses de los nuevos directores como al desarrollo y financiamiento del cine. Para Gonzalo Aguilar, “si bien (...) hay profundas diferencias de poéticas (...), con las películas de los últimos años, se constituyó un *nuevo régimen creativo* que puede denominarse (...) *nuevo cine argentino*” (*Otros mundos*, 14; subrayado del texto). Por su parte, el ambiente social genera un interés en la representación de espacios marginalizados, tanto suburbanos como provinciales.

El importante recorrido fílmico de Santiago Mitre incluye las siguientes películas: *El escondite* (Argentina, 2002), *El amor-primer parte* (2005), *El estudiante* (2011), *Los posibles* (2013) y *La cordillera* (2017). Entre sus colaboraciones como guionista figuran *Leonera* (Argentina, 2008), *Carancho* (Argentina, 2010) y *Elefante blanco* (Argentina, 2012) del director argentino Pablo Trapero; y de *La vida nueva* (Argentina, 2011) del director argentino Santiago Palavecino. *La patota* retoma inquietudes sobre el estado de la sociedad y educación argentinas ya estetizadas en un filme anterior, *El estudiante* (Argentina, 2012). Su *remake* obtiene el Gran Premio de la Semana de la Crítica en la VVXVIII edición del Festival de Cannes (Francia). Además, recibe el Gran Premio Horizontes Latinos, el Premio EZAE de la Juventud y el Premio Otra Mirada en el Festival de San Sebastián, de la Federación Internacional de Asociaciones de Productores Cinematográficos (FIAPF).

La patota estetiza un contexto social de violencia retroalimentada bajo el sistema neoliberal que se impuso a la fuerza a partir de la dictadura (1976-1983), como se señaló en el capítulo

anterior. El así llamado “Proceso de Reorganización Nacional” abrió las puertas a las empresas multinacionales, cediéndoles el capital público.⁵ Sin intervención adecuada de mecanismos reguladores estatales, el sistema abierto de mercado ha ido produciendo un progresivo incremento de marginalización socioeconómica y violencia sobre los cuerpos. En el contexto argentino, los años 90 en Argentina se caracterizaron en lo socioeconómico por intensas reformas neoliberales que aumentaron la inequidad social. Una de ellas fue la que estableció la paridad con el dólar, mediante la Ley de Convertibilidad del Austral, Ley 23.928, durante el gobierno de Carlos Saúl Menem (1989-1999), y que creó el espejismo de una prosperidad que pronto se derrumbó. La Argentina recibió el nuevo milenio sumida en la corrupción político-institucional y enfrentando una profunda crisis económica, que implicaría entre otras, el final de la convertibilidad, y de la cual no ha podido recuperarse.⁶ Adicionalmente, más allá de las intenciones democráticas y del tipo de políticas que proponga el gobierno de turno, en la realidad argentina la implementación de medidas efectivas es patológicamente lenta y nunca se cubren a tiempo las necesidades de los desfavorecidos, lo cual, más allá de si hay voluntad de repararlo, agrava su estado de exclusión.

En Mitre la brecha entre favorecidos y desfavorecidos da sustento a la trama, situada en el norte argentino, donde una gran parte de la población, socio-históricamente desfavorecida, al margen de los servicios públicos, queda a merced de la explotación por las multinacionales, en este caso una maderera. El filme tematiza la situación de los sectores desfavorecidos, que son a su vez abusados por las instituciones estatales, como la policía y la justicia exponiendo cómo en la

⁵ Para Mignolo, “la filosofía neo-liberal da prioridad al mercado y a los conceptos de democracia y de libertad, ligados ambos al mercado” (“Prefacio a la primera edición” Walsh et al. 13).

⁶ El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. Ley de Emergencia pública y de Reforma del régimen cambiario, Ley no. 25.561, sancionada y parcialmente promulgada el 6 de enero de 2002 bajo el gobierno de Eduardo Duhalde, <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/70000-74999/71477/norma.htm>

gran extensión del territorio argentino, los ciudadanos no siempre pueden contar con la aplicación de las garantías constitucionales para que efectivamente se respeten sus derechos o se cubran debidamente sus necesidades básicas. Desde nuestra lectura, *La patota* postula que, en una concatenación institucional, sociohistórica, se viene reproduciendo una situación de colonialidad donde no hay diálogo intercultural, sino tan solo un monólogo criollo o mestizo-criollo que llega hasta nuestros días.

Paulina, el personaje docente en *La patota*, al igual que los maestros de las otras películas que hemos analizado, vehicula un tipo de educación tradicional, bancaria y antidialógica (en términos freirianos),⁷ en la que no se producen avances en la comunicación intercultural lo suficientemente efectivos como para superar las inequidades producidas desde la Colonia, inequidades a su vez absorbidas por el Estado decimonónico. En consecuencia, el conjunto de culturas “otras”, entre las cuales se cuenta la cultura guaraní-posadeña del lugar en el que se desarrolla la trama, sigue quedando al margen de la cultura institucional educativo-moderna. Mitre nos interpela para mirar colectivamente esos espacios otros, fronterizos, heterogéneos, complejos, en transformación, estigmatizados por el pensamiento colonial, abusados por la “cultura del capital” y al margen del positivismo progresista, postulando una posible vía decolonial. Por lo expuesto, si pensamos la idea de representación en sentido foucaultiano, se visualiza la potencialidad de la propuesta fílmica de Mitre para exponer problemáticas sociales, e incluso,

⁷ Como explicado, para Freire, la educación tradicional/bancaria cosifica al educando y lo vuelve un objeto (*vasija* para completar) de la praxis docente (moderna); enajenado, apartado de sí mismo, el sujeto no es capaz de adquirir el pensamiento crítico. Al contrario, la educación contextualizada como un continuo proceso teórico-práctico facilita el encuentro de educador-educando(s) con su potencialidad ontológica de pensarse a sí mismo y superar(se), transformándose y mejorando su ambiente.

contribuir a generar pistas interdisciplinarias desde el plano artístico para la implementación de un paradigma *otro*.⁸

Si examinamos el contexto argentino, para la época en que se hace la película, la institución escolar ha implementado muy lenta y paulatinamente programas que incorporan una perspectiva intercultural. En esta dirección, en 2006, se sanciona la última Ley de educación nacional, la Ley 26.206, que dedica especial atención a la necesidad de asegurar la Educación rural.⁹ Igualmente, busca implementar adecuadamente la Educación intercultural bilingüe.¹⁰ A través del diálogo intercultural se busca garantizar los derechos constitucionales de los pueblos autóctonos de preservar su cultura, protegiendo sus conocimientos ancestrales y lenguas locales (punto que retomamos en la segunda sección). Como señala Catherine Walsh en “Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas”, la interculturalidad comienza a expresarse oficialmente como inquietud en el ámbito educativo hacia los años 90, pero ya formaba parte de las culturas locales.¹¹

⁸ En palabras de Foucault, “la representación no es simplemente un objeto para las ciencias humanas; es (...) el campo mismo de las ciencias humanas; (...) es la base general de esta forma de saber, *aquello a partir de lo cual es posible*” (*Las palabras* 352-353; cursiva nuestra).

⁹ Ley de Educación Nacional no. 26.206, Cap. X: Educación rural, art. 50: “Son objetivos de la Educación Rural: a) Garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales. b) Promover diseños institucionales que permitan a los/as alumnos/as mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia, durante el proceso educativo, garantizando la necesaria coordinación y articulación del sistema dentro de cada provincia y entre las diferentes jurisdicciones”, etc.

¹⁰ Cap. XI: Educación intercultural bilingüe, art. 52: “La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias” (ibid.).

¹¹ Según Walsh, la interculturalidad “tiene una significación en América Latina (...) ligada a las geopolíticas de lugar y de espacio, a las luchas históricas y actuales de los pueblos indígenas y negros, y a sus construcciones de un proyecto social cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación” (“Interculturalidad y colonialidad” 21)

En la actualidad, la perspectiva de la interculturalidad, además de haberse desarrollado en el plano institucional-educativo, abarca un marco de cambio mucho más amplio de resistencia a las estructuras coloniales del poder presentes en la sociedad latinoamericana. Cabe señalar, como apunta Walsh, que la interculturalidad crítica y la decolonialidad están interrelacionadas y dan lugar a una *pedagogía decolonial*, la cual acoge la pedagogía crítica iniciada en los 60 por Paulo Freire. Según Walsh, la propuesta freiriana se ve ampliamente afectada en los años 90 por la propagación del sistema neoliberal en Latinoamérica. En este marco, según la autora, la interculturalidad sirve a intereses neoliberales como un proyecto estatal relacional, enmarcado dentro de una ideología clasista y racista que no permite avanzar en el diálogo intercultural.

Pensada desde la política neoliberal, la interculturalidad pierde su objetivo y acrecienta la inequidad social. Como explica Walsh, la interculturalidad educativa cobra sentido solo si es problematizada críticamente como *acto pedagógico-político* y, en este sentido, dialoga con el pensamiento freiriano. Para la autora, “la educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire [*Pedagogy* 18] y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan” (“Interculturalidad crítica” 168). Ya en los años 60, Freire denunciaba que el sistema imperante manifestaba una “necesidad de la conquista” que se observa en el accionar de la educación bancaria, antidialógica, y caracterizaba dicha acción conquistadora como “esencialmente necrófila” (*Pedagogía del Oprimido* 179, 180). Al retomar el tema de la escuela y del papel del docente, Mitre recoge los discursos de la pedagogía crítica y de la interculturalidad crítica.

Dialogando con los cambios sociales de su época, Mitre desplaza el ambiente educativo de la versión original, situada en los márgenes de la ciudad de Buenos Aires, hacia los “márgenes”

de la Argentina. Revisa la retórica democrática institucionalizada y resignifica la figura de la docente, dándole un ángulo decolonial en una sociedad atravesada por la inequidad social, las reivindicaciones interculturales y los reclamos feministas decoloniales, como el movimiento Ni Una Menos, el cual establece una correlación entre el incremento de la violencia de género y el neoliberalismo. El director de *La patota* estetiza entonces la realidad sufrida por un enclave marginalizado, en la ruralidad posadeña, donde las leyes quedan reducidas “a papelitos”, una expresión que se usa en el filme y un gesto con el que se busca reducir el valor de una ley, como si hubiera caído en desuso o bien fuera directamente inaplicable. Volvemos sobre este aspecto en la segunda sección con la tercera clase de Paulina.

Más allá de la fragmentación presente en el relato fílmico de Mitre, hay tres momentos principales que se organizan según las experiencias de la protagonista, Paulina. Para comenzar, la toma de decisión de Paulina de ir a enseñar en una zona desfavorecida. Paulina se siente interpelada por un proyecto de desarrollo social, en cuya elaboración ha participado, decide entonces interrumpir su doctorado y mudarse desde la ciudad Buenos Aires a Posadas, situada en la provincia de Misiones. En esta ciudad (de su infancia), vive su padre, un juez progresista, que se opone al plan de Paulina. En su juventud, el padre había militado en el comunismo para avanzar la causa social. El entorno de Paulina, abogada exitosa en Buenos Aires, se construye como opuesto al entorno de la comunidad escolar, rural.

Un segundo momento lo constituye el encuentro entre la protagonista y los estudiantes, en donde el espacio áulico es representado con los atributos de las escuelas de alto riesgo. En la escuela rural, sus estudiantes la encuentran tan extranjera a su cultura guaraní-posadeña, como la cultura lugareña le es extranjera a ella. Aquí, en una escena incómoda en que ella se presenta como una persona que está al servicio de los estudiantes, ellos la etiquetan como *caté* (en guaraní,

persona favorecida de origen criollo). En este *locus* educativo la tensión entre la docente y los discentes parece ir *in crescendo* hasta llegar, paralelamente y “por una supuesta equivocación”, al momento de la violación. Abuso que prolonga la relación áulica fuera de ella y, a su vez, arrastra la violencia de género al aula, donde ya se observa la violencia social simbolizada por las disputas a puños entre los estudiantes. En un tercer momento, se da lugar a una nueva toma de decisión por parte de la protagonista respecto a abortar o no y seguir o no con “la misión” educativa que se ha (auto)impuesto.

Como telón de apertura y de cierre, Mitre enmarca su propuesta con dos intensas discusiones de tinte (de)colonial entre el padre (juez) y la hija (abogada de profesión, docente rural por elección) respecto a la realidad social, la violencia patriarcal y la (in)justicia social en relación con la raza y la clase social. Paulina hace hincapié en la complejidad de la temática para de alguna manera entablar una nueva vía de salida. Su argumentación evoca los estudios de la antropóloga argentina Rita L. Segato, para quien la salida decolonial necesita de la “recuperación de las pistas abandonadas hacia una historia diferente, (...) de pueblos apenas sobrevivientes de una masacre material y simbólica (...) de quinientos años de colonialidad” (“La crítica” 57). Para ponerse en el lugar del “otro”, una de las estrategias del director (y coguionista, junto a Mariano Llinás) es entrecruzar a las víctimas de la violación.

Es decir, supuestamente la patota se confundió y tomó a Paulina (fenotipo criollo descendiente, piel blanca, pelo rubio y rizado, ojos claros) por una joven local de la ruralidad guaraní-posadeña, Vivi (de piel trigueña, pelo negro y lacio, ojos oscuros). En este ambiente recreado, la violencia es generalizada y daña “ciegamente” a todos por igual. Ciro, quien trabaja para la multinacional maderera, y líder de la banda, es abusado por la policía como castigo por haber abusado de Paulina. Además, el acto de violación ya no responde tanto a la (perversión de)

la fantasía sexual masculina como a la violencia patriarcal, en el sentido que le asigna Segato, quien señala, desde una perspectiva decolonial, que “aunque la agresión se ejecute por medios sexuales, la finalidad de la misma no es del orden de lo sexual sino del orden del poder. (...) [L]a libido se orienta aquí a obedecer a una regla o mandato de masculinidad” (“Manifiesto” 213). En este sentido, la intención de *Ciro* era castigar a su exnovia, Vivi, por haberlo dejado y desequilibrar su imagen frente a la banda que él lidera (retomamos este aspecto más abajo).

Otro punto fundamental en Segato que recoge la propuesta de Mitre es que la violencia patriarcal moderna entra a asociarse con las violencias patriarcales ya existentes en las culturas locales (Segato “Género y colonialidad”). Hecho que se traduce en la violación de Vivi por su tío y la violación de Paulina por equivocación con Vivi como expareja de *Ciro*. En la representación del enclave rural misionero, llama la atención la insistencia entre el paralelo que se hace a nivel figurado del embarazo de la docente y el proyecto educativo, ambos en proceso de implantación/desarrollo y en situación de riesgo. Como explica Casetti, la representación cinematográfica, solo ofrece “una configuración de tipo simbólico” (254) respecto al mundo recreado. En este sentido, abordamos el tratamiento del embarazo en relación ideológico-metabólica con el proyecto educativo. Nos interesan las relaciones simbólicas que se establecen en el sociograma docente entre el embarazo y el proyecto educativo, ambos en situación de posible abortamiento en un ambiente amenazador

El *remake*, clasificado solo apto para mayores de 16 años,¹² causa conmoción en el público argentino e internacional por su contenido polémico y violento. Paradójicamente, el público

¹² Clasificación del Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA), bajo Ley no. 23.052 y decretos reglamentarios.

demuestra —como en la diégesis lo demuestra la protagonista— la falta de conocimiento respecto al grado de violencia alcanzada a nivel local dentro de un sistema globalizado de exclusión social. En el marco del *Festival Culture et cinéma 'Femmes et sociétés'* (Nérac, Francia), Isabelle Furno apunta que el público general acoge el filme de Mitre como “*dérangeant*” (147), perturbador. Por su lado, Pablo Scholz advierte en su crítica para *Clarín*, uno de los diarios más populares en Argentina, que el personaje nos pone frente a la necesidad de reflexionar sobre la trama y considerar a la protagonista en su contexto en lugar de juzgarla. Como director y coguionista Mitre expresa que, al ver la versión original, “[a]lgo en el personaje de Paulina era como una bofetada. Desde el principio, escribí (...) intentando entenderla, pero (...) no era posible (...), y eso era exactamente lo que me interesaba de esta película” (“Santiago Mitre escribe”, Hemeroteca).

Cabe señalar que la temática abordada en la versión original de Tinayre respecto a la violencia de género en la sociedad católica y patriarcal de la época sigue vigente en la actualidad de Mitre, pero este último intensifica el componente ideológico y adopta un acercamiento decolonial. En retrospectiva, la película original de Tinayre por su parte retoma la línea moralizante de *La maestra de los obreros*.¹³ El guion es del ya conocido Eduardo Borrás, con quien Tinayre colabora exitosamente en varias ocasiones.¹⁴ La protagonista de Tinayre es una joven burguesa,

¹³ Pensamos que esta película sigue la línea de *La maestra de los obreros* (Argentina, 1942) de Alberto de Zavalía, inspirada en la novela *La maestra degli operai* de Edmondo De Amicis (1895), autor de la conocida novela *Coure/ Corazón de niño* (1886). Zavalía presenta a una joven docente de clase media-burguesa, Enriqueta, quien reside y trabaja en una institución educativa para estudiantes (hombres) adultos. La docente demuestra una preocupación desmedida por su tarea y desea alfabetizar a los obreros, según el discurso estatal dominante. Uno de sus estudiantes Julián —al principio, un pendenciero— se enamora de ella; pero muere en un accidente de trabajo que el mismo provoca. La “unión” de la educadora y el estudiante obrero no podrá ser.

¹⁴ El director, Tinayre, colabora con Borrás en una serie de películas, exitosas en su época, entre las cuales: “En la ardiente oscuridad” (Argentina, 1959), también protagonizada por Mirtha Legrand e inspirada en la obra homónima de Antonio Buero Vallejo (1950); “La cigarra no es un bicho” (Argentina, 1963) también con la participación de Mirtha Legrand y a partir de la homónima novela de Dante Sierra (1957) y “Extraña ternura” (1964), a partir de *Cette étrange tendresse* de Guy Augustin des Cars (1960).

llamada Paulina Ugarte Vidal. Condecorada con medalla de honor en su carrera de filosofía, decide (contra la voluntad de su padre, para quien ella debería avocarse a la institución familiar) tomar un cargo docente en una escuela nocturna para varones, en los suburbios de la ciudad de Buenos Aires. Contemporánea a las feministas de la segunda ola, que reclama por la píldora anticonceptiva, entre otros, la película se inscribe en la estética del cine argentino de finales de los años 50 y principio de los 60, incluyendo características de la *nouvelle vague* (francesa). Esta nueva ola se presenta como una reflexión estética de carácter intelectual, burgués y existencialista; la cual, a su vez, toma características del neorrealismo italiano y del cine negro.

Siguiendo dicha estética, Tinayre rompe con la linealidad del relato y da lugar a un relato fragmentado, cuya distorsión queda expresada a través de la técnica estética. Asimismo, tomando la línea de la Generación del 60 (re)presenta, a su manera, la inequidad de género y la marginalización suburbana. La trama original no desarrolla la relación de Paulina y su padre juez, como sí lo hace Mitre. El relato queda enmarcado de manera borrosa por un gran flashback de la protagonista a modo de un policial. Paulina recuerda perturbadamente (con planos oblicuos y borrosos, acompañados por una musicalización desestabilizante) su violación por una patota (que incluye a algunos de sus estudiantes adultos) y los acontecimientos relacionados, como su (supuesto) intento de suicidio (en las vías del tren), de donde es rescatada por dicha patota. Seguido a su consecuente aborto accidental (con escenas temblorosas, inestables), el final moralizador cierra con el arrepentimiento de los malhechores. Además, y en pleno apogeo socialista y reclamos feministas de la segunda ola, Tinayre sale del estudio y rueda su película en localizaciones reales, mostrando el estado de marginalización del espacio suburbano, en la metrópolis porteña, y recreando su violencia estructural y de género.

En general, la crítica ve en la versión original una propuesta interesante en cuanto presenta el tema de la violación, el aborto y ciertos espacios suburbanos, marginalizados. Para Elena Goity, lo supuestamente novedoso en la película de Tinayre es “‘el afuera’ marginal” (182). Este espacio, fuera del progreso de la moderna ciudad porteña, se compone de “la escuela nocturna de varones, sus alrededores marginales, la estructura de hormigón de un edificio abandonado, el bar donde se reúne la barra y las casas de los alumnos, en (...) una villa [miseria]” (ibid.). No obstante, como apuntan Fernando Peña, Abel Posadas y César Maranghello, el cine de Tinayre no abandona el circuito comercial. Según Peña, sus repetitivas tramas acumulan “melodrama, violencia y sexo, (...) con una técnica vistosa que en todos los casos superó a la dramaturgia” (146). Por lo expuesto, si de cierta manera el filme desagradó a la sociedad argentina conservadora de la época, Tinayre hace de él no un reclamo político social al estilo de Lautaro Murúa (en *Shunko*), sino un intento melodramático y moralizador enmarcado dentro del cine industrial de la época.

Cinco décadas y media después, Mitre retoma las inquietudes de Tinayre y las complejiza, desde otro contexto social y ambientación. Según señala el mismo Mitre, si bien le interesaban los planteamientos de Tinayre, prefirió tomar otra perspectiva recreando “una fábula con las convicciones políticas como núcleo. Llené el lugar ocupado por la religión en la película original con otra creencia: la ideología” (“Santiago Mitre” S/N). Así, Mitre hace del sociograma de la joven docente ya no una profesora de filosofía ni educadora, sino una excelente abogada (recibida en la Universidad de Buenos Aires), quien trabaja en un juzgado y que completa su doctorado en leyes. Se despliega entonces una significativa discusión de tinte decolonial tan vigente como pertinente entre la abogada y su padre (juez) respecto al deterioro institucional por corrupción, la clasificación racista en la inequidad social y el estado patriarcal de violencia social, generalizada, focalizado en la violencia de género y la interrupción asistida del embarazo.

En Mitre, el sociograma de la docente se completa no solamente con las interacciones con los personajes estudiantes (material abordado en la próxima sección), sino sobre todo con los tensos diálogos con su padre juez en el juzgado. En los diálogos padre-hija (juez-abogada) se vuelve sobre la ideología de los años 60, actualizando fragmentos de discursos sociales de la época, desde una reinterpretación contemporánea (volvemos sobre este punto en la tercera sección). Asimismo, convergen en Paulina las intervenciones de otros personajes femeninos: el testimonio de Vivi (abusada en su adolescencia por su tío), el discurso de la tía Victoria (en contra de la multinacional en donde trabaja Ciro, una empresa responsable de la deforestación de la región,) y la interpelación ética de Silvana (la estudiante que expone la matriz colonial del poder).

Como hemos expresado en el primer capítulo, a partir de las investigaciones sobre estudios de cine y audiovisual de Casetti y di Chio, al leer a un personaje como persona es necesario considerarlo en su ambiente.¹⁵ Siguiendo esta idea, otro punto para destacar es la manera en que, en el mundo diegético, el sociograma de la docente queda conectado (tanto a nivel público como privado) con el ambiente de la sala de clase, el cual se extiende en la subjetividad de Paulina hacia la realidad contextual de los estudiantes. Ambiente que ella —a pesar de ser abogada, doctoranda en leyes e hija de un juez con jurisdicción local— desconoce completamente y que la lleva a exponerse, ingenuamente, a una situación de vida o muerte, dada la violencia reinante en el ambiente patriarcal representado.

Es decir, al momento de textualizar el sociograma de la docente para que cobre verosimilitud, como persona, Mitre establece tanto relaciones con el ambiente social

¹⁵ En Casetti y di Chio, “el ambiente remite a dos cosas: por un lado, al entorno en el que actúan los personajes, al decorado en el que se mueven; por el otro a la situación en la que operan, a las coordenadas espaciotemporales que caracterizan su presencia” (176).

contemporáneo a su producción como un ambiente relacional dentro del mundo diegético según coordenadas témporo-espaciales que lo moldean. Así la manera en que la protagonista, docente, se relaciona por opción o por la fuerza con los otros personajes de su entorno queda enmarcada dentro de un circuito discursivo mayor. Por ejemplo, el juez se encarga de desplegar la opinión pública respecto al lugar de los criminales y, aunque él no lo haya ordenado, expresa que no le importa si la policía los ha torturado. Por su lado, Paulina, pese a no abortar, deja en claro que está a favor de esta causa, puesto que el no posicionarse provocaría una lectura distinta.¹⁶

En *Sujetos, espacios y temporalidades en el cine argentino reciente. A veinte años del NCA*, Gastón Lillo afirman que las películas del NCA dan cuenta de “la emergencia de nuevas subjetividades” y hace hincapié en “el tratamiento particular que reciben el espacio y tiempo en los filmes actuales” (9). Para Lillo, las inquietudes del NCA responden a grandes cambios de “la sociedad argentina desde el fin de siglo, (...) que han comprometido (...) nuevos modos de concebir la política, [de] relacionarse con la historia y (nuevos procesos) de subjetivación.” (ibid.). En este sentido, el ambiente representado donde se mueve Paulina afecta *visiblemente* su subjetividad y dialoga con el ambiente extra-cinematográfico en donde se produce y se proyecta la película, como elaboramos en esta sección y las siguientes.

Mitre se aleja estratégicamente de la postura dicotómica y moralizadora del filme original, la cual ya no tiene pertinencia en el complejo contexto social de su producción, y plantea un debate ideológico distinto y abierto. Por ejemplo, dadas las perturbadoras condiciones a las que debe

¹⁶ Mitre, además de director y coguionista de la película, es pareja de Dolores Fonzi, la actriz que encarna a Paulina, quien formó parte del Colectivo de Actrices Argentinas por el Aborto Legal, Seguro y Gratuito en apoyo a la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito. En este colectivo participó también Verónica Llinás, quien interpreta a Victoria, la tía de Paulina en *La patota* de Mitre y hermana (por parte de padre, Julio Llinás) del coguionista de Mitre en *La patota*, Mariano Llinás. Cabe apuntar que La Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), no. 27.610, fue implantada por decreto a principios de 2021.

enfrentarse la docente, no le queda más opción que transformarse para aceptar el daño sufrido y seguir adelante, evitando así caer en una situación inmovilizadora de víctima; y, además, trabajar para el cambio social del cual ya es parte, como expresa al final (punto retomado en la última sección).

Por lo expuesto, no solamente los límites entre el adentro y fuera del espacio áulico se muestran como porosos, pero también la manera en que el sociograma de la docente entreteje las experiencias de Paulina y la de los estudiantes (subrayando civilización-barbarie, en una perspectiva decolonial). En la versión original, Paulina deja la escuela para casarse con su novio, quien acaba de recibirse de médico. En la de Mitre, por el contrario, Paulina deja a su novio porque no la apoya en su decisión de no interrumpir su embarazo y decide quedarse en el espacio rural. Mitre, además, rompe con la tradición de los personajes docentes (citadinos) respecto a desenlaces en donde la ruralidad queda atrás, como un pasaje más en la experiencia docente. Al contrario del maestro del filme *Shunko*, quien se va porque tiene obligaciones en la ciudad, y del de *Verónico La deuda interna*, quien es trasladado a la ciudad de Humahuaca, Paulina se queda en la ruralidad posadeña para avanzar en la búsqueda de soluciones educativas para la inclusión social.

Esta nueva y polémica versión de Mitre intensifica la temática de la violación en Paulina, en Vivi (sufrida por en su adolescencia) y en Ciro (por la policía, “por machito”), la del aborto y del femicidio, criticando además el sistema de mercado neoliberal y la corrupción institucional. Por ejemplo, la tía de Paulina, Victoria, presenta una crítica en contra del neoliberalismo y sus efectos en el hábitat local. Ya hacia el final, una de las estudiantes, Silvana, interpela a la docente con un discurso decolonial exponiendo el estado de la colonialidad que vienen sufriendo los locales.

Volviendo entonces a la realidad contextual que permea el filme, traemos a colación algunos puntos resaltados por Cecilia Palmeiro, una de las fundadoras del movimiento feminista decolonial Ni Una Menos. Como explica Palmeiro, desde el 3 de junio de 2015, este movimiento reclama por el cese de la violencia de género en un marco de crisis económica. Ni Una Menos, según Palmeiro, dialoga (con) y se extiende hacia otros contextos violentos, retroalimentando el colectivo feminista y decolonial más importante que haya conocido Latinoamérica, sea la actual marea feminista. De hecho, las feministas latinoamericanas de la nueva ola se manifiestan a favor de la equidad de género, el derecho a decidir sobre su *propio* cuerpo y por la justicia social en un marco socioeconómico que divide favorecidos de desfavorecidos; trayendo así ecos de la segunda ola de feministas de los años 60, entre las cuales estaba Simone de Beauvoir. Palmeiro explica que Ni Una Menos se inscribe, por ejemplo, en la línea de pensamiento de Segato y de Silvia Federici. Surge del hartazgo por la falta de respuesta institucional a la violencia de género como producto del patriarcado. Dicha violencia estructural queda acentuada por la violencia económica del neoliberalismo y sus efectos nocivos sobre los cuerpos cosificados de las mujeres. Según Palmeiro, en el contexto argentino actual, neoliberal y machista, lo privado es público; en este ambiente, declara, “no íbamos a tolerar que hubiera *ni una mujer menos*” (142; subrayado nuestro). Entre otros casos, señala la (primera) marcha del colectivo como respuesta al “femicidio de una adolescente, (...) de 14 años, embarazada y asesinada por su novio y enterrada en connivencia con la familia de este en el fondo de la casa” (144).

Esta violencia patriarcal, expuesta por Palmeiro, y el deterioro institucional son contemporáneos a la producción del filme de Mitre. Ciertamente, la violenta realidad social moldea la ambientación del universo ficticio del *remake* de *La patota*, esculpiendo y actualizando al personaje de la docente. El sociograma docente da cuenta de la manera en que las inquietudes

contextuales de Tinayre son, a su vez, acogidas y resemantizadas dentro de la estética del NCA. Incluso, al desplazar el ambiente de los suburbios de Buenos Aires a la ruralidad de la provincia de Misiones, Mitre incluye la “otredad” guaraní-posadeña, exponiendo indudablemente el estado de marginalización racial, violencia patriarcal, corrupción institucional e inadecuación escolar. Se da una especie de yuxtaposición entre el mensaje que Paulina trae y el acumulado socio-históricamente como consecuencia de los efectos de la visión centralista, patriarcal, civilizatoria, violenta y racista operada sobre los sujetos marginalizados.

En suma, al poner en relación dialógica ambas versiones, los desplazamientos semánticos, axiológicos e ideológicos en la trama de Mitre se explican por la integración de nuevas preocupaciones sociales en cuanto a la equidad de género y políticas educativas de inclusión e interculturalidad que caracterizan al siglo XXI. Estos desplazamientos afectan la subjetividad de la educadora citadina (*caté*, guaraní: blanca) en relación con el grupo de estudiantes rurales hispano-guaraní hablantes en el contexto áulico como espacio de interpelación escolar y (des)encuentro intercultural. La protagonista encarna una postura discursivo-ideológica de carácter progresista revisando el valor de la educación ciudadana como motor de desarrollo y progreso social (que llegan del discurso sarmientino), según fragmentos discursivos de su época, a los que acoge y resemantiza.

En lo que sigue nos detenemos primordialmente en cinco modificaciones o desplazamientos que propone la versión de Mitre con respecto a la de Tinayre. El primero se produce en la formación académica de Paulina, quien pasa de ser profesora en filosofía (y medalla de honor), a ser abogada. Hecho que pudiera estar dando cuentas del deterioro de la imagen de la pedagoga/del pedagogo como intelectual y la valorización del pragmatismo neoliberal. Un segundo desplazamiento: del enclave lunfardo de los suburbios de Buenos Aires (de 1960), se pasa

a la recreación de la cultura guaraní en la periferia de la ciudad de Misiones (vecina a la República del Paraguay). Se extiende así la frontera en la representación; incluyendo espacios *otros*, en donde se articula por necesidad y con creatividad un pensamiento fronterizo que ha quedado fuera de la Argentina positivista —imaginada por la generación del 37 y acogida y extendida por la del 80— del orden y el progreso. La representación de este enclave liminal hace las veces de un espacio fronterizo que por necesidad articula un pensamiento alternativo.

Un tercer desplazamiento tiene que ver con que el perpetrador del crimen, quien pasa de ser uno de los estudiantes de la patota en el filme original, a un sujeto externo al *locus* educativo, Ciro, quien actúa junto a la patota de estudiantes en la nueva versión. Es decir, Ciro ha quedado excluido del sistema educativo y de “la salvación” de la misión “paulina”, de la misión de la docente. Mitre reinterpreta al personaje del líder de la banda, pero ahora le agrega una nota decolonial al hacerlo un hombre joven de la cultura lugareña, socio-históricamente marginalizada, que trabaja en el aserradero multinacional y que no ha sido escolarizado. Esto agrega un corte claramente freiriano, en cuanto a la posición de los rurales oprimidos y la necesidad de alfabetizarlos como herramienta de empoderamiento y no como adoctrinamiento.

El cuarto desplazamiento está relacionado con la raza: en la versión original, la patota tiene una confusión respecto a la víctima que tiene que ver con la clase social, en donde tanto la docente (clase alta) como la supuesta mujer prostituta (clase baja) a quien asechaban los criminales presentan el mismo fenotipo; en Mitre, Paulina es confundida con Vivi, una joven lugareña que no concuerda con el fenotipo de Paulina. Además de exponer la violencia de género, se transgrede, de esta manera, la clasificación racial. La patota “confunden” a las dos jóvenes, cuando desde el punto de vista de raza y clase se supone que son “inconfundibles”. Eso resalta la violencia de género como algo que no hace distinciones ni de clase de raza. Al mismo tiempo, traza un vínculo,

más allá de la raza y la clase, entre las dos mujeres víctimas de esa violencia. También, aquí se subraya cómo la violencia patriarcal y sus complicidades coloniales no exime a quienes colaboran con ella de distintas formas (la violación de la maestra, portadora del discurso y la lengua hegemónicas, y de Ciro, portador de la violencia patriarcal). Cabe señalar que Vivi es madre soltera por violación (sufrida a los 14 años por parte de su propio tío) y es la exnovia del líder de la banda. Ambas jóvenes, víctimas de violación, optarán por tener a sus hijos.

En el primer caso, la Paulina de 1960 funciona como elemento discurso-ideológico para la pacificación social: estetizando explícitamente un gran conjunto de valores cristianos, entre ellos, el perdón y la redención. En el segundo caso, la Paulina actualizada se encamina en una continua búsqueda de la verdad, en la cual toma una postura centrífuga (heteroglósica bajtiniana). En su búsqueda va descubriendo la vocación ontológica freiriana, del ser que trasciende su realidad, y abre camino hacia la decolonialidad. La Paulina de 1960 sufre un aborto por accidente, lo cual resuelve ambos conflictos, el del aborto y el de la unión de las clases sociales. No obstante, en la Paulina de 2015 se revierte esto: el/la futuro niño/a nacerá, dada la celosa protección de Paulina de su embarazo contra toda opinión de los personajes de su ambiente. Esta temática antagoniza padre e hija, juez y abogada.

En lo que respecta a la temática del aborto, tanto en el contexto argentino de Tinayre como de Mitre, el aborto es legal en caso de violación (desde 1921). En Mitre, se agrega entonces de manera descolocada la afirmación de Paulina respecto a que sí, en efecto, abortaría en el caso hipotético —y, en lo que va de la trama, descabellado— de que si el hijo fuera de un abuso por parte de su novio (Alberto) con quien se relaciona desde su adolescencia, hace 13 años. Según la trama, no hay prueba de abuso físico o de que Alberto sea alcohólico, como para justificar la hipótesis de que podría entrar borracho una noche y abusara de Paulina. La separación entre los

personajes se genera cuando Paulina decide no abortar ni hacerse una prueba de paternidad porque no cambia nada: de todos modos, ella sabe que su embarazo es consecuencia de la violación. Interpretamos entonces esta conversación sobre su consentimiento de abortar como una incorporación que hace Mitre a favor de la causa.

La manera en que se plantea la discusión sobre abortar *ante un abuso de su novio* no parece ser relevante. No obstante, no sin contradicciones, la abogada estaría denunciando, con un caso hipotético y frente al juez, una situación de violencia doméstica. Paulina decide tener a su hijo. Más allá de la reglamentación, no debería necesitar justificarse frente a las decisiones que toma como adulta sobre su propio cuerpo.¹⁷ Después de haber sido abusada físicamente por una patota, el grupo que la rodea (padre, novio, amiga) parece estar de acuerdo en disminuirla psicológicamente a través de un autoritarismo exacerbado. El personaje debe reposicionarse continuamente aclarando incluso que no está loca. Hecho que abre la polémica fundamental en Argentina sobre la intolerancia y el respeto al cuerpo femenino: el útero *no* es patrimonio comunal.¹⁸

Cabe mencionar que ya en 1949, en su *Deuxième sexe*, Beauvoir revisa nociones como la de *pater familias* del derecho romano, herencia grecorromana y propiedad privada en relación con la cosificación de las mujeres en la institución familiar. Su discurso está muy presente en la sociedad argentina de la época. De hecho, como apuntan Beatriz Emilce Cagnolati et al., respecto

¹⁷ Resulta significativo aquí mencionar el “Debate aborto: Lucrecia Martel y Magdalena Marcón”. Este debate televisivo tuvo lugar el 17 de julio 2018 en el marco del programa (salteño) Somos la Mañana. La directora de cine, Martel, a favor del proyecto de ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), defiende el derecho de la mujer a tomar decisiones sobre su cuerpo y de ser acompañada por su ambiente. En contraposición, su interlocutora, Marcón (de Pro Vida Salta), rechaza las afirmaciones de Martel y defiende la vida por nacer contra toda oposición.

¹⁸ Hecho ya denunciado por la filósofa francesa Simone de Beauvoir, cuyos estudios son contemporáneos la versión original de *La patota* de Tinayre (director franco-argentino).

a la traducción al español de la obra, al menos cuatro editoriales de Buenos Aires toman la iniciativa transatlántica e importan el pensamiento feminista beauvoiriano; *El segundo sexo*, se publica en 1954 por la editorial Psique y, en 1956, por Schapie, Lavitan y la Pléyade. Con su contra-discurso, la filósofa existencialista desestabiliza el pensamiento católico, patriarcal, revisando la cosificación de la mujer en la institución familiar conservadora de su época. Devela la reducción de la mujer a la premisa hipocrática: *Tota mulier in útero*. Incluso, se atreve a denunciar casos de violación intrafamiliar, sacudiendo la institucionalización milenaria de la “sagrada familia”, célula fundamental del cristianismo.

Mitre acoge estas observaciones de la feminista francesa sobre la perversión en los abusos del núcleo familiar. El personaje secundario, Vivi, tiene un hijo a los catorce años como consecuencia de la violación de su tío (materno). Su madre no le cree ni la apoya y Vivi sale adelante con su hijo (Brian) como puede en este ambiente hostil. La violencia de género estudiada por Beauvoir es retomada, actualizada y complejizada desde un ángulo decolonial por toda la obra de Segato. En este sentido, el *remake* dialoga también con la obra de Segato. Además de subrayar la racialización de los cuerpos, focaliza el hecho de que nadie queda exento de la violencia patriarcal.

La re-presentación de Mitre supera la síntesis monológica y moralizadora de la propuesta original. A principios de los años 60, dada la tensión sociopolítica e ideológica, Tinayre abre la pantalla con una cita directa de la Biblia como medio de pacificación entre las clases sociales. La cita recuerda a los espectadores la importancia de perdonar al prójimo (punto retomado más adelante). En ambas versiones de *La patota*, la protagonista Paulina es quien nos narra la historia a través de su testimonio con la psicóloga, quien la interroga sobre la violación. En cuanto al título, en el contexto argentino, ambas llevan por título: *La patota* en sentido de banda masculina que

asecha como colectivo. A nivel internacional, si la versión de Tinayre es también conocida como *Vejeción*, la de Mitre es conocida como *Paulina*, empoderando al personaje femenino más allá del abuso sufrido.

En el caso de la primera versión, el discurso religioso sirve para ensalzar a Paulina, cuyo sacrificio y entrega absoluta al perdón, como mandamiento religioso, queda anticipado con la cita directa tomada del Evangelio según San Mateo.¹⁹ Citación que señala el periplo de la heroína. Ese tipo de mención bíblica desaparece por completo en Mitre. En este sentido y a priori coincidimos, con Gómez Tarín y Rubio Alcover en cuanto a que el *remake* “reformula un argumento que en su esencia es muy similar al título previo, para darle una importante dimensión política y social, lejos del moralismo cristiano del original” (69). La observación de los autores nos devuelve a las declaraciones de Mitre respecto a que, al momento de producir su *remake*, prefirió dejar de lado el aspecto religioso para optar por explorar la posibilidad argumentativa desde el plano discursivo-ideológico.

No obstante, cabe señalar que desde el aspecto onomástico hay indicios que vuelven a inscribir cierta religiosidad en el discurso fílmico y que dejan ver la influencia católica en el contexto de producción de Mitre, el cual es contemporáneo también a la asunción del actual Papa Francisco, de origen argentino, la cual tuvo lugar el 13 de marzo de 2013. Fuera de la Argentina, el director presenta su filme bajo el título de *Paulina* nombre de un marcado carácter religioso, por ejemplo, en alusión al apóstol San Pablo y, por extensión, a las *Epístolas paulinas*.²⁰ Además, el perpetuador del crimen y líder de la patota lleva el nombre de *Ciro*, el cual podría aludir a Teodoro

¹⁹ “Señor, cuantas veces deberé perdonar a mi hermano, cuando pecare contra mí? Respondiolo Jesús, no te digo ya hasta 7 veces, sino hasta 70 veces siete, o cuantas te ofendiere” (00:03:59). Ver referencias.

²⁰ Nos apoyamos en Alberto Viciano (ver referencias).

de Ciro (comentador de las cartas paulinas),²¹ o al niño mártir.²² También, en el espacio áulico, la maestra pide leer específicamente a dos estudiantes: Juan Francisco y Silvana, nombres relacionados a figuras católicas. Asimismo, el nombre Silvana remite al bosque (*silva*, en latín); entonces, puede estar representado desde el plano onomástico el bosque local que está en peligro por la maderera. Es justamente Silvana quien interpela éticamente a la docente, sobre lo cual volvemos en la tercera sección. Tampoco puede pasar desapercibido, en el plano paratextual, la dedicatoria de Mitre. Es decir, más allá de la posible lectura con intencionalidad irónica, hay una marca de heterodoxia —i.e. la combinación de las creencias populares con figuras canónicas de la iglesia— por la mención del Gauchito Gil.²³ Los créditos del filme expresan “al *Gauchito Gil*, la Virgen María, Santiago de Compostela y a todos los que acompañaron con su afecto y confianza la realización de *La patota*” (01:42:50; subrayado nuestro).

Siguiendo esta idea, la reactualización, vuelve a quedar marcada implícitamente por el precepto paulino de amar al prójimo para “cumplir con la ley”.²⁴ Como señalado, la asunción del Papa argentino forma parte del contexto de anclaje del filme y, a su vez, del horizonte discursivo sociocultural del director (Mitre) y de los coguionistas (Mitre y Llinás). Por ejemplo, en dicho horizonte discursivo, podemos hacer alusión a la Carta Encíclica *Lumen Fidei* (español: La luz de

²¹ Según Viciano, Teodoreto de Ciro (Antioquía cerca del año 393 - Ciro, 458-466) fue “Obispo de la pequeña ciudad de Ciro en la Siria Eufratense” (13).

²² Por su parte, San Ciro parece haber sido un niño mártir de Alejandro —juez de Tarso—, en el siglo IV.

²³ Se refiere a la figura religiosa y decimonónica de Antonio Gil, santo popular. Fue un gaucho nacido en la ruralidad del norte argentino (1840?-1878) y celebrado en Argentina (también en otras regiones, por ejemplo, del contexto paraguayo).

²⁴ Según las “Epístolas paulinas”, “[n]o debáis a nadie nada, sino el amaros unos a otros; porque el que ama al prójimo, ha cumplido la ley” (Biblia. Nuevo Testamento, Apóstol San Pablo, Romanos, 13:8-10).

la fe)²⁵, de junio 2013, que aborda el tema de la fe, el amor y la búsqueda de la verdad. En este sentido, para Foucault, “la tarea del decir verdadero es un trabajo infinito: respetarla es una obligación que ningún poder puede economizar. A reserva de que imponga el silencio de la servidumbre” (“El cuidado de la verdad”, 380). Este último punto es clave en Paulina. En varios momentos insiste en su búsqueda, en abrir el diálogo para comprender la situación.

Observamos, siguiendo a Angenot, que, en el universo representado por Mitre, los procesos de secularización en relación con la modernización van asociados más a una *persistencia-perpetuación* disimulada (142) y no necesariamente a un cambio de paradigma.²⁶ Consciente o inconscientemente, el filme no se desprende por completo necesariamente del moralismo cristiano que queda transfigurado en un patriarcado. Vicente Castellanos Cerda, Isabelle Furno, Francisco Javier Gómez Tarín y Agustín Rubio Alcover subrayan que no hay deseo de venganza o de reparación del daño por parte de Paulina respecto a la banda o patota. La protagonista piensa que el tema es mucho más complejo. Paulina sabe que la justicia argentina en su estado de corrupción reproduce la inequidad social. Por ejemplo, le dice a la psicóloga, “Cuando hay pobres metidos en el medio, la justicia no busca la verdad: busca culpables” (01:13:07). Se denuncia así el carácter de clase de la “justicia”.

Finalmente, en cuanto a la relación padre e hija, Mitre actualiza la versión de Tinayre dando una gran participación a los intercambios entre la docente (abogada) y su padre (juez). Hecho que

²⁵ Papa Francisco. Carta Encíclica *Lumen Fidei*, “La fe, puesto que es escucha y visión, se transmite también como palabra y luz. El apóstol Pablo, hablando a los Corintios, usa precisamente estas dos imágenes.” (Cap. III: “Trasmito lo que he recibido”, art. 37).

²⁶ Ver Angenot (2010, 140-45). El autor observa dos paradigmas opuestos en cuanto a los procesos de secularización. Si el primero diera lugar a una ruptura; el segundo, solo provocaría una continuidad disimulada, que el autor interpreta entonces como una especie de “‘barniz’ racionalizador con nociones y esquemas religiosos no eliminados sino superficialmente maquillados y disimulados” (142).

tiene que ver con la actualización las relaciones intergeneracionales, de género, de las posturas ideológicas que encarnan cada uno. El filme de Tinayre da poca participación al padre, quien es presentado como un juez rígido, de poco diálogo. Al contrario, Mitre intensifica los diálogos padre-hija, a través de los cuales se despliega toda una ideología actual y replegada en los años 60. Fernando tiene una gran participación, influye en la trama y, de hecho, refuerza (dada su inadecuada intervención) la decisión de Paulina de no testificar contra la patota. De hecho, los dos diálogos fundamentales entre Paulina y Fernando de apertura-cierre (sobre los cuales volvemos en la tercera sección) revisan la corrupción institucional y el estado de marginalización estructural. Al traer los años 60, se alude a la vigencia que conservan en el presente las inquietudes sociales de del pasado.

El *remake* se sitúa en una tensión ideológico-discursiva entre, por una parte, la deshumanización generalizada que provocan una economía y una reacomodación de lo social orientadas hacia el enriquecimiento rápido y que produce subjetividades cínicas (sin valores, donde sacrificar al otro es salvarse el propio pellejo); y, por otra parte, nuevas formas discursivas que intentan rearticular valores éticos o morales, como la empatía, la mutualidad, la solidaridad con las víctimas de distintos tipos de violencia, etc. La perspectiva decolonial, en Mitre, lleva en sí la prospectiva “utopística” de Wallerstein, la cual intenta superar la imposibilidad de la “utopía”; para efectivamente pensar un nuevo sistema-mundo, que supere al capitalismo y que ofrezca adecuados servicios públicos, garantizando su acceso a los no privilegiados.

A continuación, nos concentramos en la representación de la docente en el *remake*, según el binomio docente-discente, circunscribiéndonos al *locus* educativo como “arena de lucha” bajtiniana. En tres “lecciones” de formación cívica, retomamos la interpelación escolar y la ético-decolonial, los principios de la pedagogía freiriana-decolonial y los desencuentros interculturales.

II. Incoherencias de la docente en Mitre

En esta sección abordamos la interrogante central del *remake*: la inadecuación de la educación acrítica (moderna, bancaria) que contribuye a propagar la matriz colonial del poder en una nociva relación intercultural, cristalizada en el binomio docente-discente(s). Analizamos tres secuencias de clases que brinda Paulina en la escuela rural guaraní-posadeña. En este marco, nos apoyamos en herramientas claves de la sociocrítica para decorticar el binomio docente-discentes y las tensiones ideológicas que en él convergen a través de la interpelación escolar en sentido althusseriano y la interpelación ética en sentido dusseleano. Asimismo, retomamos estudios freirianos y decoloniales para revisar la praxis docente en Paulina.

En la constreñida interpelación escolar en *La patota* de Mitre, que implica una relación de interculturalidad, se pone en evidencia la autoridad ilegítima de la palabra docente desde el dominio discursivo-ideológico. Como argumenta Althusser, la institución escolar “reproduce gran parte de las *relaciones de producción* de una formación social capitalista, es decir, las relaciones de explotados a explotadores y de explotadores a explotados” (135; subrayado del texto). En Mitre, siguiendo esta tesis althusseriana, observamos que la praxis docente es recreada como un producto de una concatenación institucionalizada centrípeto-homogeneizante enraizada en una ideología nacionalista-criolla.

En este sentido, la interpelación docente se convierte en un monólogo descontextualizado que genera en los estudiantes una postura subjetiva que recuerda la conceptualización althusseriana²⁷ del individuo constituido en un buen sujeto (que marcha junto a la ideología

²⁷ Para Althusser, “[l]a existencia de la ideología y la interpelación de los individuos como sujetos son una sola y misma cosa” (147).

dominante) o, al contrario, un fuera de la ley. Es preciso señalar que, para no caer en reduccionismos, más tarde Althusser reconoce la capacidad de transformación del sujeto, aunque sea siempre en un marco ideológico.²⁸ Aquí nos parece pertinente traer a colación la interpelación ética dusseleana. Según Dussel (*Filosofía*, “La razón del otro”, “Sobre la interpelación”), en la interpelación ética la voz del “otro”, marginalizado interrumpe en la escena sociohistórica, “en la totalidad ‘civilizada’” (*Método* 204), reclamando su derecho.

Así el sujeto interpelado —en este caso Paulina— debe reaccionar. Ya no como dádiva o como un favor de buena voluntad, sino ejecutando una acción ética que resuelva la necesidad, ocasionada por la inequidad. Este aspecto, en Mitre, lo encarna Silvana con su discurso sobre la explotación, enunciado dentro del locus educativo. La interrupción ética queda reforzada con la intervención de la tía Victoria respecto a la deforestación de la región que genera la empresa multinacional en donde trabaja Ciro y a la cual va Paulina en su búsqueda.²⁹ En Mitre, pese a sus buenas intenciones por ayudar a hacer avanzar la causa local, Paulina borra de la pizarra las heterogeneidades locales, discriminando a los menores en contextos ya marginalizados político-económico, étnico-cultural y socio-históricamente.

Mitre pone en tensión esta actitud monológica en el discurso performativo docente y atrapa a Paulina en su propia retórica “democrática”. La manera en que se enuncia la palabra docente en el personaje de Paulina coincide con la actitud acrítica, antidialógica que Freire señala respecto a la educación bancaria, que toma al estudiante por un depósito vacío, un recipiente a ser llenado

²⁸ En su entrevista con Fernanda Navarro, Althusser expresa que “un sujeto siempre es un sujeto ideológico. Su ideología puede cambiar de la dominante a la revolucionaria, pero ideología siempre habrá, ya que es condición de existencia de los individuos” (en Navarro 70).

²⁹ Volvemos sobre este aspecto más adelante y en la tercera sección.

con contenidos. Completando este sentido, en el plano de la presentación, Bajtín expresa que la palabra autoritaria es monológica, cerrada, centrípeta, imperativa. Dado que se posiciona como “completa”, “su estructura semántica es inamovible e inerte por estar acabada y ser monosemántica (...) se petrifica” (*Teoría y estética* 160).

Paulina se posiciona frente a la clase de una manera tradicional y centrípeta, sin atender a las especificidades del contexto o interesarse por las distintas maneras de ver el mundo en las subjetividades propias a la cultura local. De ahí su imposibilidad en la trasmisión de los contenidos programáticos descontextualizados que la llevan a una retórica vacía. Como señala Freire, la concepción bancaria, “establece una separación absurda entre conciencia y mundo”, mientras que la concepción problematizadora, por el contrario, comprende “al hombre-mundo como problema, [entonces] exige una postura permanentemente reflexiva al educando” (ibid.) (*Sobre la acción* 27). En este sentido, puede ponerse en diálogo con la *hybris del punto cero* en el pensamiento decolonial de Santiago Castro Gómez.³⁰ Para Castro Gómez, con la exigencia de la objetividad científica, se insiste en borrar la subjetividad del observador que examina al mundo; así, “[l]a ciencia moderna pretende [pero no es posible] ubicarse en el punto cero de observación” (83).

Asimismo, dándole una vuelta de tuerca, Paulina asume una inquebrantable trayectoria, sumada a la interpelación ética en Silvana (en relación con la crítica de Victoria a los efectos del sistema neoliberal en la región), que abre un tablero educativo *otro* como una posible partida para la inclusión social. Mitre recoge inequidades del contexto social de producción en su actualización de *La patota*. Como hemos expresado, en el contexto argentino hay una fuerte preocupación por

³⁰ Para Castro Gómez, la “mirada colonial sobre el mundo obedece a un modelo epistémico desplegado por la modernidad occidental, que denominaré ‘la hybris del punto cero’” (79).

la interculturalidad, pero a pesar del esfuerzo de la última ley educativa por aplicar una educación intercultural de carácter bilingüe, esto no se traduce necesariamente en transformaciones en el aula. Para Beatriz Sarlo, con la estandarización lingüística la escuela institucionaliza una autoridad vertical al servicio de la elite cultural (española, criolla).³¹ Estratégicamente, en Mitre, en los intercambios dentro del locus educativo, los estudiantes critican en su lengua a Paulina por ser *caté* (criollo-descendiente: favorecida) exponiendo el estado de colonialismo interno.³²

Paulina, al no hablar la lengua local, no puede comprenderlos y pide traducción, hecho que señala en la diégesis la falta de garantías para el ejercicio del derecho de los locales a una educación en su lengua materna. Esta *arena de luchas* (bajtiniana) como espacio de (des)encuentros ideológicos e interculturales entre la cultura criolla y guaraní-misionera es efectiva para revelar la manera en que desde el centro se ha venido anquilosando la supuesta alteridad. En la representación docente convergen una serie de fragmentos de discursos sociales resemantizados en un complejo sociograma, de carácter estético-discursivo-ideológico, que se repliega sobre estereotipos del siglo XIX. Bajtín comprende al lenguaje como un fenómeno contextualizado siempre “producto de la actividad humana colectiva, y [que] refleja en todos sus elementos tanto la organización económica como la sociopolítica” (“¿Qué es el lenguaje?” 227). Mitre pone en evidencia el papel que siguen jugando los criollo-descendientes frente a la “otredad” según el

³¹ En Sarlo, “la lengua (...) está en el centro del problema identitario (...) la escuela había establecido y fijado una lengua estándar, normalizada (...), para los usos de la alfabetización y las lecturas curriculares” (*Tiempo presente* 34).

³² Término acuñado por Pablo González Casanova en 1963. Según Casanova, en el colonialismo interno “[l]os pueblos, minorías o naciones colonizados por el Estado-nación sufren condiciones semejantes a las que los caracterizan en el colonialismo y el neocolonialismo a nivel internacional (...) se encuentran en situación de desigualdad frente a las elites de las etnias dominantes y de las clases que las integran; su administración y responsabilidad jurídico-política conciernen a las etnias dominantes (...); en general, los colonizados en el interior de un Estado-nación pertenecen a una ‘raza’ distinta a la que domina en el gobierno nacional, que es considerada ‘inferior’ (...); la mayoría de los colonizados pertenece a una cultura distinta y habla una lengua distinta de la ‘nacional’” (“Colonialismo interno” 410).

estado actual de colonialidad interna. Aquí enseñar, acto performativo, es transmitir en una lengua nacional contenidos programáticos preseleccionados (desde afuera) que forman parte y redistribuyen conocimientos que no incorporan lo local.

Aquí cobra relevancia, en Mitre, la crítica de Walsh a la manipulación que hace el Estado en un marco neoliberal de la interculturalidad. Cabe señalar que la interculturalidad crítica, según Mignolo y Walsh, significa una condición fundamental para la decolonialidad. Pensamos que Mitre desplaza el espacio áulico al espacio periférico de la provincia de Misiones, para exponer y complejizar la manera en que se reproduce la colonialidad en la dicotomía civilización versus barbarie. Esta dicotomía, sobre la cual se ha fundado la nación, es la base del sistema educativo argentino (de los liberales decimonónicos, como Sarmiento). En palabras de Quijano, “[e]l patrón de dominación entre los colonizadores y los otros, fue organizado y establecido sobre la base de la idea de raza” (“Colonialidad” 120). Los colonizados”, los pobladores no descendientes de europeos blancos, “fueron reducidos a ser campesinos e iletrados” (ibid. 121). Aquí reside la importancia en la educación problematizadora como instrumento de alfabetización contextualizada y transformadora, especialmente en el espacio rural.

Por su parte, Castellanos Cerda presenta la versión de Mitre como un ejemplo de cine intercultural.³³ Su lectura, con la cual coincidimos, resulta interesante porque toma en cuenta la coyuntura sociocultural del contexto de producción y referencia del filme. Para el autor, “el cine intercultural ayuda a la construcción de saberes que superan (...) las ideas preconcebidas sobre raza, clase social, género, migración, preferencia sexual, postura ideológica y otras diferencias”

³³ Según Castellanos Cerda, “[e]l cine intercultural es un cine político, de intenciones, de dislocamiento y de reforzamiento de los antagonismos, no con la finalidad de confrontar, sino de adquisición de un poder simbólico que permite negociar la diferencia” (76).

(73). Creemos que la nueva versión —acogiendo y estetizando los discursos sociales de su contexto— quiebra con el carácter sintético de la versión original, donde los estudiantes declaran *haber aprendido la lección* de la maestra, y posibilita a través de la reflexión, distintas perspectivas.

La propuesta de Mitre expone la opinión pública y desplaza sentidos.³⁴ Es interesante poner en relieve el hecho de que su versión queda atravesada por el pensamiento socialista de los años 60, del contexto social del filme original, a través de tres niveles. En el plano estético, en su interés por representar lo marginal como lo hizo la Generación del 60. También, en los diálogos, especialmente en las discusiones intergeneracionales entre el ahora juez liberal, progresista (en su juventud, militante del partido comunista) y su hija abogada, quien desea ser maestra rural para cambiar las cosas “desde abajo”, como docente viviendo en la comunidad rural. En reacción a esta postura, el juez le responde que las cosas se cambian “desde arriba”, haciendo carrera en la justicia. El pensamiento de los años 60 aparece también, implícitamente, en la idea de ser maestra rural y de acogerse a la función de la pedagogía crítica freiriana (problematizada en el espacio rural latinoamericano) que expuso la enajenación que produce la educación tradicional (bancaria) al educando al cosificarlo. Este es el tipo de educación que vehicula en sus tres lecciones Paulina. Sin embargo, dada su experiencia *in situ*, su subjetividad se ve afectada por lo cual se encamina hacia la decolonialidad; la cual, a su vez, recoge la obra freiriana. Mitre construye a lo largo de la

³⁴ Para Angenot, “[e]xtraído del discurso social, producido según códigos sociales, el texto puede ciertamente vehicular la opinión, lo aceptable, pero (...) también trasgredir, desplazar, (...) exceder la aceptabilidad establecida” (266).

trama *otra* perspectiva “utopística” en el sentido otorgado por el pensador del sistema-mundo Immanuel Wallerstein.³⁵

Entonces, la docente alude al valor de la educación liberal progresista en el pensamiento decimonónico, el cual se desarticula resaltando el valor político-ideológico en la educación³⁶ y vinculándola con la opción decolonial dentro de un marco neoliberal. Para Mignolo, “[e]l control actual del conociendo opera fundamentalmente en la economía y en la teoría política” (“El desprendimiento” 13). Catherine Walsh retoma los estudios de freirianos respecto a la importancia del diálogo docente-educando(s); así, la interculturalidad crítica necesita de condiciones previas de igualdad para dar lugar al diálogo intercultural, punto fundamental para el bilingüismo como relación de simetría.

Cabe señalar la pertinencia, en el filme de Mitre, de exponer el monólogo retórico de Paulina sobre democracia, representatividad y derechos humanos. Además, es significativa la manera en que el filme, en la resistencia de los estudiantes a traducirle a Paulina del guaraní al español, resiste también a ofrecer al doblaje mediante la incorporación de subtítulos. Mitre enfatiza que, dentro de la red institucional educativa, el proceso de enseñanza-aprendizaje implica el uso privilegiado de una lengua nacional en detrimento de la local, pero que esta última resiste y se hace presente de todas formas en el *locus* educativo. Para Freire, el educador debe ser consciente de su tarea al entrelazar “el vínculo semántico entre la palabra y lo que ella representa” (*Sobre la acción* 44). De esta manera, la diégesis construye un posicionamiento político y quiebra la supremacía

³⁵ En Wallerstein, frente al sistema-mundo moderno intoxicado por el sobre-desarrollo capitalista, es posible que se genere una perspectiva “utopística” como una postura social realista que pueda eficazmente ofrecer una alternativa a la marginalización social.

³⁶ Según Freire “*la educación es un acto político*” (*Cartas* 94; subrayado del texto), donde “[l]a ciudadanía realmente es *una invención, una producción política*” (133; subrayado del texto).

centrípeta del español sobre el guaraní. Hace hablar a los locales, quienes se burlan en su propia lengua materna de la docente *caté* (blanca). La docente no comprende lo que está sucediendo, e insiste en que le brinden la traducción del guaraní al español. Entonces, no solamente queda fuera de la burla, sino que es su objeto.

Paulina (y junto a ella el espectador que no sea guaraní-hablante) no solamente queda por fuera de la palabra *otra*, sino que además depende ahora de la traducción del guaraní al español ofrecida por los estudiantes. Como expresan Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguel, a escala global “los discursos raciales organizan a la población del mundo en una división internacional del trabajo (...): las ‘razas superiores’ ocupan (...) posiciones mejor remuneradas, (...) las ‘inferiores’ ejercen los trabajos más coercitivos y peor remunerados” (16). Paulina se encuentra en situación de antagonismo intercultural por “*caté*”, es decir parte de la raza que se autoimpone, imponiendo las reglas sociales en el supuesto “juego democrático” que ella orchestra con el objetivo de “consensuar” las reglas sociales.

En lo que sigue, examinamos el primer encuentro entre Paulina, quien viene en auto a la zona rural traída por su colega (Rudi), cuando cruza la mirada con la patota desde lejos (en el íncipit). Luego, analizamos tres fragmentos de escenas de las clases de Paulina. Aquí, centramos nuestra lectura en los intercambios discursivo-ideológicos que se articulan en el binomio docente-discentes en el locus educativo rural como espacio de resistencia. Es interesante señalar la manera en que Mitre prepara el ambiente dicotómico, ideológico-político, entre centro-periferia (desde el íncipit), al introducir a la patota como un grupo de lugareños jóvenes, “salvajes”, quebrando el paisaje selvático misionero.

En la escena, un plano descriptivo muestra un auto que viene llegando a la zona rural con dos personas, Rudi (el conductor) y Paulina (acompañante). Desde la subjetividad de Paulina se

introduce a la banda de sujetos fuera de la ley. Un primerísimo primer plano muestra a Paulina, quien observa desde el vehículo fuera de campo (Fotograma no. 1). Seguidamente, un gran plano general muestra a cinco hombres jóvenes en una colina, uno de ellos con un palo en la mano (Fotograma no. 2). Mientras Paulina “avanza” en el vehículo, los miembros de la patota están estáticos. Incluso, la profundidad de campo les da un aspecto borroso, fantasmagórico, como si estuviesen ya “condenados” en el tiempo.



Fotograma no. 1: Primerísimo plano de Paulina, observando fuera de campo.



Fotograma no. 2: Plano general de la patota, vista desde la subjetividad de Paulina.

Aquí se establece un entrecruzamiento entre “dos caminos”, la patota observa el desplazamiento de Paulina y a Vivi desplazándose en un escúter. Con este entrecruzamiento en el íncipit se establece lo que vendrá después en el desarrollo, sea la confusión de víctimas: Paulina se desplaza una noche en el mismo escúter (prestado por Laura) cuando es interceptada y abusada “como si fuera” Vivi por la patota.

Ya en la escuela rural guaraní de la periferia de Posadas (en la Provincia de Misiones limítrofe con Brasil y Paraguay), el primer día de clase, Paulina trata de presentar su Taller de formación política (cívica) enmarcado en un Plan de difusión de derechos. Es pertinente remarcar que la pizarra permanece siempre “vacía” (Fotograma no. 3). Paulina a la clase, “¿alguien se imagina con qué puede tener que ver? Seguramente todos pensarán que tiene que ver con los políticos, ¿no?” (00:13:34) Ningún estudiante parece estar interesado por el monólogo docente, no están dispuestos a cooperar con la clase. Continúa con insistencia, “¿Quién sabe cuál es el sistema político en el que vivimos? ¿Hay un rey en la argentina? ¿Vivimos en una monarquía?” (00:13:57). La docente pide intervenciones, pero no hay interés. Finalmente, una estudiante replica, “no” y

otro agrega “democracia se llama” (00:14:36). Este último, paradójicamente, formará luego parte de la banda de agresores.



Fotograma no. 3: Plano medio de Paulina, vista desde la perspectiva de los estudiantes.

Se observa la pizarra vacía.

Paulina prosigue con su explicación, “democracia significa que el gobierno es del pueblo, es de ustedes, (...) que los políticos trabajan para ustedes (...), no es al revés” (00:14:46). Aparece la categoría pueblo relacionada directamente a los estudiantes. Un estudiante hace un comentario en guaraní que Paulina no comprende, pues no habla la lengua. La docente insiste, “en el aula, ¿quién tiene el poder? ¿Ustedes o yo?” (00:15:15); con lo cual se acentúa la dicotomía. Otro alumno, “Vos tenés el poder, maestra” (00:15:18). La docente aclara que no, que ella es solo una empleada. Irónicamente, su contradicción discursiva la deja en punto de jaque: “yo *vengo a enseñarte*” (00:15:23).

Nos resulta pertinente traer a colación las reflexiones de Freire, quien propone una democratización efectiva en la educación y pone en cuestionamiento el sistema basado en las

jerarquías. Para Freire, “nadie educa a nadie; (...) los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (*Sobre la acción* 26). Su propuesta es clara, la educación problematizadora necesita superar “la contradicción educador-educandos. Sin esta no es posible la relación dialógica” (*Pedagogía* 89) Volviendo entonces al discurso de Paulina, “si vos querés que yo me vaya, me voy. Si vos querés irte, te vas” (00:15:25). En consecuencia, la mayoría de los estudiantes deciden dejar aula y la clase debe suspenderse. Algunos de los estudiantes, entre ellos uno de los integrantes de la patota, salen por la ventana como si se tratase de una salida improvisada ante una emergencia (Fotograma no. 4).



Fotograma no. 4: Plano en conjunto de los estudiantes, saliendo por la ventana, tomado desde la perspectiva de Paulina.

En la segunda clase la joven abogada propone a sus estudiantes jugar a la democracia y nuevamente quedará envuelta en su propia retórica. Jugando a la democracia: Paulina le anuncia a la clase, “Hoy, quiero proponerles un juego (...)”; mientras tanto, los estudiantes se hacen comentarios en guaraní (00:16:10). Prosigue, “estamos acá encerrados (...), tenemos el agua y la comida justas. ¿Qué es lo primero que tenemos que hacer?” (00:16:28). La respuesta del estudiante

—que había intervenido la clase anterior e incentivado la salida de la mayoría— resulta evidente: “yo, lo primero que haría, trataría de salir”; a lo que la docente replica: “No, no podés salir”. En estos momentos uno de los estudiantes de la patota mira la situación *desde afuera* por la ventana (Fotograma no. 5). Aquí podemos inferir que Mitre deja entender que escolarizado o no, ya está fuera del sistema o bien podría estar indicando una salida.



Fotograma no. 5: Plano corto de un estudiante, miembro de la patota, mirando desde afuera de la clase a Paulina (fuera de campo).

El estudiante prosigue con su indagación y agrega una pregunta genuina para estas alturas, “¿y por qué no puedo salir?” (00:17:13); la docente: “Porque no. Es la regla del juego. (...) Lo interesante es *consensuar las reglas entre todos*”. El estudiante vuelve a tomar la palabra, “Entonces usted es la que está poniendo la regla, no todos”; la docente, “Yo pongo las reglas para que exista el juego. *Una vez que estamos jugando somos todos iguales*”. Es interesante recalcar que Mitre ubica en este momento a la protagonista en frente de la clase de pie; la pizarra sigue siempre vacía y, ahora, Paulina queda junto al mapa de la división política (Fotograma no. 6) — una partición que fue justamente impuesta por la clase criolla— y aquí toma más relevancia el

reproche del estudiante que le señala que ella es *caté* y es la que pone las reglas, relacionadas en la imagen con los límites políticos.



Fotograma no. 6: Plano medio de Paulina, nuevamente, la pizarra aparece vacía junto al mapa (división política) de la provincia de Misiones.

Otro comentario en guaraní interrumpe el discurso docente; hay carcajadas. Paulina pide le traduzcan y un estudiante (miembro de la patota) expresa, “Dice que usted pone las reglas porque es *caté*” (00:17:55). En el pensamiento freiriano, “la educación como práctica de la dominación (...) manteniendo la ingenuidad de los educandos, lo que pretende es inculcarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión” (*Pedagogía* 87). Paulina insiste con su pregunta retórica: “¿Eso creen (...) que soy *caté* y por eso vengo a poner reglas?” (00:18:03). Mientras tanto, un estudiante desafía a otro y generan una pelea a puños. Paulina ordena, “no, se peleen. No, no, no” (00:18: 17). Alertada por el ruido, su colega Laura entra al aula y su reacción automática es buscar separar a los estudiantes. La violencia en el aula aumenta “salvajemente” y Paulina se queda paralizada. De hecho, mientras Laura interviene, Paulina recula y mira perpleja, atemorizada. Por

esta violenta pelea entre dos de los estudiantes (Fotograma no. 7), se vuelva a suspender la segunda lección sobre *democracia*.



Fotograma no. 7: Plano en conjunto de los estudiantes, peleando, con la intervención de Laura.

Para la tercera clase, Paulina ha sido violada por la patota, que incluye a cuatro estudiantes de su clase. En este marco, la docente propone la lectura de un fragmento de La Declaración Universal de (los) Derechos Humanos-DUDH (Asamblea General de la ONU). Esta vez los estudiantes, que están al tanto de la violación sufrida por Paulina, sí colaboran con la clase. Sin embargo, se vuelve a activar la paradoja en las contradicciones que se activan en el sociograma docente. Primero, porque, en esa clase en particular, Paulina aborda como contenido la menciona declaración, sin problematizarla adecuadamente; segundo, porque al referirse a dicho material dice: “lean sus papelitos” (00:49:05), con lo cual el fragmento del documento queda rebajado. Tercero, porque el artículo que lee uno de los estudiantes ha sido cortado y su lectura (interpretación) provoca cierta ambigüedad.

Al ser abogada, doctoranda en derecho e hija de un juez, Paulina acrecienta con su comentario la descontextualización y poca credibilidad de dicha declaración. Paulina pide a Juan Francisco que lea en voz alta el siguiente pasaje: “Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta declaración en contra toda provocación a tal discriminación.” Se trata de la lectura de la segunda parte del Art. 7: Del derecho a la igualdad ante la ley de la DUDH. Al leer este fragmento cortado, se genera cierta incoherencia en el mensaje y, por lo tanto, en el contenido conceptual abordado.³⁷ En efecto, la primera parte expresa: “Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley”. Luego, cobra sentido la parte leída por el estudiante.

Paulina pide a la clase que escriban un texto a partir del fragmento que les ha correspondido en la lectura. En estos momentos, uno de los estudiantes de la patota (quien ha participado de la violación) mira a Paulina con gesto amenazante (Fotograma no. 8). Paulina, quien sospecha de su participación en el crimen, lo observa también sin bajar la mirada (Fotograma no. 9). Hecho que señala que ya no tiene miedo. Al contrario, empoderadera y más allá de la hostilidad del medio, la docente continúa.

³⁷ El fragmento debería leerse, “Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación” (Asamblea General de la ONU, DUDH, Del derecho a la igualdad ante la ley: Art. 7).



Fotograma no. 8: Plano corto del estudiante, mirando a Paulina, desde la perspectiva de Paulina.



Fotograma no. 9: Plano corto de Paulina, mirando (a) y siendo mirada por un estudiante de la patota.

Paradójicamente, esta lectura del documento (internacional) se lleva a cabo después de que Paulina ha sido violada en una situación en la que los miembros de la patota —cuatro estudiantes y Ciro— la “confunden” con la víctima intencionada: exnovia de Ciro (Vivi). Luego de esta clase, como efecto de la intervención del juez y padre de Paulina, Fernando, la policía va en busca de los

perpetuadores del crimen, quienes pierden toda garantía constitucional. Los cuatro estudiantes (menores de edad) y el líder de la banda, Ciro, son torturados para que confiesen. Ciro, es violado por la policía “por machito”. Todo parece efectivamente quedar reducido, en la diégesis a *papelitos*, como indica Paulina, indirectamente, al ordenar la lectura de los fragmentos de la DUDH.

Cabe hacer un paréntesis aquí, fuera del análisis fílmico. Dentro de las posibilidades de una lectura alegórica, podemos saltar al plano contextual y señalar que también este tipo de declaraciones ha quedado reducida a *papelitos* en la historia de la sociedad argentina y global. Por ejemplo, la DUDH fue adoptada en 1948 (en París), después de la Segunda Guerra Mundial (durante la consecuente guerra fría), y con Estados Unidos a la cabeza de las Naciones Unidas. En Argentina, esta declaración no sirvió para evitar (ni juzgar) los crímenes de lesa humanidad ocurridos durante las sucesivas dictaduras, las cuales fueron apoyadas por la cúpula de la Iglesia, ni para impedir el genocidio estudiantil de la última dictadura (1976-1983). Además, como expresado en el capítulo anterior, esta dictadura fue parte una estratagema paramilitar internacional implicando no solamente a la milicia y policía locales, sino también a una parte de la ciudadanía.³⁸

En lugar de insistir en el abordaje de dicha declaración, la docente podría haber comenzado su clase proponiendo la palabra violencia como palabra generadora freiriana, de la cual se derivan otras en el mismo campo semántico, v.gr. violador-es, violación, violada/o, etc. Incluso, dado que opta por un documento legal de pretensión universal, podría haber introducido como contenido la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer

³⁸ Nos referimos a la Operación/Plan Cóndor (con Estados Unidos a la cabeza y varios países latinoamericanos implicados. Ver McSherry.

(Asamblea General de la ONU), adoptada en 1979 y en vigor desde 1981. Cabe señalar que, en una de sus cartas a Simone de Beauvoir, Claudine Monteil expresa sobre dicho documento que se trata de la primera y “verdadera carta de los derechos de las mujeres” (37, nuestra traducción). Además y dentro del contexto legislativo argentino, Paulina podría haber abordado la Ley N° 26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus Relaciones Interpersonales”, por ejemplo, el artículo sobre los derechos protegidos.³⁹

De esta manera, el filme echa luz sobre un modelo educativo enraizado en su propia paradoja: se postula como democrático (inclusivo, consensual), pero excluye. No problematiza la situación local, queda descontextualizado, y se reduce a la propagación de una ciudadanía homogeneizante que borra de la pizarra educativa la heterogeneidad de identidades. Además la falta de atención a la violencia de género por parte de la docente en el locus educativo (público) estaría, en nuestra opinión, denunciando la falta de garantías de derechos del contexto social de producción del filme.

La tercera clase se cierra con el “discurso” de una estudiante, Silvana (Fotograma no. 10). Dice, a propósito de la esclavitud, “Antes los hombres blancos se sentían superiores y por eso sentían que todas las demás razas (...) les pertenecían. Hoy en día también muchos *hombres* sienten que otras personas les pertenecen” (00:51:10). Este discurso implícitamente señala el

³⁹ Promulgada el 1 de abril de 2009, la ley declara “Art. 3: Derechos Protegidos. Esta ley garantiza todos los derechos reconocidos por la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, la Convención sobre los Derechos de los Niños y la Ley 26.061 de Protección Integral de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes” (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos).

patriarcado desde la colonia hasta su correlación en la colonialidad actual. Asimismo, toma más cuerpo junto a la protesta de la tía de Paulina que le sigue.



Fotograma no. 10: Plano en conjunto de Silvana, con sus pares, dando su discurso.

Más tarde, Paulina y Victoria pasean por el paisaje local próximo a la casa, paisaje que ha sido afectado por las actividades extractivas en la región. Victoria arremete contra la empresa maderera multinacional que genera polución y desequilibrio ambiental. Victoria comenta sobre la plantación forestal para fines comerciales: “700 hectáreas de esta basura (...). Ahora vienen estos forestales (...), te hacen mierda la tierra, devastan todo, la selva, la flora, la fauna y se forran de guita” (00:56:50). La trama expone una serie de violencias (colonial, patriarcal, ambiental) todas interconectadas. En esta empresa, criticada por Victoria, trabaja Ciro. Allí se acerca Paulina en su búsqueda, dado que se entera por Vivi que Ciro ha sido el violador, aspecto presentado en la sección siguiente.

III. Paulina hacia *otro* modelo educativo

En esta última sección, nos concentramos en la transformación operada en la subjetividad de la joven (abogada-docente), quien —dada su experiencia *in situ*— pasa a reposicionarse: de una docente acrítica hacia *otra* crítico-rural. Es decir, hacia el final, Paulina asume una postura decolonial para la implantación de un modelo educativo *otro*. Comprendiendo a Paulina como un sociograma, al que interpretamos desde su valor heurístico, entablamos una relación ideológico-metafórica entre el embarazo de la docente y el proyecto educativo ambos en desarrollo y en situación de riesgo.

Por la manera en que el proyecto de formación política y el embarazo se entrecruzan poéticamente en el texto-fílmico, pensamos que están marcando un tablero educativo *otro*, indicando una apertura hacia otra partida. En este sentido, para Mignolo, “[u]n ‘paradigma otro’ es presentado y construido aquí como un paradigma que se caracteriza por la toma de conciencia de la colonialidad” (*Historias locales* 56). Para la docente, pese a las circunstancias que la imposibilitan, *otro camino* es posible.

Como hemos expresado, el filme queda acotado por dos diálogos fundamentales entre el padre y la hija que se dan justamente en una dependencia del juzgado (en la ciudad de Posadas) que apuntan hacia la decolonialidad. Mitre nos pone enfrente de una situación extrema de contacto intercultural subrayando la imposibilidad de entenderla. Para el juez (y padre de Paulina), su hija es una víctima de la “barbarie primitiva”. Para Paulina, es algo que va mucho más allá, una red de relaciones en la que padre e hija (juez y abogada) quedan también atrapados. No hay salida externa, no hay escapatorias posibles, solo queda buscar una solución hacia adentro. Paulina asume su parte en la concatenación. La brutalidad “salvaje” con la que ella ha sido violada por la patota de excluidos sociales es el producto de siglos de violencia estructural sostenida por la misma matriz

colonial de poder, en más de cinco siglos de abusos en una red histórica de la cual todos (sean culpables o inocentes) forman parte.

En la escena de apertura, vemos a Paulina conversar con su padre en la oficina (Fotograma no. 11). Al comienzo, le dice Fernando a Paulina, “¿Y, cómo vas a hacer?” (00:00:11). Su hija: “me voy a quedar acá en, en Posadas. No voy a volver a Buenos Aires”. Fernando: “Vas a tirar tu carrera para ser maestra rural” (00:01:10). Aquí se indica la desvalorización del trabajo del maestro rural. Según Freire, “es importante saber cómo y cuándo ocupamos los espacios institucionales a fin de cumplir con la tarea de contrarrestar el rol reproductivo de la educación sistemática” (2005: 31). Es decir, el maestro rural toma el valor de un eslabón fundamental (como representante estatal) en estos ambientes periféricos, marginalizados socio-históricamente desde el centro; en la escena, se visualiza a través de este dialogo implícitamente la centralidad de Buenos Aires. Ante el continuo reproche del padre, la hija le recuerda su pasaje por el PCR, Partido Comunista Revolucionario.⁴⁰

⁴⁰ El partido fue creado en 1968 y se encuentra en funcionamiento. Su secretario general siempre ha sido Otto César Vargas.



Fotograma no. 11: Plano corto medio de Paulina, sentada,
desde la perspectiva de Fernando, de pie.

Paulina: “[m]aestra rural, bárbaro. Tus amigos del PCR estarían orgullosos” (00:01:10). Fernando no logra aceptar la decisión de su hija: “argumentá. Demostrá que lo que querés hacer es importante y no las *fantasías románticas de una mochilera*” (00:02:13). Con estas palabras se recoge la desvalorización en la opinión pública de la utopía socialista dentro de un marco (neo)liberal. El argumento de Paulina establece una situación de suspenso en la trama desde el principio: “Quiero ponerle el cuerpo (...), no me importa ser brillante si lo que hago no le modifica la vida a alguien” (00:02: 40-00:03:07).

Aquí “ponerle el cuerpo” se desdobra en sentido figurado, para subrayar el esfuerzo laboral, o en sentido literal, para señalar un indicio de la reproducción por violación. Paulina insiste en defender su punto de vista frente al juez, su padre. Prosigue: “Escúchame, te estoy hablando de política (...), el programa es muy importante (...), es el primer año, es fundamental que se instale (...). Lo quiero defender (...), desde adentro (...) siendo parte, (...) dando clases” (00:05:46-

00:06:15). En este sentido, el principio establece la relación cuerpo y proyecto de formación ciudadana en la zona rural. Paulina le pondrá el cuerpo al proyecto y trabajará desde abajo, como maestra rural, en la comunidad. Al ser abusada por la patota quedará embarazada y decidirá no abortar: otra forma de poner el cuerpo.

Cabe antes señalar la manera en que el juez ocupa su espacio público como si se tratase de un espacio privado. Por ejemplo, se mueve con soltura por una gran oficina separada en sectores; y, mientras arenga a la hija con estilo paternal para que argumente como una abogada su punto de vista, se sirve un güisqui. Bebida alcohólica en mano (Fotograma no. 12), discuten de la decisión de Paulina de ser maestra rural, entremezclando reproches sobre la vida de ambos. No están de acuerdo, pero finalmente Paulina le deja saber que se quedara ahí para trabajar en la escuela de su proyecto educativo.



Fotograma no. 12: Plano corto de Fernando, tomando un güisqui, desde la perspectiva de Paulina.

Llegando al final del filme, en el diálogo de cierre que tiene lugar en el juzgado, el padre le reprocha a la hija: “No seas injusta, sabes bien que fuiste vos la que no quiso declarar, la que no

quiso que hubiera ningún proceso, la que se obsesionó con una cruzada incomprensible, mesiánica, sin ningún sentido” (01:29:23-00:29:37). Le subraya a su hija, en su reproche de padre y juez, el haberse impuesto ella misma trabajar como “maestrita rural”, “sin sentido”. El sentido que la subjetividad de Fernando no le puede encontrar a la cruzada “paulina”, Paulina sí se lo ha encontrado. Ciertamente, su subjetividad ha sido ampliamente afectada por la violencia de género y la corrupción institucional. A su vez, dado que no quiere quedarse en un papel de víctima, necesita transformarse para continuar, con lo cual sale empoderada de la traumatizante experiencia. Ahora, decidida a proteger su embarazo y el proyecto, la docente ha encontrado su vocación ontológica freiriana como agente de (auto)transformación.

En el último diálogo, es llamativo cómo Fernando, en su postura paternal, eleva el tono a su hija porque (ella) se niega a denunciar a los culpables del abuso y no desea abortar el embarazo de la violación. Cuando el juez y la abogada discuten, Paulina no levanta el tono de voz y trata de explicarse, pero el padre no puede comprender ni tolerar el punto de vista de su hija. Además de rechazar el abrazo de Paulina (embarazada por violación), sale de su postura paternal y toma una actitud violenta, patriarcal. Es decir, termina pateando la pared del juzgado, dañándola visiblemente para expresar/sopesar la bronca del hecho que su (única) hija no acepte denunciar a los criminales ni interrumpir el nacimiento de “el hijo de un violador” (volvemos sobre este punto más abajo).

Paulina reacciona frente a esto: para ella, el juez ya ha condenado la futura vida (de su nieto), antes de nacer. Hacemos hincapié en que, para Walsh, la interculturalidad desea superar la “exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico cognitiva de los grupos y sujetos racializados; por las prácticas (...) que privilegian algunos sobre otros, ‘naturalizando’ la diferencia” (“Interculturalidad y (de)colonialidad” 66). Pensamos que Mitre polemiza sobre el

hecho de que hay vidas que son valorizadas menos que otras y que, los “sujetos racializados” aun siendo víctimas del sistema, no tienen lugar en las instituciones patriarcales, como la justicia argentina.

Aquí nos resulta pertinente hacer un paréntesis para examinar la manera en que los personajes de *Ciro*, y de *Vivi* intervienen en la subjetividad de la docente. Paulina se encuentra por primera vez con *Vivi* porque *Laura*, su amiga y colega de trabajo, facilita el encuentro. En la escena vemos a *Laura* y a *Paulina* entrar a una casa pobre local en donde vive *Vivi* con su niño, *Brian*. *Vivi* le cuenta a *Paulina* que ella fue violada por su tío materno a los catorce años y por eso tuvo a *Brian*. Además, le dice que *Ciro* le ha confesado el crimen que cometió, sea la violación de *Paulina*. *Paulina* observa a *Vivi* con su hijo, a quien indudablemente quiere. Ve en la violenta experiencia de *Vivi* una proyección en términos de su propia experiencia y de seguir adelante con el embarazo.

Paulina va en busca de *Ciro*. Toma coraje y aparece sola en el aserradero (Fotograma no. 13). Un gran plano general muestra la empresa multinacional, criticada por la tía *Victoria* (como hemos presentado). *Paulina* quiere establecer una cita con *Ciro*, con el objetivo de conversar en el lugar del crimen: una inmensa estructura de un edificio vacío y a medio construir. Mas allá de su trabajo en el aserradero, *Ciro* representa no tanto al proletariado, pero al lumpenproletariado o subproletariado: racializado, enajenado, letrado y sin conciencia de clase. Al verla llegar, *Ciro* interrumpe el paleado de virutas de madera.



Fotograma no. 13: Plano general de Paulina en el aserradero.

En su encuentro, Ciro y Paulina quedan enfrentados (plano-contraplano) y la perspectiva subraya la subjetividad de Paulina (Fotograma no. 14. Plano medio corto de Ciro, desde la perspectiva de Paulina). Dice Paulina: “Ciro, necesito hablar con vos” (01:10:48). Ciro no busca redimirse, al contrario, la frena con un “¿qué querés?” (01:10:56). Muy a pesar de su rostro cansado, Paulina es quien trata de tranquilizarlo para establecer la comunicación: “No te preocupes, no te va a pasar nada. Nadie sabe que vine acá” (01:10:56). Ciro, insiste con tono amenazante, que señala su actitud defensiva: “¿Qué es lo que querés?” (01:11:02); Paulina, vuelve a repetirlo, “Ya te dije, necesito hablar (...), no te asustes, te doy mi palabra, no te va a pasar nada” (01:11:15).



Fotograma no. 14: Plano medio corto de Ciro, en el aserradero, desde la perspectiva de Paulina.

Ambos hablan poco, uno por sorprendido, la otra por desahuciada. Paulina establece una cita en el lugar del crimen, el cual no es mencionado sino referido, Paulina: “Te veo ahí”; Ciro: “¿Hey, dónde?”. Paulina lo mira fijo sin bajar la mirada: “Ahí mismo, en el lugar” (01:11:54). A pesar del esfuerzo que hace Paulina, el encuentro quedará inconcluso. Es decir, Fernando se entera por el novio de Paulina que ella conoce y protege el paradero de los culpables. Enojado y sin la autorización de su hija, Fernando (juez) da la orden al comisario de encontrar a los culpables. En este sentido, abusa de su poder: el Poder Judicial argentino no puede actuar de oficio, sino cuando la parte interesada así lo demande. Ciro será entonces interceptado por la policía y, junto a los otros integrantes de la patota (menores de edad), será torturado para que confiese el crimen. Ciro es abusado. En ese contexto, por ser criminales, pierden todo derecho o garantía individual.

Con los personajes de Ciro y Paulina y en relación comparativa, Mitre despliega toda una ideología decimonónica asociada a la dicotomía civilización-barbarie. Por ejemplo, Paulina es criollo-descendiente y Ciro es descendiente de la cultura autóctona; Paulina es letrada, “civilizada”

y Ciro es iletrado, “bestia” (según Vivi); Paulina es ciudadana y Ciro, rural; Paulina es abogada, Ciro, criminal; Paulina es favorecida en términos socioeconómicos, Ciro, desfavorecido. De maneras muy distintas, ambos son víctimas y coadyuvadores de la cultura patriarcal y la violencia machista. Ambos son vejados: Paulina, por Ciro; en consecuencia, Ciro, por la policía.

Volviendo al intercambio entre padre e hija en el juzgado. Especialmente en este último diálogo, el personaje de Fernando, en su desesperación pierde el control (como padre y juez) y “toma la palabra” de la opinión pública. Paulina le explica que no han respetado el proceso legal, que los miembros de la patota han sido torturados; además, le pregunta a quién le sirve que vayan presos. Fernando encolerizado le responde, “Es la justicia, no importa a quién le sirve (...). Yo soy juez, Paulina. Ese tipo es un violador ¿Cómo sabés que no violó antes? ¿Cómo sabés que no va a volver a violar?” (01:29:56). Es entonces por su intervención que quedan expuestos fragmentos de la opinión pública entremezclados con su doble objetivo, o sea, convencer la voluntad de la hija para que testifique contra los criminales y persuadirla de que efectúe un aborto para eliminar las futuras consecuencias de la violación: en concreto, que su nieto sea hijo de un violador. Paulina se niega a seguir las insistentes recomendaciones de su padre, quien entonces pierde el control y pateo la pared del juzgado (Fotograma no. 15).



Fotograma no. 15: Primer plano de la ruptura de la pared del tribunal por la patada de Fernando.

Cansada de la tensa y larga discusión, finalmente, Paulina toma la palabra (en sentido bajtiniano) e interrumpe el monólogo de la justicia. La abogada y docente le dice a su padre juez: “Lo que a mí me pasó no lo puede entender nadie” (01: 32:45); “soy la consecuencia de un mundo horrible que no genera otra cosa más que violencia” (01:33:12). El juez le pide que deje de hablar; él no se siente bien. Paulina continúa: “Este hijo es el resultado de una realidad que vos no podés entender. Yo tampoco, pero (...) tengo una certeza, (...) está adentro mío, quiero que nazca”; y aclara que ya no importan ellos, que “ya es otra cosa (...)”. Dice, ya estoy acá, (...). No me puedo ir, no me quiero ir (...), quiero seguir” (1:33:31-01:34:03).

El camino que abre Paulina toma las vías de la decolonialidad, dado que “[l]a colonialidad (...) no es un punto de llegada como lo es todavía la idea de modernidad, (...) es un punto de partida (...) se sabe que no se quiere seguir estando allí” (Mignolo, *Historias locales* 54). En la apertura del filme, como expresado, escuchamos a Paulina (abogada) dialogar con su padre Fernando (juez). La joven se aferra en cambiar las cosas desde abajo trabajando en la comunidad rural. Al

contrario, su padre juez piensa que debe cambiar las cosas desde arriba, creando otros programas de desarrollo, transformando las leyes. Después de haber tomado la decisión de continuar con su embarazo, producto de la violación, Paulina opta por instalarse en la casa de su colega y amiga, Laura. Se trata de una vivienda precaria, próxima a la escuela. De esta manera, al vivir en la comunidad, puede ayudar mejor con la implementación y desarrollo del nuevo proyecto educativo.

En este sentido, el filme de Mitre, a través de la trayectoria de la protagonista, pone en juego *otro* tablero educativo, cuyo carácter decolonial permitiría la inclusión social. Con todo, el sociograma docente se desplaza de una praxis centrípeta, idealizada y excluyente hacia otra centrífuga, contextualizada y de carácter decolonial. Mitre, en la voz actualizada de Paulina entreteje una representación docente *otra*: se hace eco de la vocación ontológica freiriana (del sujeto que trasciende y transforma su ambiente) y rompe con la palabra autoritaria, monológica (en sentido bajtiniano). Mitre opta por un final abierto con interrogantes difíciles de responder.

La actualización que efectúa su propuesta no se reduce al dominio moral y religioso, como la versión original, sino que se extiende hacia el sentido político-ideológico que moviliza la experiencia de la docente. Mitre toma una perspectiva decolonial respecto a la marginalización social, “que no produce más que violencia”, como expresa la misma Paulina. En ambas versiones filmicas siempre hay un proceso de perdón por parte de Paulina. Los estudiantes de la versión original se “redimen” ayudando a Paulina en su incidente en las vías del tren (hacia el final de la historia que es el principio del filme). Reconocen: “qué lección nos dio la maestrita”. Obtienen el perdón de Paulina y quedan absorbidos por el sistema educativo, y con esto logran la “salvación”. En la nueva versión, nadie se redime; y, Ciro, el perpetuador del crimen, no conoce *la salvación educativa*, puesto a que ha quedado fuera del sistema educativo. La apertura al diálogo y la vocación por comprender al *otro* están presentes en Paulina.

Hay una insistencia del entorno en preguntarle a la docente qué desea demostrar. Ante el continuo ataque, Paulina insiste hasta el cansancio en defender tanto al proyecto como al nuevo ser en gestación (producto de la violación). Los otros personajes, aunque por momentos traten, no pueden comprenderla y menos brindarle el apoyo para superar la situación. Todos se muestran autoritarios, intolerantes. Su novio la deja porque ella decide no abortar y se niega a realizar un examen de paternidad del futuro bebé. Su padre (juez) ordena, contra su voluntad, a la policía ir en busca de los culpables, quienes serán torturados y obligados a confesar. Laura, la colega de trabajo y amiga, enojada, muestra una crueldad discursiva exacerbada: “No tenés miedo que cuando veas tu hijo, veas la cara del que te violó” (01:27:01). Luego, le pide en llantos disculpas a Paulina, quien trata de consolar a su amiga en sus brazos. Si bien explota en sollozos y siempre termina por acompañar a Paulina, Laura (maestra local) no se retracta de su posicionamiento. Finalmente, su tía, Victoria, parece respetar la decisión, pero no la comprende necesariamente.

Paulina, doctoranda en leyes, jura sobre la Biblia decir “la verdad” en su testimonio, como si se tratase ahora de un procedimiento burocrático que, dada la experiencia *in situ*, ha perdido sentido legal en su afectada subjetividad de abogada-maestra rural. En la escena, Paulina embarazada aparece ya desgastada; no se siente víctima, pero su imagen es observablemente penosa (Fotograma no. 16: Primer plano de Paulina). El primer plano corto la muestra exhausta, con los ojos llenos de lágrimas, su mirada perdida, el rostro tensionado. Su estado anímico ha sido quebrado por la experiencia y la reciente discusión con su padre. Fuera de campo, el agente del tribunal es representado por la voz *off*, con lo cual se da a entender su “presente ausencia”. Este último expresa, “Bien, señorita, la escuchamos. Jura usted, con pleno conocimiento de responsabilidad ante su conciencia que dirá todo lo que le fuere preguntado y que nada ocultará”. Paulina, conmovida pero sin vueltas, “Juro” (01:35:33-01-35:47). Por el diálogo anterior y dadas

las condiciones extremas en las que se encuentra atrapada, sabemos que está decidida a ofrecer un testimonio falso. Se vuelve a inscribir entonces la idea “de papelitos” en términos de la legislación y su (in)operatividad.



Fotograma no. 16: Primer plano de Paulina conmovida, ofreciendo su juramento.

Con todo, entre “el juego a la democracia” y de la “Ley del talión”, se pone en evidencia la complejidad del estado de violencia social y de corrupción institucional que se producen y reproducen como un círculo vicioso en las condiciones extremas de la escuela rural y su entorno. En efecto, la representación sobrepasa toda dicotomía entre el bien y el mal, llegando a límites alienantes. Traemos entonces a colación que para Mignolo, “necesitamos proyectos que creen las condiciones para que la violencia deje de ser y, con ello, que deje de ser la explotación y la dominación” (“Historias Locales” 54). En ese orden de ideas, la docente emprende el camino decolonial para avanzar hacia la interculturalidad crítica.

De la situación inicial a la final, Paulina da pruebas de la inadecuación de la educación moderna, mediante la cual se contribuye a propagar la matriz colonial del poder en una tóxica

relación intercultural. Como sinécdoque de la educación, al principio, Paulina se aferra a un modelo ineficaz para educar en la interculturalidad crítica, reflexionar sobre la democracia, problematizar la violencia de género o la injusticia social. Luego, se da cuenta de que la educación acrítica queda descontextualizada, muy a pesar de sus intenciones. Por ejemplo, pese a las buenas intenciones en la elaboración e implementación del proyecto educativo rural en el que participa y con el cual se compromete Paulina, se genera más exclusión social y violencia estructural.

No obstante y pese a su imposibilidad, Paulina se da a la tarea educativa, defendiéndola contra todo obstáculo y protegiendo “entrañablemente” la inclusión social. En esta realidad ficticia —como en *Shunko* y *La deuda interna*—, se contribuye entonces a un proceso de marginalización social, donde los llamados “marginales” son, en realidad, marginalizados. Las instituciones sociales no protegen a los estudiantes locales, desfavorecidos. Como expresado, este es el nudo gordiano que sujeta las tres tramas, donde el Estado, por muy moderno, no responde a los sectores desfavorecidos. Al no poderse desatar, como indica la leyenda, este nudo debe cortarse.

Este aspecto trae a colación la cita que hemos introducido en el primer capítulo al discurso de Sarmiento, pronunciado el 13 de septiembre de 1859 en el Senado de Buenos Aires. Según el padre de la educación argentina, “el Estado no tiene caridad ¿Qué importa que (...) deje morir al que no puede vivir por sus defectos? Los huérfanos son los últimos seres de la sociedad, hijos de padres viciosos, no se les debe dar más que de comer” (citado en de Paoli 56). En Mitre, el personaje de Paulina (*caté*) se reposiciona y corta con la concatenación discursivo-institucional que marginaliza.

La docente desea “gestar” un cambio social desde abajo en y con la comunidad. Por sí sola Paulina, como sinécdoque de la educación estatal, no puede resolver la compleja problemática (re)presentada que se viene reproduciendo en cinco siglos de historia. La educación intercultural

necesita indudablemente establecer redes y una postura crítica. En este sentido, observamos que la ideología freiriana está aún en desarrollo en el conjunto de discursos sociales que resisten al neoliberalismo y que abogan por la decolonialidad del espacio educativo y más allá de él. Tanto el giro decolonial como la interculturalidad crítica resultan ser condiciones fundamentales para dar paso a la decolonialidad institucional y poder, finalmente, superar la matriz colonial de poder.

En su experiencia, Paulina ha comprendido que la corrupción institucional del aparato estatal reproduce la violencia estructural y genera más inequidad social, afectando “a todos por igual”. Ahora, ya “está ahí” y es desde ahí que desea generar un cambio. Ha decidido seguir adelante por su cuenta con la “gestación” del embarazo y del programa educativo. Al contrario de su padre, juez, no cree que una vida por nacer deba ser condenada solo por el hecho de ser “el hijo de un violador”. Además, en efecto, sigue creyendo en el potencial de la educación para generar un cambio social, entonces continúa formando parte del programa educativo.

Si tomamos entonces el embarazo metafóricamente, Paulina prefiere el diálogo a la violencia y se presenta, pese a múltiples paradojas, como una gran defensora de la educación para la inclusión social. Quizá el fruto del encuentro en gestación en el *remake*, que había sido abortado en la versión de 1960, desee significar la esperanza de un proyecto ciudadano siempre embrionario y vulnerable, pero más inclusivo. Traemos entonces a colación las primeras palabras de Paulina: “El programa es muy importante (...), es el primer año, es fundamental que se instale. Lo quiero defender” (00:05:25-00:06:15). Como Pereira, también Mitre propone una dimensión prospectiva en su desenlace. A lo largo de la trama Paulina demuestra *nunca darse por vencida*. La tarea de la docente está en gestación y pleno desarrollo.

Mitre politiza el sociograma docente, explotando su componente ideológico; por ejemplo, en los bipolarizados diálogos entre el juez y la abogada, en las tensas clases de Paulina y en el

violento ambiente local. En la escena de cierre, con un plano medio corto (de carácter subjetivo), se muestra a Paulina, desplazándose en soledad hacia la cámara —en *travelling*—, se ve el camino que viene transitando (Fotograma no. 17). De esta manera, se crea una ilusión de acercamiento al contexto rural de la escuela y, asimismo, a los espectadores como testigos: todos incluidos. Con paso decidido siguen siempre (*de*)viniendo docente y *su frutus ventris* por el camino rural *misionero*.

Cabe mencionar que Paulina se desplaza en un fondo de luces como las luces que menciona el relato autobiográfico “Verónico Cruz” de Ramos, citado en el capítulo anterior. En su contexto jujeño de pobreza, Verónico (el estudiante de la *historia* de Ramos) falleció de tuberculosis y por falta de recursos y acceso a los servicios públicos. En este relato, el maestro rural se imagina a su alumno (ya fallecido) diciéndole “[m]eta maistro que todavía hay pa’ rato” (83). Esta es precisamente la idea que nos deja Mitre con su personaje docente: la tarea pedagógica crítico-decolonial recién empieza y “hay para rato”.



Fotograma no. 17: Plano corto, en *travelling*, de Paulina.

Como lo postulan las películas del corpus —y, a su vez, expresado en el conjunto de documentos citados a lo largo de esta tesis—, la educación es un derecho, cuya garantía depende de la suma de instituciones que conforman la red estatal y de la vigilancia ciudadana. Además, más allá de la postura político-ideológica y socioeconómica que se defienda, lo dicho se extiende al conjunto de servicios públicos como derecho de todos los ciudadanos⁴¹ y de cuyo acceso depende también la educación. Dada la inequidad y sobre exigidos, Paulina y los maestros de *La deuda interna* y *Shunko* cumplen tareas que exceden indudablemente su labor pedagógica.

Para cerrar esta tesis, en la conclusión que sigue, establecemos relaciones entre los tres maestros de los filmes según la manera de “existenciar” (en términos freirianos) sus procesos de transformación *in situ*.

⁴¹ En el contexto argentino, este derecho se expresa por ejemplo en el Proyecto de ley “Declarar derecho humano el acceso a los servicios públicos de agua potable, gas y energía eléctrica” del 11 de marzo 2019 (Senado y Cámara de Diputados). Este documento —apoyándose en una serie de leyes y declaraciones a nivel nacional e internacional, entre las cuales “La Declaración del Encuentro Internacional por el Derecho a la Energía (Mar del Plata, 11 de octubre 2014)— sostiene que la energía no puede ser reducida a una mercancía porque se trata de un derecho humano.

CONCLUSIÓN

En esta tesis hemos examinado la manera en que cada una de las propuestas que construyen *Shunko*, *La deuda interna* y el *remake* de *La patota*, en distintas coordenadas sociohistóricas, resultan estratégicamente efectivas para estetizar preocupaciones sociales y devolverlas mediatizadas al circuito discursivo-social. Ciertamente, estos largometrajes de Murúa, Pereira y Mitre, que versan sobre educación en tres épocas de cambio social, dialogan con sus respectivos contextos discursivos de producción y terminan posicionándose críticamente. Los tres directores invitan desde el cine a una reflexión sobre el proceso de marginalización sociohistórica que vienen sufriendo las regiones rurales del norte argentino. Según sus propuestas, este fenómeno se repliega sobre el pensamiento decimonónico, enraizado en la formulación civilización-barbarie del discurso sarmientino y que se reproduce hasta la actualidad. Es significativa la manera en que las propuestas revelan la negligencia estatal por inacción u omisión en términos de inequidad social en dichas regiones excluidas, en donde la educación desempeña un papel fundamental.

Hemos entonces subrayado, desde el análisis de las resoluciones de los conflictos presentados en las tramas, las articulaciones críticas que se construyen a través de las experiencias *in situ* de los docentes hasta tomar la decisión de partir (en *Shunko*), de tener que aceptar su traslado (en *La deuda interna*) o de quedarse en la región (en *La patota*). En estos mundos diegéticos, los docentes —estudiados como binomios: docente(s) ciudadano(s)-educandos rurales— problematizan y dialogan con fragmentos de discursos sociales de su época. *Ipsa facto*, hemos demostrado que la manera en que se resuelven los conflictos textualizados por los relatos fílmicos tiene que ver con la recurrente denuncia de ciertos sectores de la sociedad, comprometidos con la educación y equidad social. Ergo, hemos llegado a la conclusión de que los filmes revelan la marginalización

que sufre el norte argentino en una sociedad que reglamentó la educación estatal, gratuita, obligatoria y secular ya en 1884, pero no ha podido aún garantizarla apropiadamente.

En la lectura diacrónica de los filmes, hemos observado una intensificación de ciertas temáticas recurrentes, especialmente en relación con la discriminación social, que atraviesan ideológicamente el conjunto de las tramas. Este aspecto es revelado en cada protagonista docente en tanto aglomerado discursivo o sociograma de carácter contradictorio que da cuenta del estado del discurso social respecto a la educación y los contextos referenciales y de producción de cada una de estas propuestas. Dentro de la Generación del 60, “con su estética de la marginalidad”, Murúa representa la educación rural en la periferia santiagueña a la manera freiriana. Su personaje docente realza la voz local sobre la técnico-científica, subrayando el desfase existente entre la cosmovisión local y los saberes que vehicula el currículo. El docente se posiciona y termina “arbitrando” a favor de la cultura local; es decir, valoriza la narrativa quichua sobre el fenómeno del eclipse, en la trama “el caso del sol y de la luna”, y, aclara que es la voz (la perspectiva cultural) de mamá Jaira la que los niños necesitan escuchar en su enclave quichuo-santiagoño.

Como se ha argumentado, siguiendo el trazo de la línea de Murúa en *Shunko*, en un contexto de postdictadura, donde el gobierno se apoya en la institución cinematográfica para clarificar los oscuros años de dictadura (1976–1983), Pereira echa luz sobre el complejo entroncado que conforman el currículo centralizado, la exclusión social y las políticas de la memoria. Su personaje docente, atrapado en la institución escolar durante el mencionado periodo dictatorial, es testigo del destino de Verónico, quien es enviado a combatir en la Guerra de las Malvinas (1982), y del de su padre trabajador, desaparecido por los militares por su supuesta participación sindical. Hemos examinado la cadena temática que engarza las propuestas de Murúa y Pereira con la de Mitre, más actual. En su contexto de producción —contemporáneo a la campaña

por el aborto y antesala al nacimiento del movimiento feminista decolonial Ni Una Menos y de la Marea feminista latinoamericana—, Mitre agrega un nuevo eslabón temático, complejizando la trama. Es decir, como desarrollado, a las temáticas que acogen los protagonistas docentes de Murúa y Pereira —a saber, (des)favorecidos, memoria y dictadura— el director de *La patota* adiciona la violencia social y de género que recoge de su contexto socio-discursivo de producción. Consideramos que este es un nuevo aporte en términos de la representación del personaje (fílmico) docente como ilusión de persona y su capacidad de visitar fragmentos discursivos de carácter decimonónicos que siguen activándose en el currículo, disfrazados en valores liberales y democráticos. Desde nuestra perspectiva, Mitre expone el estado de colonialidad y construye una propuesta decolonial. En la diégesis, según el grupo de estudiantes, Paulina, es quien pone las reglas del “juego democrático” por ser *caté* (criollo-descendiente, hija de un juez, favorecida). Mitre hace de la docente una víctima de violencia de género, siendo los verdugos un grupo de “salvajes”: cuatro de sus estudiantes adolescentes y un líder adulto, Ciro, quien ha quedado por fuera del sistema educativo. En este escenario “brutalmente” violento, la única ley que se reproduce es la Ley del talión: el grupo es, a su vez, abusado por la policía. Se destaca, en el *remake* de Mitre, la manera en que la experiencia de la docente recrea una reflexión (dialógica) sobre violencia social y reproducción educativa, como un espacio crítico.

Hemos sostenido a lo largo de esta tesis que en estos contextos representados la escuela asume la tarea (autodesignada) de la educación cívica, a través de una educación obligatoria que no responde a las necesidades locales ni sociales. Cada personaje docente hace las veces del “mandatario” ideológico (en términos althusserianos) del Estado en las regiones del norte argentino en donde se encuentran las escuelas rurales. Los tres docentes, en distintas épocas referenciales, llegan con un programa prescripto y descontextualizado que se desprende del

currículo como bien cultural de una nación idealizada a la europea, cuyas instituciones —como la escuela y la justicia—negaron o eliminaron las heterogeneidades locales. En este marco, según las propuestas fílmicas, los saberes ancestrales, conocimientos técnicos y cosmovisiones de los múltiples pueblos nativos, incluyendo sus lenguas (vernáculos), quedaron por fuera del sistema educativo estatal.

Hemos desarticulado la manera en que los tres docentes vehiculan a través del currículo una identidad nacional monolítica, basada primordialmente en unos héroes nacionales (por ejemplo, Domingo Faustino Sarmiento como el padre de la educación y el General Manuel Belgrano como creador de la bandera nacional), la defensa de la patria, la enseñanza de la lengua oficial y de la aritmética, la formación ciudadana liberal, de carácter decimonónico, etc. Como se ha señalado, la actitud del docente es siempre representada, *a priori*, como centrípeta, en cuanto se basa solamente en los contenidos programáticos prescritos que debe enseñar, y monológica en su modalidad de enseñanza, hecho que se manifiesta en el formato de clase magistral. No obstante, la recreación muestra también la actitud responsiva de los locales que interrumpe (en términos dusseleanos) el proceso de homogeneización ciudadana porque no integra ni sus especificidades ni sus necesidades locales. En este proceso, la subjetividad de cada docente se ve afectada en la medida que los educandos interrumpen la concatenación discursiva oficial que vehicula el currículo y la cual enarbola el discurso docente. Este es el punto en común y más pertinente que rescatan los tres directores en sus propuestas, demostrando, más allá del constreñimiento institucional, la posibilidad contrahegemónica que se origina también en el locus educativo.

Hemos argumentado que en *Shunko*, con su “estética de la marginalidad”, Murúa suma su voz para mostrar la cara “otra” de la sociedad argentina. Hemos señalado cómo, no sin conflictos con la elite de la época, el nuevo director denuncia las desventajas, en términos de equidad social,

que padecen los desfavorecidos, desplegando una trama que representa la pobreza y negligencia estatal en la región quichuo-santiagueña del norte argentino. Como se ha ejemplificado, en el contexto de la celebración del Día del Maestro para conmemorar la memoria de Domingo Faustino Sarmiento (visto, para entonces, como un pilar de la centralización educativa), Murúa compara la (ventajosa) escuela de la ciudad con la (deficiente) escuelita rural, construida por la comunidad y el maestro en terrenos donados por un vecino. Hemos resaltado cómo, a pesar de su incapacidad para contextualizar el currículo, la inmersión *in situ* le ayuda a aprehender la diferencia etno-cultural y termina transformando su subjetividad de docente ciudadano. Según nuestro análisis, más allá de todo el esfuerzo empleado por él para hacerse uno con el medio y de la amistad con su alumno, Shunko, el maestro decide partir porque lo esperan obligaciones en la ciudad.

En este sentido, hemos observado que en *Shunko* el comisario le informa al maestro que en esa localidad los maestros no duran y explica que esto obedece a dos razones: sea que se van o que son trasladados por el gobierno; asimismo, agrega que la ausencia de un maestro permanente es el motivo por el cual la escuela no ha “progresado”. En efecto, hemos comprobado que el filme de Murúa se hace eco de la crítica social del momento, presentando al maestro como una figura de paso que llega y se va por el mismo camino dando una ilusión circular, de una historia sin fin. Por ese mismo camino recurrente llega el maestro del filme de Miguel Pereira. En un contexto de postdictadura, Pereira recoge en su primer largometraje, *La deuda interna*, la preocupación de Murúa en *Shunko*. Como analizado, Pereira complejiza la trama: a la pobreza que padece el norte argentino le agrega el impacto local de la reciente dictadura militar (1976-1983), incluyendo la Guerra de (las) Malvinas (1982) y los crímenes de lesa humanidad, en este caso, los cometidos contra los trabajadores desaparecidos.

Como se ha expuesto en nuestro análisis, Pereira revisita el hecho de que los años de dictadura impactaron altamente la ya marginalizada región colla-andina. La dictadura generó más exclusión social y cultural de la alteridad interna y retomó, en términos educativos, el proyecto homogeneizador (de carácter decimonónico: civilización-barbarie) criticado en los 60. En este escenario, situada en la región colla-jujeña del norte argentino, la comunidad del paraje de Chorcán es víctima del gobierno militar. En este marco, Pereira conmemora la cultura colla-jujeña, echando luz sobre la discriminación que vienen sufriendo, desde la conformación nacional, por el discurso (racista) decimonónico. Como hemos mostrado, su trama recuerda, con el personaje de Verónico Cruz, a los conscriptos de la guerra de la Malvinas y, con su padre, Cástulo Cruz, la memoria de los trabajadores desaparecidos. Es la abuela de Verónico, madre de Cástulo, quien expresa que en ese paraje los maestros están solamente de pasaje, llegan y se van. Como expuesto, su protesta dialoga con el mencionado comentario del comisario en *Shunko* en cuanto al hecho que los maestros se van o deben trasladarse. Después de ser amenazado por los militares, el maestro debe aceptar su traslado a la ciudad de Humahuaca, ciudad de la primera Proclamación del Día del Maestro en honor a Sarmiento.

Como indican los resultados, tanto en *La deuda interna* como en *Shunko* los desenlaces implican ausencia estatal en las regiones rurales del norte argentino; *ergo*, la falta de garantías para el ejercicio del derecho al acceso educativo. Es decir, la tesis ilustra el estado de abandono que sufren los locales por falta de acceso educativo que se refleja en la partida de los docentes, más allá de su buena voluntad. En relación con las trayectorias trazadas por los dos primeros maestros, el punto más significativo que hemos destacado en el filme *La patota* de Mitre es la decisión de Paulina de quedarse en la zona rural contra todo y a pesar de la “brutalidad” de la experiencia local. Mitre, vuelve sobre la negligencia estatal y la violencia social para intensificarlas cruzándolas con

la corrupción institucional en tiempos democráticos. Asimismo, como hemos sostenido, Mitre lleva la situación de interdependencia docente-discente(s) al extremo, al igual que lleva al extremo la disputa por la bipolaridad del bien y el mal para desdibujarla. Según la trama, todos los personajes están atrapados y contribuyen directa o indirectamente al estado de exclusión y violencia social. Las fracturas en la fragmentación de la trama vuelven sobre a la violación de la docente, Paulina, por parte de la patota (compuesta por Ciro y cuatro estudiantes) y es tema de polarizados debates entre los personajes principales. Dado el estado de corrupción institucional, según le señala la docente-abogada a su padre juez, ya no es posible dicotomizar la complejidad de la problemática social entre malos y buenos. Hemos argumentado que, con su compleja y polémica encrucijada, Mitre propone la educación como posible respuesta inconclusa a estas patologías sociales tan actuales como sociohistóricas.

Nuestro estudio ha examinado la manera en que las tramas recrean distintas subjetividades locales, siempre constreñidas por el proceso de interpelación escolar. El filme *Shunko* se encarga de entronar y destronar a Sarmiento (cabeza de la Escuela) como héroe nacional. Así, en el mencionado acto de conmemoración, Shunko no se identifica con el discurso conmemorativo y luego osa rebajar el busto sarmientino con un gesto infantil (de echarle la legua al monumento). Por su parte, *La deuda interna* se encarga de revisar, entre otros, la figura de Manuel Belgrano (creador de la bandera). Por ejemplo, es en la base del monumento a Belgrano que “aparece” el padre de Verónico posando en una foto por última vez, antes de ser “desaparecido” por los militares. Ahí mismo, en la base de la “historia”, el maestro le explica al niño que su padre ya no volverá. Este hecho trae también a colación, como se ha explicado en el capítulo correspondiente, la imposición del éxodo jujeño por parte del General Belgrano a los lugareños, so pena de muerte, como sacrificio patriótico en el marco de la independencia. Más tarde, Verónico debe embarcarse

en el crucero ARA-General Belgrano para defender a su patria, encarnando el destino de cientos de conscriptos de las distintas provincias, como Jujuy, enviados (sin entrenamiento o aprovisionamiento adecuado) a la guerra. Muchos de ellos fallecieron en el hundimiento del mencionado crucero de guerra de la Armada Argentina, otros murieron en las congeladas aguas del mar esperando ser rescatados. En Pereira, el maestro no puede hacer otra cosa que ser testigo de la experiencia de vida de Verónico, en la cual él mismo interfirió con la narrativa oficial. Hemos subrayado que Pereira expone la responsabilidad de la institución escolar y representa episodios trágicos de la historia argentina reciente.

Por su lado, Mitre reconstruye una crítica al estado de la democracia, según su argumento, como “un juego” impuesto por la elite criolla, simbolizada por Paulina, como *caté*, a los sectores marginalizados, encarnados por los estudiantes de descendencia guaraní. En la propuesta de Mitre, la institución de la democracia necesita de la educación cívica, a su vez, apoyada en un currículo escolar centralizado. El aula se convierte así en una arena de luchas (en sentido bajtiniano) donde se des-encuentran las subjetividades de la docente y del estudiantado. En este escenario, la película hace converger en el sociograma de la docente, conformado por el binomio docente-discentes, distintos fragmentos discursivos de carácter contradictorio que dan cuenta de luchas actuales que se pliegan socio-históricamente en la conformación nacional. Las discusiones con los alumnos hacen referencia a una “democracia” que elimina la participación social en las tomas de decisiones, en donde la educación cívica es reproductora de la exclusión social.

Como se ha problematizado en esta tesis, si bien Paulina aboga por el consenso democrático, como los maestros propuestos por Murúa y Pereira, deja por fuera de su praxis pedagógica todo elemento de la cultura local. Mitre, estratégicamente, hace de Paulina una abogada “incapaz” de problematizar sus lecciones sobre educación ciudadana, que se tornan en un

juego vacío en donde ella pone las reglas, según los estudiantes. Así Mitre explora y desenmascara las consecuencias de la matriz colonial del poder (Mignolo, a partir de Quijano) del estado de violencia social que socio-históricamente vienen sufriendo los locales en manos de instituciones corruptas. En esta violenta red sin escapatorias, que abarca a todos “por igual” (más allá de la distinción de raza), ella misma ha quedado atrapada. Con todo, la pertinencia del personaje de Paulina reside en comprender —dado el reproche de los estudiantes en el locus educativo— el “papel” que ella viene “representando” como criollo-descendiente, abogada y docente en la escuela rural guaraní-posadeña. Al igual que los maestros en *Shunko* y *La deuda interna*, en *La patota*, Paulina se ve afectada y transformada por la experiencia local. Mitre lleva el caso de la docente al extremo para transmutarla. Es decir, dada la violación por la patota, Paulina queda embarazada; y, en contradicción con lo que todos los otros personajes involucrados esperan de ella, aun estando a favor de la interrupción voluntaria del embarazo (IVE), no aborta.

Como se ha desarrollado aquí, según el argumento de la película, esto se explica porque se ha generado un “darse cuenta” de que la violencia de la cual ella ha sido víctima va más allá de su propio cuerpo y su propia violación. En este sentido, retomamos la visión de Mignolo de que los movimientos y colectivos sociales, como (contra)fuerzas de resistencias, “are introducing a fracture in the rhetoric through which democracy, freedom, and development have been marketed and justified by those in power, (...) democracy is sold through a violent imposition of autocracy” (*The Idea* 101). En la última discusión en el juzgado con su padre juez, Paulina lanza una crítica del *modus operandi* de la sociedad democrática y sus tendenciosas instituciones, como la justicia, la cual justifica la tortura como mecanismo para buscar culpables dentro de los sectores desfavorecidos.

En efecto, la problematización de la marginalización social y de la educación atraviesa la historia argentina y se puede mapear en distintos fragmentos de discursos sociales, como en las leyes o reglamentaciones presentadas. Sin duda, las tres propuestas audiovisuales se erigen como un espacio, siempre mediado por la estética y posicionamiento de los directores, de respuesta político-ideológica a la inequidad social que genera exclusión y violencia, donde la escuela hace las veces de un paliativo, pero no llega por sí sola a cubrir las necesidades de una sociedad patriarcal en fractura. En conclusión, estos espacios discursivo-audiovisuales, desde sus coordenadas espaciotemporales de producción, (re)construyen contextos referenciales para ofrecer mundos diegéticos que indagan sobre la problemática transversal de la marginalización social. En el contexto de las escuelas rurales recreadas, la actitud centrípeta de los docentes ciudadanos acrecienta el estado de exclusión sociocultural y económica de las culturas locales, v. gr. quichuo-santiagueña, colla-jujeña y guaraní-posadeña, cuyas actitudes responsivas heterogéneas resignifican la praxis docente.

Asimismo, los tres personajes docentes, a su manera y dentro de sus (im)posibilidades, se van transformando e implicando porque creen en la capacidad de la educación para avanzar causas sociales como la inclusión social, fundamental para el bien común en una sociedad democrática. A pesar de su grado de compromiso y sentido de la vocación, el personaje de Murúa y el de Pereira terminan por ausentarse por decisión personal u obligación, respectivamente. Por el contrario, el personaje (intensificado) de Mitre, Paulina, no abandona su tarea docente y, pese a toda adversidad, explica recurrentemente a lo largo de la trama que desea ser parte del cambio desde abajo, implicándose junto a la comunidad. En la subjetividad del personaje más reciente —Paulina— la solución no está en quedarse en posición de víctima, sino en empoderarse, y, desde ahí, seguir como docente en la comunidad rural. A la manera freiriana-decolonial, traza un nuevo curso para

un cambio que se va a ir re-construyendo en lo dialógico, incluyendo dualismos, como manera de avanzar (teoría y práctica asociadas); en ese proceso, ella como maestra es también educanda porque aprende en la experiencia áulica con la comunidad educativa. Para Freire, “[e]l mundo se salva si todos, en términos políticos, peleamos para salvarlo” (*El grito manso* 28). Al final, Paulina defiende sobre todas las cosas la educación como un posible camino para superar la marginalización social y se queda para tratar de comprender la situación y poder resolver algo. Considerando todo lo expuesto, en efecto, existe en cada una de las diégesis analizadas un proceso de transformación *in situ* que se opera en el personaje docente. Esto se explica mayormente por la discordancia del currículo oficial homogeneizador, monológico con los enclaves locales de carácter homogéneo, dialógico.

Finalmente observamos que, en la arena académica internacional y en lo que respecta a la investigación, se van desdibujando las líneas disciplinarias. En esta perspectiva interdisciplinaria de análisis, las tres ficciones por separado y en conjunto ofrecen ciertamente la capacidad de generar reflexiones interdisciplinarias con miras a avanzar posibles soluciones para la educación democrática, por naturaleza inclusiva, en el nuevo milenio. Por ejemplo, entre las pistas que arrojan los resultados de la investigación se demuestra que la relación binomial docente-discentes se construye mutuamente en un dialogar —en donde la autoridad del docente queda legitimada— o se impone en un monólogo cerrado y autoritario. *In situ*, el educador hace también las veces de educando, con lo cual se revisa la idea del docente como único conocedor. Se evidencia la inadecuación de un currículo centralizado, el cual funciona como elemento de discriminación. Este currículo es impartido en una lengua oficial, la cual queda en posición de superioridad en detrimento de las lenguas vernáculas, generando desvalorización de lo local. Se expone también el peligro del adoctrinamiento escolar y las disputas por el tipo de subjetividad que construye la

escuela. Se demuestra que la violencia provoca más injusticia social. Se visualiza el doble eje que se genera en el proceso de interpelación escolar: en el eje vertical (oficial), se refuerza el discurso hegemónico que excluye; en el eje horizontal (local), se interrumpe éticamente el proceso de dominación. De este segundo eje surge el posicionamiento discursivo contrahegemónico que incluye.

En este sentido, los filmes recrean la dimensión transformadora de la educación y valorizan la interculturalidad crítica. Se pone en relieve la importancia de la cooperación docentes-discentes-comunidad. Se demuestra también que el *locus educativo*, como espacio público, queda permeado y afectado por todo lo que va aconteciendo en su contexto de anclaje; incluso, las fronteras dentro y fuera quedan borrosas o borradas. Se demuestra la necesidad de garantizar el derecho a la educación; de hecho, cabe agregar que la educación pública representa una inversión social para las generaciones presentes y futuras. Como señalan los filmes, nada es más caro ni pernicioso que la inequidad social y sus acumuladas consecuencias. Aquí, justamente, la institución escolar (se) juega su papel más importante.

En cuanto a la proyección de esta tesis, en términos de las vías que abre para nuevas investigaciones, quisiéramos emprender un estudio sobre contextos educativos actuales en documentales de Argentina y México. Al estar impregnado por fragmentos del discurso social, los documentales nos permitirían examinar la problemática identificada y, a su vez, recuperar la manera directa o indirecta en que se activa la ideología, tanto en el currículo como en el posicionamiento que reconstruye cada propuesta audiovisual. En este marco, exploraríamos microsistemas educativos en contextos rurales durante la pandemia (COVID-19) y en relación con el acceso educativo por la red, dado el distanciamiento impuesto por temas de salud pública. En este sentido, en diálogo con esta investigación, volveríamos a la educación concientizadora de

Freire en su cruce con la interculturalidad crítica en la pedagogía decolonial. Asimismo, abriríamos el debate con la pregunta, y obra homónima, de Illich *En América Latina ¿[p]ara qué sirve la Escuela?*; y, retomariamos algunos aspectos de su idea de educación por la red. Dentro de la ecología del desarrollo humano, considerariamos también la idea de microsistemas concéntricos y compuestos de Urie Bronfenbrenner. El estudio de distintos microsistemas educativos etnoculturales, empíricos (mediatizados) nos permitiría entonces reflexionar sobre (contra)hegemonía y (trans)formación discursiva y continuar en la búsqueda de pistas interdisciplinarias para la inclusión social.

REFERENCIAS

- Ábalos, Jorge Washington. 1949. *Shunko*. Buenos Aires, Losada, 2005.
- Aguilar, Gonzalo M. *Otros mundos: Un ensayo sobre el nuevo cine argentino*. Buenos Aires, Santiago Arcos Editor, 2006.
- . “La Generación del 60. La gran transformación del modelo.” *Cine argentino. Modernidad y vanguardias 1957/1983*, edición de Claudio España. Buenos Aires, Fondo Nacional de las Artes, 2005, pp. 82-97.
- . “Lautaro Murúa.” *Los directores del cine argentino*. Buenos Aires, CEAL, 1994, pp. 7–29.
- Alderetes, Jorge R. “Algunos aspectos morfológicos del quichua santiagueño.” *Primeras Jornadas de Lingüística Andina*. Jujuy, Instituto Qheshwa Jujuymanta, 1990.
- Althusser, Louis. “Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado.” *Ideología: Un mapa de la cuestión*, edición de Slavoj Žižek. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003, pp. 115-155.
- . *Positions (1964-1975)*. Paris, Editions Sociales.
- Andermann, Jens. *New Argentine Cinema*. I. B. Tauris, 2012.
- Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- . *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso, 1991.
- Angelone, Juan Pablo. “Entre dos demonios y tres violencias: La administración de Alfonsín y los sentidos de la memoria del terrorismo de estado en la Argentina contemporánea.” *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, vol. 26, no. 2, 2015, pp. 99-117.

- Angenot, Marc. *El discurso social: Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2010.
- Apra, Gustavo. *Cine y políticas en Argentina: Continuidades y discontinuidades en 25 años de democracia*. Buenos Aires, Biblioteca Nacional, 2008.
- Arán, Olga Pampa. *Nuevo Diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín*. Córdoba, Argentina, Ferreyra Editor, 2006.
- Asamblea General de la ONU. “Declaración Universal de los Derechos Humanos” (217 [III] A). Paris, 1948. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- . “Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.” *ONU. A/RES/34/180* (1979). <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- Aumont, Jacques. *El cine y la puesta en escena*. Buenos Aires, Colihue, 2013.
- Aumont, Jacques et al. *Estética del cine: Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*. Buenos Aires, Paidós, 2015.
- Ausubel, David Paul. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune & Stratton, 1963.
- Avellana, Alicia y Cristina Messineo, “Las lenguas indígenas en la Argentina y su continuidad en el español regional.” *Káñina*, Rev. Artes y Letras, Univ. de Costa Rica XLV, no. 1 (enero-abril) 2021, pp. 207-231.

Ávila, Hebe Luz. “Las políticas lingüísticas y nuestras lenguas vernáculas: ¿Qué hacemos con nuestro quichua?” XIII Encuentro de escritores en Libertador, Provincia de Jujuy, 12-13 agosto, 2006. www.adilq.com.ar/Hebe01.html

Bajtín, Mijaíl. *Estética de la creación verbal*. Traducción de Tatiana Bubnova. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2008.

—. *Problemas de la poética de Dostoievski*. México, Fondo de Cultura Económica, 1986.

—. “¿Qué es el lenguaje?” *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*, edición de Adriana Silvestri y Guillermo Blanck. Barcelona, Editorial Anthropos, 1993.

—. *Teoría y estética de la novela*. Madrid, Taurus. 1989.

Beltran, Virgilio R. “Political Transition in Argentina: 1982 to 1985.” *Armed Forces & Society*, vol. 13, no. 2, 1987, pp. 215-33.

Berman, Antoine. “Maté et communication”. *Esprit*, vol. 452, no. 12 (diciembre 1975), pp. 809-815. <https://www.jstor.org/stable/24264484>

Biblia. Nuevo Testamento, Apóstol San Pablo, Romanos, 13:8-10.

—. Evangelio según San Mateo, 18:21-22.

Birri, Fernando. “Manifiesto de Santa Fe”. Escuela Documental de Santa Fe. Documentos del Instituto de Cinematografía de la Universidad del Litoral. Argentina, 1964, pp. 12-13.

Botana, Natalio R. *La tradición republicana: Alberdi, Sarmiento y las ideas políticas de su tiempo*. Buenos Aires, Sudamericana, 1984.

Bourdieu, Pierre. *Langage et Pouvoir symbolique*. Paris, Editions Fayard, 1982.

—. *Sur l'État*. Cours au Collège de France 1989-1992. Paris, Raisons d'agir/Seuil, 2012.

- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2019.
- Braslavsky, Cecilia. *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, UNIPE, 2019.
www.biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200415055409/La-discriminacion-educativa-en-Argentina.pdf
- Bravo, Domingo A. *Diccionario quichua santiagueño-castellano*. Santiago del Estero, Ediciones Kelka, 1985.
- . “El quichua santiagueño es el quichua argentino.” *Primeras Jornadas de Lingüística Aborigen*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística, 1992, pp. 35-46.
- Bronfenbrenner, Urie. *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 2015.
- Campero, Agustín. *Nuevo cine argentino. De Rapado a Historias extraordinarias*. Buenos Aires, Biblioteca Nacional, 2008.
- Carmona, Ramón. *Cómo se comenta un texto fílmico*, 7a ed. Madrid, Ediciones Cátedra. Signo e imagen, 2010.
- Casetti, Francesco. *Teorías del cine 1945-1990*. Madrid, Editorial Cátedra, 1994.
- Casetti, Francesco y Federico di Chio. *Cómo analizar un film*. Barcelona, Paidós. 1990.
- Castellanos-Cerda, Vicente. “La lectura intersticial del cine intercultural.” *Interpretatio*, vol. 3. no. 2, 2018-2019, pp. 71-90.
- Castro Gómez, Santiago. “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes.” Castro Gómez y Grosfoguel, editores, pp. 79-91.

—. y Ramón Grosfoguel, editores. *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, 2007.

Centro Nacional de Acción Pastoral, “Acerca Del Nombre ‘Abya Yala.’ Temas De Nuestra América.” *Revista De Estudios Latinoamericanos*, vol. 8, no. 18, Aug. 2017, pp. 255-6
www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/view/9712

Charles, Mauron. *Des métaphores obsédantes au mythe personnel. Introduction à la psychocritique*. Paris, Éditions José Coti, 1962-3.

Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP). *Nunca Más. Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas*. 1a ed., EUDEBA, 1984.

Comité Especial de Descolonización de las Naciones Unidas. “Información sobre los territorios no autónomos transmitida en virtud del inciso (e) del Artículo 73 de la Carta de las Naciones Unidas. Informe del Secretario General.” Naciones Unidas, 28 mar. 2007.

Consejo Nacional de Educación. “Ley N.º 1420 de Educación Común.” *Monitor de la Educación Común*, 5.86, 1885. Buenos Aires, Archivo histórico del Consejo Nacional de Educación.

—. “El día del maestro.” *Monitor de la Educación Común*, Año 34, no. 518 (feb. 1916): 127-30, 128. Buenos Aires, Archivo de la Biblioteca Nacional del Maestro.

Cornejo Polar, Antonio. *Escribir en el aire: Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Lima, CELACP, 2003.

Courthès, Éric. “Las diferentes caras de la otredad indígena en Shunko, de Jorge Washington Ábalos.” En Actes du colloque international “La représentation de l’autre dans les arts et

- la littérature en Amérique Latine: l'Indien." Centre de Recherches Interdisciplinaires sur les Mondes Ibériques Contemporains, 2007.
- Crenzel, Emilio. "Toward a History of the Memory of Political Violence and the Disappeared in Argentina." *The Struggle for Memory in Latin America. Recent History and Political Violence*, edición de Eugenia Allier-Montañón and Emilio Crenzel. Palgrave Macmillan, 2015.
- Cros, Edmond. *La sociocritique*. Paris, L'Harmattan, 2003.
- . *La sociocrítica*. Madrid, Arco Libros, 2009.
- de Beauvoir, Simone. *Le deuxième sexe*. Tome 1. Paris, Gallimard, 1949.
- de Paoli, Pedro. *Sarmiento. Su gravitación en el desarrollo nacional*. Buenos Aires: Ediciones Theoria, 1964.
- de Quiroga, Ana. *El proceso educativo: Según Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière*. México, Plaza y Valdés Editores, 1997.
- "Debate aborto: Lucrecia Martel y Magdalena Marcone". Somos la mañana, 17 de julio 2018.
<https://www.youtube.com/watch?v=k2kJwRuPDK4>
- Donoso, Catalina. "Territorio de conflicto: Lenguaje e infancia en dos filmes latinoamericanos." *AISTHESIS*, vol. 55, 2014, pp. 137-154.
- Duchet, Claude. "Pour une socio-critique ou variations sur un incipit." *Littérature*, vol.1, no.1,1971, pp. 5-14.
- Duchet, Claude e Isabelle Tournier. "Sociocritique." *Dictionnaire universel des littératures*, edición de Béatrice Didier. Paris, PUF, 1994.

- Dufays, Sophie. *El niño en el cine argentino de la postdictadura (1983-2008): Alegoría y nostalgia*. Tamesis, Boydell & Brewer Ltd, 2014.
- Dussel, Enrique. 1492. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "Mito de la Modernidad."* La Paz, Bolivia, Plural Editores, 1994.
- . "El imaginario sarmientino y las metáforas augurales de la identidad argentina moderna." *Historia de la Educación. Anuario SAHE*, vol. 15, no. 2, 2014, pp. 5-36.
- . *Filosofía de la liberación*. México, Edicol, 1980.
- . "La razón del otro: La interpelación como acto de habla," *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación: Con respuestas de Karl-Otto Apel y Paul Ricoeur*, edición de Enrique Dussel. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1993, pp. 33-65.
- . *Materiales para una política de la liberación*. México, D. F., Plaza y Valdés, 2007.
- . *Método para una filosofía de la liberación: Superación analéctica de la dialéctica hegeliana*. Salamanca, Ediciones Sígueme, 1974.
- . "Sobre la interpelación ética, el poder, las instituciones y la estrategia política." *Bajo el Volcán*, vol. 4, no. 8, 2004, pp.139-159.
- . "The Reason of the Other: 'Interpellation' as Speech Act." *The Underside of Modernity: Apel, Ricoeur, Rorty, Taylor, and the Philosophy of Liberation*, traducción de Eduardo Mendieta. Humanities Press, 1996, pp. 19-48.
- . "Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación." México, UAM, 2005. https://enriquedussel.com/txt/Textos_Articulos/347.2004_espa.pdf

- Enrico, Juliana. "Educación, cultura y herencias subjetivas: La noción moderna de 'civilización' en el discurso sarmientino." *Ciencia, docencia y tecnología*, vol. 24, no. 47, 2013, pp. 9-45.
- Escudero, Jaime C. "Influencia educacional de Domingo Faustino Sarmiento en Chile." *Dos puntas*, vol. 10, 2014, pp. 183-204.
- Estermann, Josef. "Colonialidad, descolonización e interculturalidad." *Polis. Revista Latinoamericana*, vol. 38, 2014. www.journals.openedition.org/polis/10164
- Felman, Simón. *Cine Argentino: La generación del 60*. Buenos Aires, Editorial Legasa, 1990.
- Ferguson, Charles. "Diglossia." *Word*, vol.15, 1959, pp. 325-340.
- Fernández, Ana M. "A Flipped Learning Experience on Decoloniality." *Hispania*, vol. 103, no. 2 (June 2020), pp. 161-166. <https://www.jstor.org/stable/27025754>
- . and Miguel Rojas-Sotelo, eds. Manifesting Democracy in Latin America and the Caribbean. *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies*, vol. 47, no. 3 (Nov. 2022; forthcoming).
- . "Minori'ethage Memories and Deschooling Society in Verónico Cruz. *La deuda interna* (Argentina, 1988): A Decolonial Tribute to the Qulla Culture of Jujuy." Ana M. Fernández and Saúl Sosnowski, eds. Re-interpreting Southern Cone Memories. *Journal of Iberian and Latin American Research*, vol. 28, no.1 (Jan. 2022), pp. 80-95.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13260219.2022.2087329>
<https://www.tandfonline.com/toc/rjil20/28/1>

- . “Paradoxes of Global and Local Development in the Film *Verónico Cruz*. *La deuda interna: A Hybrid Discussion Group in Spanish for Specific Purposes*.” *Hispania*, vol. 104, no. 3 (Sept. 2021), pp. 415-431. <https://muse.jhu.edu/article/804965>
- . “The Teacher’s Rhetoric of Liberal Democracy and Minorities in *La patota* (Argentina, 2015): An Open Decolonial Debate.” Lauren Beck and Ana M. Fernández, eds. *Resistance and Transformation in the Globalized South: A Collective Approach to Decolonization*. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, vol. 46, no. 1 (Jan., 2022; forthcoming).
- . “Una lectura sociocrítica sobre minoridad y resemantización docente en *Shunko* de Lautaro Murúa (Argentina, 1960).” *Journal of Iberian and Latin American Research*, 26.1 (Jan. 2020), pp. 18–33. <https://doi.org/10.1080/13260219.2020.1781920>
- Field, Syd. *El libro del guión: Fundamentos de la escritura de guiones*. Madrid, Ibérica Gráfica, 7a. Ed. 2002.
- Figallo, Beatriz. “Sarmiento y el primer peronismo. Entre las imágenes y las conmemoraciones: Los proyectos de nación,” *Temas de historia argentina y americana*, vol. 18. Biblioteca digital de la Universidad Católica Argentina (UCA), 2011. www.repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/7289/1/sarmiento-primer-peronismo-entre-imagenes.pdf
- Foucault, Michel. “El cuidado de la verdad.” *Estética, ética y hermenéutica*, edición de Ángel Gabilondo. Barcelona, Paidós, 1999.
- . “El sujeto y el poder.” *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 50, no.3, 1988, pp.3-20.
- . *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Traducción de Cecilia Frost. Buenos Aires, Siglo XXI, 1968.

- Franco, Marina. *Un enemigo para la Nación: Orden interno, violencia y “subversión”, 1973-1976*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2012.
- Freire, Paulo. *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure, 1997.
- . *Cartas a quien pretende enseñar*. Traducción de Stella Mastrangelo. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2004.
- . “El diálogo. Tres fragmentos”. En *Circulando. Cuadernos de estudios de los círculos de investigación multidisciplinaria*. Oaxaca. México, Instituto Multidisciplinario de Investigación (IME), 2006.
- . *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.
- . *La educación como práctica de la libertad*. Traducción de Lilian Ronzoni. Santiago de Chile, ICIRA, 1970.
- . *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva, 1970.
- . *Pedagogy of Indignation*. Paradigm, 2004.
- . *Sobre la Acción Cultural*. Santiago de Chile, ICIRA, 1971.
- . *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare to Teach*. Expanded Edition. Traducción de Donaldo Macedo, Dale Koike y Alexandre Oliveira, prefacio de Donaldo Macedo y Ana Maria Araújo Freire. Westview Press, 2005.
- Freire, Paulo e Ivan Illich. *La Educación: Autocrítica*. Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1986.
- Frías, Isaac León. *El nuevo cine latinoamericano de los años sesenta. Entre el mito político y la modernidad fílmica*. Lima, Fondo Editorial Universidad de Lima, 2013.
- Furno, Isabelle. “Notes de lecture. *La patota*.” *Empan*, vol. 106, no. 2, 2017, pp. 147-153.

- García Canclini, Néstor. *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*. Buenos Aires, Paidós, 2002.
- . “Políticas culturales: De las identidades nacionales al espacio latinoamericano.” *Las industrias culturales en la integración latinoamericana*, edición de Néstor García Canclini y Carlos Juan Moneta. México, Grijalbo, 2000.
- Garganigo, John F., ed. *Huellas de las literaturas hispanoamericanas*. Prentice Hall, 2002.
- Garretón, Manuel Antonio, coord. *El espacio cultural latinoamericano: Bases para una política cultural de integración*. Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Gaudreault, André, and François Jost. *El relato cinematográfico*. Barcelona, Paidós, 1995.
- Genette, Gérard. *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid, Taurus, 1989.
- Gettino, Octavio. *Cine argentino. Entre lo posible y lo deseable*. Buenos Aires, Ciccus, 2005.
- Gramsci, Antonio. *Prison Letters*. London, Pluto Press, 1996.
- Goity, Elena. “La patota”. *Cine argentino: Modernidad y vanguardias 1957/1983*, edición de Claudio España, vol. 2. Buenos Aires, Fondo Nacional de las Artes, 2005, p. 182.
- Good, Thomas L. *21st Century Education: A Reference Handbook*. University of Arizona, 2008.
- González Casanova, Pablo. “Colonialismo interno (una redefinición).” *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*, 2006, pp. 409-434.
- . “Sociedad plural, colonialismo interno y desarrollo.” *América Latina*, vol. 6. no. 3, 1963, pp. 15-32.
- González Rey, Fernando. *Investigación cualitativa en psicología: Rumbos y desafíos*. México, Thomson Editores, 2000.

- Gómez Rendón, Jorge Arsenio. *Mestizaje lingüístico en los Andes: Génesis y estructura de una lengua mixta*. Quito, Abya-Yala, 2008.
- Gómez Tarín, Francisco Javier y Rubio Alcover, Agustín. “La mirada esquinada: Doble(s) sentidos(s). Lecturas y reflexiones sobre el cine y el mundo.” *El Viejo Topo*, no. 336, 2016, pp. 65-72.
- Good, Thomas L. *21st Century Education: A Reference Handbook*. SAGE Publications, 2008.
- Grupo de trabajo Indígenas Urbanos. “Informe de la comisión verdad histórica y nuevo trato con los pueblos indígenas 2001-2003” I, vol. 3, Anexo cultural. Comisionado Presidencial para Asuntos Indígenas, octubre 2008.
- Hartch, Todd. *The Prophet of Cuernavaca: Ivan Illich and the Crisis of the West*. Oxford University Press, 2015.
- Iglesias Illa, Hernán. *American Sarmiento*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2013.
- Illich, Ivan. *Deschooling Society*. Harper & Row Publishers, 1971.
- . *En América Latina ¿Para qué sirve la Escuela?* Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1973.
- . Foreword. *Everywhere all the Time: A New Deschooling Reader*, edición de Matt Hern, AK Press, 2008.
- International Coalition of Sites of Conscience. *Interpretation of Sites of Memory*. UNESCO, 2018.
- Jameson, Fredric. “Third-World Literature in the Era of Multinational Capitalism,” *Social Text*, no. 15, Fall 1986, pp. 65-88.
- Jelin, Elizabeth. “Citizenship and Alterity: Tensions and Dilemmas.” *Latin American Perspectives*, vol. 30, no. 2, 2003, pp. 309-325.

- . “¿Cómo construir ciudadanía? Una visión desde abajo.” *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe/European Review of Latin American and Caribbean Studies*, no. 55, 1993, pp. 21-37.
- . “Las múltiples temporalidades del testimonio: El pasado vivido y sus legados presentes.” *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, vol. 1, marzo 2014, pp. 140-163.
- . *State Repression and the Labors of Memory*. University of Minnesota Press, 2003.
- Jelin, Elizabeth and Federico G. Lorenz, editores. *Educación y Memoria. La Escuela Elaborara el Pasado*. Madrid, Siglo XXI, 2004.
- Karczmarczyk, Pedro y Agustín Palmieri. “Ideología, ciencia y sujeto en Althusser, Pêcheux y Lacan.” *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Ensenada, 2014.
www.jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar
- La deuda interna*. Dirigida por Miguel Pereira. Yacorite Film Limitada y Mainframe Film London. Argentina, 1988.
- La patota*. Dirección de Daniel Tinayre. Argentina Sono Film. Argentina, 1960.
- La patota*. Dirección de Santiago Mitre. La Unión de los Ríos, Lita Stantic Producciones, Telefé, Argentina Cine, Borsalino Productions y Maneki Films. Argentina, 2015.
- Lafond, Jean-Daniel. *Le film sous influence: Un procédé d'analyse*. Paris, Collection Médiathèque Edilio, 1982.

- Lander, Edgardo. “Ciencias sociales: Saberes coloniales y eurocéntricos.” *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*, edición de Edgardo Lander. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, 2000, pp.11-40.
- Latour, Bruno. *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires, Ediciones Manantiales, 2008.
- Lillo, Gastón. “Introducción. Las formas discursivas de la Independencia (siglo XIX) y la revolución (siglo XX)”. *De independencias y revoluciones. Avatares de la modernidad en América Latina*, edición de Gastón Lillo y José Leandro Urbina, LOM Ediciones, 2010, pp. 7-18.
- . “Nuevas posturas críticas en el cine argentino: *La deuda interna* (1987), *Un lugar en el mundo* (1992) e *Historias mínimas* (2002).” *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies*, vol. 33, no 66, 2008, pp. 129-156.
- . “Reformulaciones contrahegemónicas en el cine de las últimas décadas.” *History and Society: Argentinian and Brazilian Cinema since the 80's. Historia y Sociedad: El cine argentino y brasileño desde los años 80*, edición de Gastón Lillo y Walter Moser. Legas, 2007, pp. 47-62.
- Lillo, Gastón, ed., *Sujetos, espacios y temporalidades en el cine argentino reciente. A veinte años del NCA*. Legas, 2015.
- Llovet, Jordi et al. *Teoría literaria y literatura comparada*. Barcelona, Ariel, 2005.
- Lorenzino, Gerardo Augusto. “El contacto español-quechua en la novela de formación *Shunko*.” *Ianua. Revista Philologica Romanica*, vol. 11, 2011, pp. 187-205.

- . “Language and Power in a Novel of Education.” *International Journal of Language and Literature*, vol. 4, no.1, 2016, pp. 60-74.
- Losada, Matt. “Argentine Cinema and the Rural Space.” *Chasqui. Revista de literatura latinoamericana*, vol. 40, no. 2, 2011, pp. 18-32.
- Makarik, Irena. *Encyclopaedia of Contemporary Literary Theory. Approaches, Scholars, Terms*. University of Toronto Press, 1993.
- Martín-Barbero, Jesús. *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México, Gustavo Gili, 1991.
- Mann, Horace. “Lecture I. Means and Objects of Common-School Education.” *Lectures, and Annual Reports, on Education*. Cambridge, 1867.
<https://archive.org/details/lecturesannualre01manniala>
- Maranghello, César. *Breve historia del cine argentino*. Buenos Aires, Laertes, 2005.
- McSherry, Joan Patrice. *Predatory States: Operation Condor and Covert War in Latin America*. Rowman & Littlefield Publishing Group, 2005.
- Memoria de la Educación Argentina. Buenos Aires, Biblioteca Nacional del Maestro.
www.bnm.me.gov.ar/e-recursos/medar/sobre_medar.php
- Mignolo, Walter D. “Delinking: The Rhetoric of Modernity, the Logic of Coloniality and the Grammar of De-coloniality.” *Cultural Studies*, vol. 21, no. 2-3, 2007, pp. 449-514.
- . “El desprendimiento: Pensamiento crítico y giro decolonial.” Walsh et al., pp. 9-20.
- . *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, Ediciones Akal, 2003.

- . “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: El hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad.” *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, edición de Edgardo Lander, Caracas, CLACSO, 2000, pp. 55-86.
- . “On Decoloniality: Second Thoughts,” *Postcolonial Studies*, vol. 4, no. 23, 2020, pp. 612-618, DOI: 10.1080/13688790.2020.1751436.
- . *The Idea of Latin America*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2005.
- Mignolo, Walter D. y Catherine E. Walsh. *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Duke University Press, 2018.
- Ministerio de Cultura de Argentina. “¿Qué es la CONADEP?” 15 de diciembre de 2020. <http://www.cultura.gob.ar/que-es-la-conadep-9904>
- . “Los pueblos originarios en Argentina, hoy,” 11 de octubre, 2018. [https://www.cultura.gob.ar/dia-internacional-de-los-pueblos-indigenas_6292/#:~:text=Ellos%20son%3A%20Atacama%2C%20Chan%3A%2C,Tehuelche%2C%20Tili%3A%20Toba%20\(Qom](https://www.cultura.gob.ar/dia-internacional-de-los-pueblos-indigenas_6292/#:~:text=Ellos%20son%3A%20Atacama%2C%20Chan%3A%2C,Tehuelche%2C%20Tili%3A%20Toba%20(Qom)
- Ministerio de Educación. “Ley de Educación Nacional no. 26.206”, 14 de diciembre de 2006. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. “Ley 26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales”. Presidencia de la Nación, Infoleg, Información legislativa. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/152155/norma.htm>

Miranda, Nancy. “Verónico Cruz. *La deuda interna* (1988).” *Cine sobre docencia y docentes*, editado por David Caldevilla Domínguez, Madrid, Asociación Cultural y Científica Iberoamérica, 2018, pp.73-89.

Mitre, Santiago. “Santiago Mitre escribe sobre ‘*La patota / Paulina*’, 28 de enero de 2015.

Hemeroteca de La Comunidad Internacional del Guion

<http://www.abcguionistas.com/noticias/articulos/santiago-mitre-escribe-sobre-la-patota-paulina.html>

Mogni, Franco. “Conversación con Lautaro Murúa II.” *Tiempo de cine*, vol. 4, no. 16, octubre-noviembre, 1963.

Monteil, Claudine. *Simone de Beauvoir et les femmes aujourd’hui*. Paris, Odile Jacob, 2011.

Monzó, Lilia y Peter McLaren. “Critical Pedagogy and the Decolonial Option: Challenges to the Inevitability of Capitalism.” *Policy Futures in Education*, vol. 12, no. 4, 2014, pp. 513-525.

Munck, Gerardo. *Authoritarianism and Democratization. Soldiers and Workers in Argentina, 1976-83*. The Pennsylvania State University Press, 1998.

Navarro, Fernanda. *Filosofía y marxismo: Entrevista a Louis Althusser*. México, Siglo XXI, 1988.

Nichols, Bill. *Introduction to Documentary*. Indiana University Press, 2001.

Nora Pierre. *Les Lieux de Mémoire*. Gallimard, 1984-1992.

O’Donnell, Mario. Nota de Ailín Bullentini, *Página 12*, martes 29 de noviembre de 2011.

<http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-182286-2011-11-29.html>

Orione, Julio. *Historia crítica de la ciencia argentina: Del proyecto de Sarmiento al reino del pensamiento mágico*. Buenos Aires, Capital Intelectual, 2008.

Palmeiro, Cecilia. “Ni una menos: Vivas, libres y desendeudadas nos queremos.” *Echoing Women’s Voices in Latin American and Canadian Studies: A Sociohistorical Perspective/Ecos feministas en los estudios latinoamericanos y canadienses: Una perspectiva sociohistórica*, edición de Ana M. Fernández, *Ottawa Hispanic Studies*, vol. 29, 2020, Lugar Común, pp. 137-153.

Palti, Elías José. “Argentina en el espejo: El ‘pretexto’ Sarmiento,” *Prismas. Revista de historia intelectual*, vol. 1, 1997.

Papa Francisco. Carta Encíclica *Lumen Fidei*. Carta encíclica del Sumo Pontífice Francisco a los Obispos, a los Presbíteros y a los Diáconos, a las personas consagradas y a todos los fieles laicos sobre la Fe, “La fe, puesto que es escucha y visión, se transmite también como palabra y luz. El apóstol Pablo, hablando a los Corintios, usa precisamente estas dos imágenes.” (Cap. III: “Trasmito lo que he recibido”, art. 37).
http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20130629_enciclica-lumen-fidei.html

Patton, Elda C. *Sarmiento in the United States*. University of Evansville Press, 1976.

Pêcheux, Michel “¡Osar pensar y osar rebelarse! Ideologías, marxismo, lucha de clases.” Traducción de Silvia Hernández. *Décalages*, vol. 1, no. 4, 2013, pp.1-23.

—. *Language, Semantics and Ideology*. St. Martin’s Press, 1982.

Peña, Fernando Martín. *Cien años de cine argentino*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2012.

- Pereira, Miguel. ““Con *La deuda interna* entendí que había tocado un nervio dormido en la gente del interior de mi país.”” Entrevista de Héctor Jaquet, para *La Rivada. Investigaciones en Ciencias Sociales* 2, August 2014, 151-163.
- . ““Mi país tiene que pagar su deuda interna’. El director argentino estrena en España su primer largometraje, Oso de Plata en Berlín.”” Entrevista de Rocío García para *El país*, 7 de abril 1988, Madrid.
- Pinneau, Pablo et al. *El Principio del Fin: Políticas y Memorias de la Educación en la Última Dictadura Militar (1976-1983)*. Buenos Aires, Colihue, 2006.
- Ponce, Aníbal. *Obras Completas*. Revisadas y anotadas por Héctor P. Agosti, cuatro tomos. Buenos Aires, Editorial Cartago, 1974.
- Pulfer, Darío y Ana Vitar. “Sistema Educativo Nacional de Argentina.” Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de Argentina y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Serie Sistemas Educativos Nacionales, 1993.
- Puiggrós, Adriana. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Bogotá, Edición del Convenio Andrés Bello. Unidad Editorial, 2005.
- . “Enfoques para la educación latinoamericana en el siglo XXI”. *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina: Aportes para balance y prospectiva*, edición de Lidia Rodríguez y Marcela Gómez. Buenos Aires, APPEAL, 2013, pp. 9-18.
- . *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Tomo 3 de *Historia de la educación en la Argentina*. Buenos Aires, Galerna, 1992.

- Quijano, Aníbal. “Colonialidad del poder: Cultura y conocimiento en América Latina.” *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El Eurocentrismo y la Filosofía de la Liberación*, edición de Walter D. Mignolo. Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2001, pp. 117-132.
- . “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.” *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, edición de Edgardo Lander. Buenos Aires, CLACSO, 2000, pp. 122-151.
- . “Colonialidad del poder y clasificación social.” en Castro Gómez y Grosfoguel, editores, pp. 93-126.
- . “Colonialidad y modernidad / racionalidad.” *Perú Indígena*, vol. 13, no. 29, 1991, pp. 11-29.
- . “Coloniality and Modernity/Rationality.” *Cultural Studies*, vol. 21, no. 2-3, 2007, pp. 168-178.
- . “¡Que tal Raza!” *Revista Ecuador Debate. Etnicidades e identificaciones*, no. 48, diciembre 1999, pp. 141-152.
- Quijano, Aníbal e Immanuel Wallerstein. “Americanness as a Concept, or the Americas in the Modern World-System.” *International Social Sciences Journal*, vol. 134, 1992, pp. 549-557.
- Rama, Ángel. *La ciudad letrada*. Ediciones del Norte, 1984.
- Ramaglia, Dante. “El proyecto de modernización y la construcción de la identidad. Estructura categorial del discurso en las corrientes de pensamiento argentino (1880-1910).” Tesis de Doctorado. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, 2001.

- Ramos, Fortunato. "Verónico Cruz". *Costumbres, poemas y regionalismos*. Jujuy, Humahuaca, 1993, pp.79-83.
- Ramos, Julio. *Desencuentros de la modernidad en América Latina: Literatura y política en el siglo XIX*. 1989. Buenos Aires, CLACSO, 2021.
www.biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210331043633/Desencuentros-modernidad.pdf
- Remedi, Roberto. "Indoamericanismo y mestizaje en la crítica de Francisco Santucho: Su lectura de *Shunko*." *Contracorriente: Una Revista de historia social y literatura de América Latina*, vol. 12, no. 2, 2015, pp.101-139.
- Rivas, José Andrés. "El mundo rural santiagueño en los relatos de Jorge Washington Ábalos." *Población y Sociedad*, vol. 8, no. 9, 2001-2002, pp. 269-296.
- . "Aquellas palabras que Ábalos le escribió 'Al lector' de su *Shunko*." *Cifra*, vol. 5, 2010, pp. 63-81.
- Rivas, Marcos P. *Sarmiento. Mito y realidad*. Buenos Aires, Editorial A. Peña Lillo, 1960.
- Robin, Régine. "Pour une socio-poétique de l'imaginaire social." *La politique du texte. Enjeux sociocritiques*, edición de Jacques Neefs y Marie-Claude Ropars, Presses Universitaires de Lille, 1992, pp. 95-121.
- Rodríguez, Laura Graciela. "Iglesia y educación durante la última dictadura en Argentina," *Revista Cultura y Religión*, vol. IV, no. 2 (octubre del 2010), pp. 4-19.
- Romero, José Luis. *Latinoamérica: Las ciudades y las ideas*. México, Madrid and Buenos Aires, Siglo veintiuno editores, 1976.
- Rouquié, Alain. *The Military and the State in Latin America*. University of California, 1987.

Russo, Eduardo. *Diccionario de Cine*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

Sarlo, Beatriz. *La máquina cultural: Maestras, traductoras y vanguardistas*. Buenos Aires, Ariel, 1998.

—. *Tiempo presente: Notas sobre el cambio de una cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2001.

Sarmiento, Domingo Faustino. *De la educación popular*. 1849. Santiago de Chile, Biblioteca Fundamentos de la Construcción de Chile-Cámara Chilena de la Construcción-Pontificia Universidad Católica de Chile, 2009.

—. *De la educación popular*. Santiago, Imprenta de Julio Belin, 1848.

—. “Discurso pronunciado por Domingo Faustino Sarmiento el 29 de septiembre de 1868, días antes de ocupar la presidencia de la República Argentina y en un banquete ofrecido por la masonería argentina. Homenaje a Sarmiento en el primer centenario de su ascensión a la presidencia de la Nación.” Buenos Aires, Gran Logia de la Argentina de Libres y Aceptados Masones, 1968.

—. *Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas*. 1845. Buenos Aires, Edición de El Aleph, 1999.

—. *Memoria sobre educación común presentada al consejo universitario de Chile*. 1855. Biblioteca Virtual Universal. <https://biblioteca.org.ar/libros/211782.pdf>

Segato, Rita Laura. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires, Editorial Prometeo, 2018.

—. “Género y colonialidad: En busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial.” *Feminismo y Poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en*

- América Latina*, edición de Karina Bidaseca y Vanessa Vásquez Laba. Buenos Aires, Godot, 2011.
- . *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires, Prometeo Libros, 2015.
- . *La Nación y sus Otros: Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la identidad*. Buenos Aires, Prometeo Libros, 2007.
- . “Manifiesto en cuatro temas.” *Critical Times. Interventions in Global Critical Theories*, vol. 1, no. 1, April 2018, pp. 212-225.
- Selden, Raman et al. *La teoría literaria contemporánea*. Barcelona, Editorial Ariel, 2010.
- Senado y Cámara de Diputados. Proyecto de ley: “Declarar como derecho humano el acceso a los servicios públicos de agua potable, gas y energía eléctrica.” Buenos Aires, 11 de marzo 2019. <https://www.diputados.gov.ar/proyectos/proyecto.jsp?exp=0420-D-2019>
- Shunko*. Dirección de Lautaro Murúa. Producción de Leo Kanak y Daniel Cherniavsky. Argentina, 1960.
- Silva Escobar, Juan Pablo. “El Nuevo Cine Argentino de los años sesenta: Ideología y utopía del cine como arma revolucionaria.” *Revista Chilena de Antropología Visual*, vol. 17, 2011, pp.11-21.
- Solari, Manuel Horacio. *Historia de la educación argentina*, vol. 26. Editorial Paidós, 1972.
- Stam, Robert. “Film and Language: From Metz to Bakhtin,” *Studies in the Literary Imagination*, vol. 19, no. 1, 1986, pp. 109-130.
- . *Film Theory: An Introduction*. Blackwell, 2000.

- . *Subversive Pleasures Bakhtin, Cultural Criticism, and Film*. The Johns Hopkins University Press, 1989.
- Stam, Robert et al. *Nuevos conceptos de la teoría del cine. Estructuralismo, semiótica, narratología, psicoanálisis, intertextualidad*. Buenos Aires, Paidós, 1999.
- Stark, Louisa R. “History of the Quichua of Santiago del Estero.” *South American Indian Language: Retrospect and Prospect*, edición de Harriet E. Manelis Klein y Louisa R. Stark. University of Texas Press, 1985, pp. 732-752.
- Steinmetz, Romina et al. “Water Legislation in the Context of Lithium Mining in Argentina.” *Resources Policy*, vol. 64, dec. 2019, 101510.
- Stites Mor, Jessica. *Transition Cinema: Political Filmmaking and the Argentine Left Since 1968*. University of Pittsburgh, 2012.
- Suarez, Nicolás. *Obra y vida de Sarmiento en el cine*. Buenos Aires, Ciccus, 2017.
- Subercaseux, Bernardo. “La constitución de sujeto: De lo singular a lo colectivo.” *Identidades y sujetos: Para una discusión latinoamericana*. Santiago, Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2002.
- Tabori, Paul. *La historia de la estupidez humana*. Buenos Aires, El Aleph, 1999.
- Tedesco, Juan Carlos. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2009.
- . e Ivana Zacarías. “Domingo Faustino Sarmiento: la vigencia de su pensamiento educativo”, en *Educación popular de Domingo Faustino Sarmiento*. Unipe. Editorial Universitaria, La Plata, 2011.

Todorov, Tzvetan. *La conquista de América, el problema del otro*. México, Siglo XXI, 1998.

Urioste, Federico. “Un viaje a la cultura andina en imágenes. Federico Urioste presenta en Córdoba ‘Ecos sobre los Andes’, que realizó con Miguel Pereira en 1983.” Entrevista de Juliana Rodríguez para *La voz.com.ar*, 3 de octubre de 2007.

http://archivo.lavoz.com.ar/nota.asp?nota_id=120749

Viciano, Alberto. “Homerom ex Homerou saphenizein. Principios hermenéuticos de Teodoreto de Ciro en su Comentario a las Epístolas Paulinas”. *Scripta Theologica*, vol. 21, no. 1, 1989, pp. 13-62.

Villavicencio, Susana. “Sarmiento y la nación cívica.” *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, vol. 19, 2010.

—. *Sarmiento et la nation civique. Citoyenneté et philosophies de la nation (Argentine XIXe siècle)*. Paris, L’Harmattan, 2012.

Voloshinov, Valentin Nikoláievich. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid, Alianza Universidad, 1992.

Wallerstein, Immanuel. *Utopística o las opciones históricas del siglo XXI*. Madrid, Siglo XXI Editores, 1998.

Walsh, Catherine E. “Decolonial Pedagogies Walking and Asking: Notes to Paulo Freire from AbyaYala.” *International Journal of Lifelong Education*, vol. 34, no.1, 2015, pp. 9-21.

—. “Pedagogías decoloniales. Caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde AbyaYala.” *Revista Entramados. Educación y sociedad*, no.1, 2014, pp.17-30.

- . “Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas.” *Visão Global*, vol. 15, no. 1-2, 2012, pp. 61-74.
- . “Interculturalidad crítica y educación intercultural.” *Construyendo interculturalidad crítica*, vol. 75, no. 96, 2010, pp. 167-181.
- . “Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial.” Walsh et al., pp. 21-70.
- . “Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad.” En Walsh, Catherine, ed. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2005, pp. 13-36.
- Walsh, Catherine E. et al. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2006.
- Woszezenczuk, Silvia. “Un cine indispensable: La retórica de los márgenes en la obra temprana de Lautaro Murúa-realizador.” *Imagofagia. Revista de la asociación argentina de estudios de cine y audiovisual (ASAeCA)*, vol. 13, 2016, pp. 1-24.
- Zavala, Iris. M. *Escuchar a Bajtín*. Barcelona, Montesinos, 1996.