

Maestros narrados en el cine. *Una mirada entreabierta sobre la escuela, el saber y la formación*

Teachers in Cinema. A Half-open Perspective of Schools, Knowledge and Education

Maîtres narrateurs dans le cinéma. Un regard entrouvert sur l'école,
le savoir et la formation

Mestres narrados no cinema. Um olhar entreaberto sobre a escola, o saber e a formação

Fecha de recepción: 5 DE AGOSTO DE 2011 / Fecha de aceptación: 5 DE OCTUBRE DE 2011
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(201112)4:7<187:MNCMEE>2.0.TX;2-G

Escrito por ÉRICA ELEXANDRA AREIZA-PÉREZ
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
MEDELLÍN, COLOMBIA
ericaareiza@gmail.com

DIELA BIBIANA BETANCUR-VALENCIA
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
MEDELLÍN, COLOMBIA
diela11@gmail.com

Resumen

El texto realiza una reflexión pedagógica a partir de tres producciones cinematográficas, a saber, *Estrellas del cielo sobre la tierra*, *Rojo como el cielo* y *La sonrisa de Mona Lisa*. El foco de atención de esta reflexión tiene relación con la figura del maestro y con el modo en que acoge o entorpece el proyecto humano de sus estudiantes. También se exploran algunas tensiones propias del escenario educativo y el lugar del saber en los procesos de formación.

Palabras clave autor

Cine, maestros, formación, escuela, saber.

Palabras clave descriptor

Cine, crítica de cine, profesores universitarios, estudiantes de educación superior.

Transferencia a la práctica

La reflexión pedagógica propuesta en el artículo presenta tensiones, retos y contradicciones propios de la escuela y de la práctica docente que invitan a la confrontación del maestro con su labor educativa, con la palabra que lleva al aula, con los espacios de acogida y las estrategias que configura para generar condiciones de posibilidad que aporten a la formación del ser humano, a la construcción de su propia diferencia y de su lugar en el mundo. Así mismo, el texto aporta elementos sobre el lugar del saber en los procesos de formación y permite reconocer en el mismo un papel humanizador que, lejos del engrosamiento enciclopédico, vincula la experiencia y la sensibilidad, a la vez que posibilita transformaciones subjetivas y genera otros modos de construir conocimiento.

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Areiza-Pérez, É. E. & Betancur-Valencia, D. B. (2011). Maestros narrados en el cine. Una mirada entreabierta sobre la escuela, el saber y la formación. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 187-198.

Key words author

Cinema, Teachers, Education, School, Knowledge.

Key words plus

Moving Pictures, Movingpicture Criticism, College teachers, Universities and Colleges.

Abstract

This paper approaches pedagogy addressing three cinematographical productions: *Like Stars on Earth*, *Red Like the Sky* and *Mona Lisa Smile*, focusing on the teacher characters and how they welcome or hinder the life plans of their students. Also, some tensions of education scenes and the role of knowledge in education processes are explored.

Transference to practice

The approach of this paper includes tensions, challenges and contradictions found in schools and teaching practices and relevant for confrontations of teachers with their educational work, with words taken to the classroom, with strategies for the creation of platforms for the development of human beings, their differences and their place on earth. Also, the paper makes a contribution to the field as it discusses the role of knowledge in education processes, stressing the humanizing aspects, as opposed to encyclopedic knowledge, that relate experience and sensitivity while at the same time allowing subjective transformations and generating other ways of constructing knowledge.

Mots clés auteur

Cinéma, maîtres, formation, école, savoir.

Mots clés descripteur

Cinéma, critique du cinéma, professeurs universitaires, étudiants d'éducation supérieure.

Résumé

Le texte réalise une réflexion pédagogique à partir de trois productions cinématographiques, telles que, *Une étoile du ciel dans la terre*, *Rouge comme le ciel*, *Le sourire de Mona Lisa*. Le focus de concentration de cette réflexion s'agit de la figure du maître et la manière dans laquelle il accueille ou il empêche le projet humain de ses étudiants. Par ailleurs, on explore les tensions propres de la scène éducative et le lieu du savoir dans les processus de formation.

Transfert à la pratique

La réflexion pédagogique que l'article propose présente certains tensions, défis et contradictions propres de l'école et de la pratique de l'enseignant qui invite à la confrontation avec le maître et son travail éducatif, avec la parole qu'il prononce dans la salle de classe, avec les espaces d'accueille et les stratégies qu'il façonne pour créer les conditions de possibilité pour contribuer à la formation de l'être humain, à la construction de sa propre différence et de son lieu dans le monde. En même temps, le texte donne les éléments par rapport au lieu du savoir dans les processus de formation ce qui permet de reconnaître un rôle humaniste qui est loin d'être un grossissement encyclopédique, au contraire le texte inclut l'expérience et la sensibilité, à la fois qui fait possible les transformations subjectives et produit façons alternatives de construire la connaissance.

Palavras-chave autor

Cinema, mestres, formação, escola, saber.

Palavras-chave descritor

Cinema, crítica de cinema, professores universitários, estudantes de educação superior.

Resumo

O texto realiza uma reflexão pedagógica a partir de três produções cinematográficas: *Uma estrela do céu na terra*, *Vermelho como o céu* e *O sorriso de Mona Lisa*. O foco central desta reflexão está relacionado à figura do mestre e ao modo como acolhe ou entorpece o projeto humano de seus estudantes. O artigo também explora algumas tensões próprias do cenário educativo e o lugar do saber nos processos de formação.

Transferência à prática

A reflexão pedagógica proposta no artigo apresenta tensões, desafios e contradições próprios da escola e da prática docente que convidam à confrontação do mestre com seu trabalho educativo, com a palavra que leva à sala de aula, com os espaços de acolhida e com as estratégias que configura para gerar condições de possibilidade que contribuam na formação do ser humano, na construção de sua própria diferença e de seu lugar no mundo. Da mesma maneira, o texto propõe elementos sobre o lugar do saber nos processos de formação e permite reconhecer no mesmo um papel humanizador que, longe do aumento enciclopédico, vincula experiência e sensibilidade, ao mesmo tempo que possibilita transformações subjetivas e gera outros modos de construir conhecimento.

Introducción

Volvemos la mirada sobre nuestra profesión, sobre los retos que nos asisten en el escenario de la educación y corroboramos que no bastan la experiencia, la lectura impenitente, el tránsito asiduo por las aulas, la interacción cotidiana con los estudiantes, entre otras cosas, para construir certezas en relación con todo lo que trae aparejado contribuir a la formación de un ser humano y crearle condiciones de posibilidad para que construya su ser, su lugar y su hacer en el mundo. Hay muchas zonas oscuras. Alentamos nuestros trazos entre decididos y titubeantes y una evocación literaria asalta el inicio de esta narrativa. Ciegos, hombres sin nombres, lugares inhóspitos, caos y seres descendiendo las escalas de la dignidad humana, nos llevan a una obra de José Saramago que nos seguirá habitando siempre. ¡Cómo olvidar ese mundo de ciegos con los ojos abiertos! Pero, ¿qué relación tiene el libro del Nobel portugués con la intención de elaborar un escrito que tiene como foco de atención las imágenes del maestro y la escuela en películas? Entre la miopía y la lucidez, advertimos que, como en las ficciones de Saramago, también en muchas películas se advierte cómo en el escenario escolar y en el quehacer de muchos docentes, cunden las cegueras que se desentienden del proyecto humano que habita en cada ser; proyecto que la educación está llamada a acompañar y no a fabricar, como advierten Philippe Meirieu (2001), Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich (2000). Pero también, como la mujer que se salva de la ceguera en la obra del escritor europeo, las cintas revelan las narrativas de maestros que le apuestan a la construcción de saber y humanidad desde el acogimiento y el reconocimiento del otro.

Con los ojos en la ventana. Hacia una pedagogía del acogimiento

Dirigida por Aamir Khan, la película india *Taare Zameen Par*, traducida al español como *Estrellas del cielo sobre la tierra*, es una producción poblada de colores, de magia, de canciones, de miradas que entorpecen y construyen, de rostros adustos y amables, de lenguajes que diezman o de palabras y gestos que dignifican, de profesores miopes en su quehacer pero también de maestros capaces de ver más allá de las ventanas del escenario escolar. En medio de este escenario polifónico donde la escuela y los educadores dejan leer sus narrativas, sobresale la figura de *Ishaan*, un niño de otro mundo posible que encuentra una caravana de imposibilidades cuando quienes rodean su ser son incapaces de convivir con otros modos de habitar el universo. Con expresiones como “idiota”, “basta de hacerte el tonto”, “quejas de todas partes” y “es un niño problema”, sus padres y profesores, en el lenguaje del no acogimiento, le recalcan su supuesta anormalidad, su insuficiencia intelectual. En él leen una mente incapaz, un proceso educativo huérfano de resultados, de notas elevadas; él aparece como un texto de sintaxis desordenada, como un relato ilegible cuyas partes reclaman una corrección severa.

No es ingenua, dentro de la cinta, la imagen recurrente de *Ishaan* con los ojos puestos en el mundo que se ve transcurrir por las ventanas de las aulas, mientras sus profesores y compañeros llenan sus mentes de números, gramáticas, exámenes y todas esas cosas que se hacen en la escuela. “Fuera de mi clase”, le grita una de las profesoras cuando, desde su miopía pedagógica, ve en ese niño que lee los rostros de la vida que acontece en el mundo externo, a un ser que no comprende, que no sabe leer la página que ella ha ordenado y que, además, sabotea la clase y entorpece el flujo

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

En este ensayo se presenta un acercamiento crítico a las figuras del maestro, la escuela y el saber en algunas películas y se hace una reflexión sobre el modo en que los contextos educativos favorecen o desfavorecen la formación del ser humano y los procesos de construcción del conocimiento.

del aprendizaje. En la frase de esta profesora hay algo más que un imperativo; allí confluyen las cegueras de la escuela frente al reto social, político y ético de formar a un ser humano. Es el lenguaje de la segregación, de la indiferencia, de las estructuras férreas, de las lecciones que hay que aprenderse para poder aspirar a ser alguien; no importa que esas lecciones estén llenas de saberes en los que cunden los sinsentidos y los dogmas. No es esta una escuela de aperturas, aunque parezca claro que, en diálogo con Delia Lerner (2007, p. 9), "Le corresponde a la escuela abrir a los jóvenes las ventanas del tiempo y del espacio".

Ishaan, tras ese "fuera de mi clase" y las ventanas cerradas del entorno escolar que ha encontrado y donde no se siente acogido, busca franquear los muros y crear sus propios intersticios. Así ocurre cuando escapa de la escuela y abandona su mirada a las múltiples textualidades de la ciudad, de las calles, de la cotidianidad. "Todo lo que necesita es... ser libre..." dice la canción de fondo que acompaña el recorrido del niño. En su vagabundeo están la movilidad de pensamiento y el despliegue imaginativo que la arquitectura de la que huye le ha negado. Su mirada se detiene en aquello que resulta imperceptible para las sensibilidades apagadas y las mentes que van de prisa. Los obreros y sus ocupaciones, el perro que bosteza, el mar que le muestra horizontes, el niño que disfruta su golosina mientras descansa en los hombros de su padre, los transeúntes y sus libretos adquieren rostros y rastros de significado en los ojos viandantes de *Ishaan*.

No obstante sus lecturas, el niño tiene cero en todas las asignaturas; todo lo opuesto a su hermano que es el más destacado de la clase. "Irá a un internado", es la respuesta del padre ante ese fracaso escolar reiterado. En su rostro severo se adivina su decisión irrevocable, decisión que ignora el llanto desmedido y el "no quiero ir allá" de su hijo. También en los padres hay sorderas y cegueras. Tampoco allí, en ese lugar donde se acentúan su soledad y desarraigo, el niño encuentra, inicialmente, un lugar de acogida. Y de nuevo en la ventana de las aulas; de nuevo, la mirada en los animales, en la naturaleza que irrumpe con sus atuendos verdes, con su diversidad de matices; es un verde distinto al color del tablero desde donde su profesor de arte le lanza una tiza, según él, para castigar su desvío de atención. Luego, vienen los golpes en los nudillos de las manos con la regla inclemente. Es la escuela de los golpes que dejan moretones en el alma, en la propia dignidad. ¡Cuántas instituciones educativas, como las que recrea la película, privilegian una educación de resultados en detrimento de proyectos humanos que reclaman ser leídos desde una pedagogía del acogimiento! A esta pedagogía se refieren Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich cuando plantean que la educación como acontecimiento ético supone una pedagogía de la radical novedad:

[...] una pedagogía de la radical novedad es una pedagogía de la exterioridad y de la alteridad (es decir, una pedagogía que presta atención a lo que se coloca fuera de la lógica del sistema) y, por esta razón, para una pedagogía de la radical novedad la educación es un *acontecimiento ético* porque en la relación educativa, el *rostro* del otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad. Para nuestra propuesta pedagógica, la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de *acogimiento*. Es una relación ética basada en una nueva idea de *responsabilidad*. Es una pedagogía que reconoce que la *hospitalidad* precede a la propiedad porque quien pretende acoger a otro ha sido acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo (2000, p. 15).

Según los autores, esta pedagogía se propone como una pedagogía poética que asume la educación, no como una fabricación, sino como creación, como posibilidad de construir la propia identidad, el relato personal, como puesta en escena de sensibilidades, de subjetividades, de historias, de narrativas; esta pedagogía reivindica el papel de la razón narrativa cuyo lenguaje es el de la literatura y el arte; un lenguaje abierto. Es una razón que cuestiona la razón tecnológica, su modo de entender el mundo y las relaciones humanas (2000, p. 194).

En la película, el profesor *Ram Shankar Nikumbh* irrumpe en la vida de *Ishaan* y de sus compañeros con una pedagogía poética que invita, provoca, acoge, que incluye, que le apuesta a otro tipo de "razón". Una flauta, música, colores, sonrisas, movimiento y baile son su carta de presentación en el primer encuentro con los niños. "Miren ahí, ¿eso es un árbol? ¿O un señor cubierto con una capa?" Es su expresión inaugural mientras anima a los chicos a que bailen y observen a través de la ventana del aula. La letra de la canción que interpreta contiene apartes de una gran riqueza significativa:

El mundo es lo que tú haces de él...
todo está en los ojos del observador...
Así que liberen sus mentes...
extiendan sus alas...
Dejen a los colores volar...
¡Vamos, permítanse tejer nuevos sueños!

Un lenguaje de aperturas, de inquietudes, de corporalidades en movimiento, de escenarios donde es posible preguntarse, como lo sugiere la canción: "¿Está lloviendo? ¿O el cielo... se ha dejado los grifos abiertos por error? [...] "¿Quién dice que los peces no pueden volar?" *Ram* aparece como un profesor de arte que entiende la educación como una obra cuya construcción reclama movimientos conjuntos. De ahí el "Ustedes y yo me-nemos juntos" expresado en su canto.



En la imagen aparecen el profesor *Ram* y el pequeño *Ishaan*

Fue el profesor *Ram* quien se detuvo ante *Ishaan* cuando en medio de una clase en la que todos dibujaban, el pequeño guardaba silencio con su

página en blanco, no obstante su talento para pintar. Su papel mudo era acaso la protesta frente a ese mundo agreste, frente a rostros y actitudes incapaces de comprender.

Fue *Ram* quien quiso hallar las causas de su comportamiento, de su manera de no estar, estando. Fue él quien se detuvo en sus trazos hasta descubrir que *Ishaan* presentaba dislexia; de ahí los apuros y la impotencia del niño cuando sus profesores le exigían un desempeño óptimo en la lectura y la escritura; de ahí sus dificultades para seguir instrucciones, de ahí los ceros en las asignaturas. *Ram* fue capaz de observar, leer, escuchar y alentar una pedagogía y una palabra en las que el niño empezó a sentirse acogido, en la que vio posibilidades de ser, de enfrentar sus miedos, sus odios. Fue él quien le brindó su tiempo y su espacio para ayudarlo a comprender las letras y los números que antes veía como monstruos. Fue *Ram* quien habló con los padres para darles a conocer, aunque resulte paradójico, a su verdadero hijo, el mismo al que habían desoído tantas veces. Fue este profesor quien habló con el director del internado para mostrarle las "pinceladas decididas" de *Ishaan*, su talento para el arte, para decirle: "Por favor, señor, una oportunidad es todo lo que él necesita. O estará perdido".

Este maestro recupera a *Ishaan* para la vida, para el arte y "El arte puede permitir que el individuo se acerque a su verdadera dimensión humana" (Rivera, 1999, p. 12). Cuando el niño abraza a su maestro después de ganar un concurso de pintura que este organizó y que contó con la participación masiva del resto de profesores y estudiantes del internado, abraza, en él, a una escuela capaz de mirar, de abrir las ventanas a otras formas de conocimiento, de ver un mundo posible en el que muchos leen torpeza, anormalidad, retraso. *Ram* se acerca a ese maestro del que habla Paulo Freire en una de las entrevistas que dejan testimonio de su pensamiento: "El educador tiene que ser sensible, el educador tiene que ser esteta, tiene que tener gusto. La educación es una obra de arte... El educador es también artista: él rehace el mundo, él redibuja el mundo, repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo".

Nacer en otros ojos. El mundo imaginado, táctil y sonoro de un escolar

En la historia real del italiano Mirco Mencacci, uno de los editores de sonido más famosos del cine en el mundo, se inspira *Rojo como el cielo* (*Rosso come il cielo*), película dirigida por Cristiano Bortone. El filme se centra en el pequeño *Mirco*, quien pierde la visión cuando un rifle con el que jugaba se dispara. Él queda ciego y, no obstante, ve. Es admirable su manera de crear mundos; mundos donde también participaban otros niños ciegos del internado en el que estudiaba y su amiga *Francesca*, la niña vidente, esa suerte de *Sherezada* que tenía el don de contar historias para crear vida como la narradora impenitente de *Las mil y una noches*. Son recurrentes las escenas en las que este grupo de escolares se abandonaba a las posibilidades de la palabra, de la invención, de los relatos. Sus encuentros clandestinos en un lugar secreto de aquella escuela especial para ciegos, la misma que acogió a *Mirco* después de que una escuela pública se negó a aceptarlo por su ceguera, los invitaban a ver en otros ojos que no eran los habituales, los que están llamados a ver. En el caso del recién llegado, fueron su oído y su sensibilidad los que le mostraron los otros rostros de la vida que, muchas veces, ni siquiera los videntes alcanzan a percibir. Cerca de este personaje y de sus compañeros aparece la figura de *Don Giulio*, un sacerdote y profesor determinante en la vida del pequeño, no solo porque le proporcionó la grabadora para que registrara los sonidos

que producía, sino porque acompañaba, esperaba, acogía. Su propuesta de invitar a los chicos a indagar sobre las cuatro estaciones provocó en los ciegos otras maneras de ver la naturaleza. Gracias al despliegue de su capacidad imaginativa, *Mirco* creaba sonidos de las situaciones más cotidianas; podía sentir las gotas de lluvia cuando golpeaba la palma de una de sus manos con el dedo índice de la otra. No podemos evitar poner en escena un poema de José Manuel Arango (2003, p. 143) que dialoga con lo anterior:



La imagen destaca la figura de *Mirco* abrazando la grabadora en la que registra diferentes sonidos. Allí aparece con su mejor amigo.

Apalabrar

Pero al niño ciego le dicen esta es la lluvia
y él la acepta en el dorso de la mano
y le dicen este es el azulejo
y él pasa suavemente las yemas por el cuello
corvo
Lluvia, azulejo: nombres
para las perplejidades del niño
ciego

En *Mirco*, habita esa perplejidad de la que habla el poema; él nombra la realidad a partir de sus sensaciones táctiles, de su forma no convencional de asociar significantes y significados, de su modo de ver con las manos. Los objetos y sus sonidos, la naturaleza y su lenguaje son para él la lluvia y el azulejo con los que nombra la realidad.

Queremos volver a la figura de *don Giulio* para devolvernos a la de *Mirco*. Hay un diálogo muy interesante entre el profesor y el director del internado, un señor realmente ciego a quien el trabajo sobre las estaciones que el niño realizó le pareció un juego de tontos. Su ceguera real, la amargura de su rostro y los grandes lentes oscuros que llevaba puestos sugieren las otras cegueras de la escuela. En esa conversación, al referirse a *Mirco*, *Giulio* le dice: "Tiene un modo único de acercarse a las cosas". "Aquí tenemos unas reglas", responde aquel. Insiste el sacerdote: "Estos niños no ven pero están vivos, están llenos de fanta-

sía". Una frase potente que el director refuta diciendo: "La libertad es un lujo que los ciegos no nos podemos permitir".

El profesor no se contenta. En él están las resistencias y las grietas que muchos educadores podrían crearle a la rigidez de los sistemas educativos de enormes lentes negros. Hay que celebrar su disposición al animar la organización del montaje que *Mirco*, *Francesca* y sus compañeros prepararon para cerrar el año escolar. Este sí —a su manera de vivir y de ver— permitió que los niños crearan, en sus encuentros constantes, esa suerte de "territorio imaginario" del que habla Graciela Montes. Las historias que contaban, los cuentos habitados y los efectos especiales que acompañaban las narraciones, los instalaban en otro tiempo, en otro espacio, en otras sensibilidades, en unas reglas distintas a las que defendía el director. Era una suerte de pacto con la ficción, de salto en el vacío al que también alude la autora argentina: "Creo en la ficción. Creo que construir ese artefacto que es un cuento o una novela (o un cuadro o una cantata) en el vacío es un acto de libertad y de responsabilidad al mismo tiempo, acto profundamente humano, pleno de sentido" (Montes, 1999, p. 25). Guiados por los ojos abiertos del profesor *Giulio*, los niños ciegos sí pudieron darse el permiso de la libertad. ¿Con qué ojos ve la escuela de hoy?

Algunas miradas sobre el saber: entre el sabor y la desazón

La prontitud de la voluntad y la aprobación de algo o alguien se expresan en nuestra lengua analógicamente con el sentido del gusto. "Con mucho gusto", responde el taxista ante la indicación de un pasajero. "No me gusta la sopa", diría *Mafalda* con la sola expresión de repugnancia dibujada en sus ojos y boca. Ese "no me gusta" es, de un lado, la expresión de un "no me acomodo" y, del otro, de un "no me sabe bueno". Pero bien pudiera decir *Mafalda* que, en cambio, le gustan los libros, esto es ¿qué le saben bueno los libros? Si es así, ello pone de presente que hay una vinculación entre saber y sabor. Efectivamente, *sapere* (saber), *sapientia* derivaron de *sapor* (sabor). Así pues "con *sabor* están emparentadas las voces castellanas *sabio*, *saber*, *sabiduría*" (Restrepo, 1974, p. 68).

Atendiendo a esta razón etimológica, *saber* es, entonces, *saborear*, **degustar** eso nuevo que llega a nosotros, que les da sabor a nuestros días, que nos deja con una sensación de satisfacción, de disfrute, de un placer que como todo placer se agota y que hace perentorio regresar de nuevo a la fuente. Podemos, luego, hablar de un apetito de saber, pero también, por extensión, de anorexia del saber y bulimia del saber; modalidades todas que, sin lugar a dudas, se pre-

sentan en las aulas escolares. Ahora bien, ¿qué precede cada una de estas relaciones con el saber? ¿La contingencia, acaso?

El saber es eso otro desconocido, enigmático y agazapado en los pliegues de los días, de las palabras y la experiencia, que nos llega por un amigo, un encuentro fortuito, una espera infructuosa, un sufrimiento corrosivo, una pregunta acuciante, un tímido deseo. Es ese encuentro con la dimensión de lo incierto, solo posible por la disposición a la búsqueda de aquello que nos falta y no por una tendencia a taponarlo con la acumulación de información. Asumimos el saber, entonces, no como el acopio de conceptos que es el imperativo en un orden social caracterizado por el capitalismo □hablamos también de capitalismo cognitivo□, sino como un conocimiento que llegado de afuera nos reordena o desordena en algo el adentro, nos hace distintos, nos implica respuestas subjetivas y creativas ante nuestra propia existencia.

Esta diferencia empírica entre saber e información fue quizás lo que pudo haber reconocido *Katherine Watson*, en la película del estadounidense Mike Newell *La sonrisa de Mona Lisa (Mona Lisa Smile)*, cuando llega a enseñar historia del arte en la Universidad de Wellesley, en Nueva Inglaterra.

En el primer día de clase, esta maestra se enfrenta a la incertidumbre y a la angustia de reconocer que la información que ella les llevaba a sus estudiantes ya la poseían, de que el conocimiento no era un monopolio suyo, pues sus alumnas que habían leído previamente el módulo, lo manejaban con propiedad. Sus estudiantes, todas mujeres, chicas brillantes y estudiosas, aprendían con presteza los contenidos de los módulos, sabían las fechas, los autores, las características principales de las obras; discutían por qué una pintura podía o no ser una obra de arte; esgrimían argumentos estéticos, refutaban con razones de peso. Y ella no hacía más que pasar las filminas y escuchar con estupor lo que decían, que era precisamente, lo que llevaba preparado para enseñarles.

Si relacionamos esta escena con nuestra época, reconocemos que, en efecto, la información está al alcance de la mano, que el acceso al conocimiento está ampliamente difundido, especialmente por internet, y que cualquiera puede llegar a él. En este orden de ideas, si el maestro no es el exclusivo reservorio del saber, si la información se puede conseguir por otras fuentes, ¿cuál es, entonces, el lugar del maestro en la actualidad? *Katherine Watson* supo resignificar su posición, porque comprendió que enseñar no es solo informar, porque no equiparó formación a destrezas cognitivas, porque no se limitó al contenido de los módulos.

Y, sin embargo, estas chicas brillantes estaban allí para formarse como buenas esposas. En las clases engrosaban su conocimiento enciclopédico pero este no tocaba ni siquiera rozaba su fuero interno; no contradecía ni interrogaba sus vidas ni cambiaba un ápice su posición en esta. *Katherine*, al ver que sus estudiantes manejaban con habilidad los contenidos de su materia pero que la mirada hacia su propia vida era tan miope, tan insulsa, empieza a utilizar el arte en aras de cuestionar, de interrogar, de desequilibrar, de impulsar proyectos personales. “No tienes que elegir, puedes ser una buena esposa, pero puedes al mismo tiempo, estudiar leyes”, le dice a su estudiante *Joan*, quien le había manifestado su interés por el derecho.

Esta maestra buscaba que sus estudiantes se atrevieran a cambiar su puesto en la sociedad; subvertía los principios de la universidad yéndose en contra de todos los aprisionamientos. La ira y la tristeza la carcomen cuando se da cuenta de que aunque su elección para ellas sea lanzarlas al mundo, ellas eligen, contrario a sus deseos, resguardarse en el plano do-

méstico. La información no llegó a la dimensión del saber. Y la maestra se decepciona por eso, pero también escucha y respeta sus decisiones: “usted fue la que dijo que podía hacer lo que yo quisiera, pues esto, formar un hogar, es lo que quiero”, le responde su estudiante *Joan*, ante su insistencia para que continúe con sus estudios. A esto nos enfrentamos muchas veces como maestros, a la paradoja de querer que el otro sea libre, para que se acoja libremente a nuestro poder; pero, finalmente, hemos siempre de reconocer que la libertad del otro escapa a nuestra voluntad (Meirieu 1998).



En esta imagen aparecen la maestra *Watson* y sus estudiantes *Betty*, *Joan* y *Giselle* contemplando una obra de arte.

No obstante la decisión de *Joan*, también en este filme podemos reconocer cómo el conocimiento se hace saber. *Betty Warren* era la estudiante más conservadora, retadora y refractaria a las ideas de la maestra *Watson*, esa misma que armada por su educación familiar y universitaria, defendía como único lugar de las mujeres el matrimonio y como su función en la vida la complacencia al consorte. Ella había encarnado ya el ideal: se había casado y esto la reafirmaba en sus convicciones y en la idea de haber ocupado ya su lugar en la vida. Sin embargo, con el pasar de los días y la soledad de las noches, *Betty* se encontró con la infelicidad ante el desencuentro amoroso. Así, luego de probar las hieles de esta realidad, luego de pasar por el sufrimiento, ve en el arte una pregunta para su vida. Ve en el retrato de la *Mona Lisa*, en su maravillosa, cautivadora y enigmática sonrisa, entre la ternura y la seducción, el pudor y la sensualidad, ve allí la felicidad de la *Gioconda* que le devuelve en un juego de espejos la amargura de su vida. “Mira, mamá, está sonriendo ¿es feliz? Se ve feliz. Es lo que importa”, le dice a su madre, quien la insta a que continúe casada, que sea comprensiva con el esposo que le es infiel y que la ha dejado en su condición de soltera, pues un divorcio –arguye la madre– es un escándalo y el signo de un fracaso en la sociedad. Pero *Betty* comprende que no es justo ni ético sacrificar la felicidad en los altares del buen nombre social, en la fachada de un matrimonio que hiede a mortecina. *Betty* se ve abocada a comprender de otra manera por el sufrimiento que la habita; lo comprende, a posteriori, mediante el eco de las palabras de la profesora *Watson*, por medio de la pintura de la *Mona Lisa*, por medio de su acercamiento a los libros. Finalmente, la profesora *Watson* le hizo ver el mundo con ojos nuevos.

En Occidente, ubicamos el saber en los libros, en los estantes de las bibliotecas que esperan entre el polvo y el silencio a un “desocupado lector”. No obstante, antes de sellar una relación en esta dirección, el saber se encarna, como diría Daniel Pennac (1992), en la semiótica del gesto, de la voz,

del abrazo, de la pasión impregnada en un cuerpo cercano, de un ser que hace entender que ese despliegue de letras, silabas, palabras, tiene también qué ver con los problemas vitales de nuestra vulnerable condición humana. En el caso de la película, el saber se encarnó en la profesora *Watson* y de allí le llegó a *Betty*, que se dispuso para ello desde el desengaño y la desazón.

Lo mismo sucede con los niños. Cuando el niño quiere saber, cuando su saltona curiosidad se corporiza en una cadena de preguntas, es porque esta es agujoneada por graves problemas que afectan la burbuja de tranquilidad en la que el infante se encontraba. “Mami ¿de dónde vienen los niños?, ¿podemos devolver a mi hermanito al Éxito?”, ese pequeño sufrimiento de verse desplazado por un recién llegado, lo hace preguntarse con el fin de tener una respuesta práctica que ponga fin a su sufrimiento. Es su propia experiencia, la propia relación con el mundo la que posibilita abrir caminos al saber de manera indeliberada y que, por ello mismo, no tiene como fin responder a indicadores establecidos. Ahora bien, si esa del niño con el saber es una relación espontánea, ¿qué sucede, entonces, con las personas que en el trayecto de su vida deciden no saber?, ¿qué sucedió que el camino del apetito de saber viró a la bulimia o la anorexia de saber?

Pero el niño crece y entra a unas instituciones en donde el saber ha sido formalizado, sistematizado en espacios y calendarios y, en algunas ocasiones, fosilizado. En ellas se legitiman unos tipos de conocimientos en detrimento de otros; se formalizan unas metodologías y se excluyen otras maneras de acercarse al saber; se castigan los no accesos a la información, se rotulan las limitaciones para alcanzarla; en fin, lo que nacía de manera espontánea en el niño adquiere muchas veces las dimensiones de opresión, porque además se olvida al ser, porque se olvidan a menudo los problemas vitales y las preguntas fundamentales por las cuales esos saberes han sido creados.

Efectivamente, en el marco del capitalismo cognitivo, lo único que cuentan son los logros y los resultados educativos que se espera los estudiantes alcancen en un período dado. Un saber que oprime es el que vive, como *Hans Giebenrath* en la novela *Bajo la rueda*, de Herman Hesse, el pequeño *Ishaan* de *Estrellas del cielo sobre la tierra*. Las exigencias de su escuela y de su familia ponían ante él un listón demasiado alto, que el niño no podía saltar. Él era tratado como un perezoso, que no quería estudiar, que no prestaba atención a las explicaciones y que, en consecuencia, no entendía. Pero fue la escuela la que no comprendió, precisamente, el dolor del niño por no comprender y sus daños colaterales. Estos niños que no logran comprender, mastican y mastican pero no tragan, repiten y repiten pero no asimilan, no logran encontrar el sentido de las palabras, no logran degustar pequeñas dosis de saber; finalmente, el miedo se convierte en el guardián de su relación con el saber: miedo de no comprender, miedo de decepcionar, miedo de ser castigado, miedo de ser burlados. El miedo es el cerrojo al saber (Pennac, 2009, p. 26). En esta línea de sentido, recordamos con Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich que una pedagogía de la radical novedad no puede repensar la humanidad bajo la autoridad de la razón (2000, p. 15); ya nos lo decía Francisco de Goya en su grabado: *El sueño de la razón produce monstruos*. Por el contrario, una pedagogía de la alteridad se constituye como la formación de la identidad y el reconocimiento de la singularidad; singularidad que se constituye como respuesta ya no al interrogante ¿quién habla o quien razona?, sino como respuesta a la pregunta ¿quién sufre? Por eso, el reconocimiento de la singularidad se erige también bajo la prohibición de comparar.

Philippe Meirieu dice que no solo hay que democratizar el acceso a la escuela: hay que democratizar también el éxito, es decir, el acceso a un saber liberador. Esto fue lo que impulsó el maestro de *Ishaan*; un maestro que se dejó enseñar de su discípulo y que, inicialmente, pudo hacer una

lectura de su singularidad por medio de la semiótica del silencio, de la mirada oblicua y del retraimiento del niño. En esa medida, con su acompañamiento, desde un tratamiento distinto a un ser que era distinto, y no desde el mismo rasero, logró que *Ishaan* pudiera superar unas dificultades cognitivas y otras afectivas.

De este modo, el niño no solo comprendió asuntos académicos, sino que logró valerse por sí mismo haciendo cosas que antes se le dificultaban: arreglarse la corbata, amarrarse los zapatos, peinarse. Logró, pues, hacerse más autónomo: se apropió de un saber, lo hizo suyo, lo reutilizó por su cuenta y lo reinventó en otra parte (Meirieu, 1990, p. 90), aprendió y con ello saboreó el placer de comprender. El ladrillo que antes le era puesto en su espalda, ahora le sirvió de peldaño para avanzar sobre él.

En la escuela, el saber viene del lado del maestro: las respuestas y muchas veces también las preguntas. No obstante, el saber no es propiedad únicamente de las escuelas o las instituciones de formación legítimas para impartirlo. El saber es también aquello que se construye en la interacción con otros y con el mundo. Mediado por la interacción, es algo que atraviesa nuestro cuerpo; en la medida en que es construcción, posibilita una posición activa y permite respuestas creativas. Hay pues otra dimensión del saber, una que, además de alojarse en el pensamiento, circula, como la sangre, en todo el cuerpo; que no es el resultado de la suma de conceptos sino que se constituye como la memoria de la experiencia. Una de las dimensiones del saber como liberación o como acto creativo se presencia en la película *Rojo como el cielo*.

Mirco recién acaba de perder la visión, esto le genera un profundo dolor pero también lo enfrenta a otros retos, a nuevos desafíos. Con la oscuridad en sus ojos, empieza a despertar un tipo de saber que se vehiculiza por otros sentidos, principalmente, el tacto y el oído. Perder la visión no le impide seguir disfrutando, por ejemplo, de la imagen en movimiento; antes bien, el cine se constituye en una inspiración para explorar otras maneras de ver, para crear narraciones e historias, en un acto que no solamente es creativo, sino que se constituye en un instrumento simbólico para tramitar su sufrimiento, para aceptar su condición de invidente.

Pero a este trabajo narrativo, a este trabajo de exploración se opone el director de la institución. Para él, lo realmente importante en la formación del niño era el aprendizaje de un oficio que lo hiciera útil a la sociedad y por medio del cual también pudiera sobrevivir. La formación se reducía a la cosificación. La creatividad era un asunto vedado a los niños ciegos, su ser era desechado, sus preocupaciones ignoradas, su sufrimiento olvidado. Como si con la pérdida de la visión, perdieran también su condición humana. De nuevo, la educación entre la adaptación y la transformación. El director buscaba una adaptación de los ciegos a la sociedad; el joven maestro de *Mirco* le dio lugar a una transformación. Nuevamente, las prescripciones por parte de un sistema que se dice educativo y de nuevo, otra manera de subvertir tal concepción.

Epílogo

La formación del ser humano pasa por un maestro que acoge, que se responsabiliza de ese nuevo ser que llega a él por las contingencias de la vida, que le depara un lugar en su deseo, en su saber, en su oficio y que le ofrece las condiciones para que él, en un gesto de libertad y autonomía, rechace este lugar, lo habite o cree otro.

Los maestros recreados por las cintas elegidas posibilitaron una relación con el saber en la disposición de la búsqueda de aquello que nos

falta como seres hablantes; no fueron ciegos a las desazones y sufrimientos de los otros; llevaron sabor en el saber y saber en el sopor de los días insulsos; vieron el ser allí, donde los lentes oscuros de un sistema no alcanzaron a escudriñar; acogieron en la calidez de sus palabras y de un abrazo, cuando el frío de las lozas congelaba el alma; conjuraron el peso de los aprisionamientos para invitar a ser eso otro que no se era, para permitir que sus estudiantes levantaran la mirada al horizonte, vieran de otra manera, se apreciaran a sí mismos.

También nosotras nos leemos en las cintas. Las figuras de esos maestros nos interpelan, se detienen en nuestros ojos para indagar por nuestras miradas acerca de los retos que nos asisten en el ámbito educativo, en nuestras apuestas como docentes de lengua y literatura. No tenemos respuestas acabadas pero sí la convicción de que un lenguaje de aperturas, una palabra que propone y le otorga un lugar al otro, un saber dinámico que deja intersticios y riñe con los dogmas, generan condiciones de posibilidad para crear escenarios de formación donde nuestros estudiantes encuentren un lugar para su proyecto de vida, un lugar para verse y ver el mundo, un lugar para construir conocimiento, ser y humanidad.

Sobre las autoras

Érica Elexandra Areiza-Pérez es licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Candidata a Magíster en Literatura Colombiana. Docente de la Universidad de Antioquia.

Diela Bibiana Betancur-Valencia es licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Candidata a Magíster en Investigación Psicoanalítica. Docente de la Universidad de Antioquia y de la Institución Educativa María de los Ángeles Cano-Márquez, Medellín, Colombia.

Bibliografía

- Arango, José Manuel (2003). *Poesía completa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Bárcena, Fernando & Mèlich, Joan-Carles (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. España: Paidós.
- Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Montes, Graciela (1999). *La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Pennac, Daniel (1992/2004). *Como una novela*. Moisés de Melo (trad.). Bogotá: Norma.

Pennac, Daniel (2009). *Mal de escuela*. Manuel Serrat-Crespo (trad.). Bogotá: Mondadori.

Restrepo, José Félix (1974). *El alma de las palabras. Diseño de semántica general*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Rivera, Leonardo (1999). El arte en la escuela, ¿para qué? *Educación y Educadores*, 3 (2), 5-14. Disponible en: <http://dikaion.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/475/613>

Saramago, José (2004). *Ensayo sobre la ceguera*. Bogotá: Alfaguara.

Filmografía

Bortone, Cristiano (dir.) (2006). *Rosso come il Cielo*. Italia: Primer Plano.

Khan, Aamir (dir. y prod.) (2007). *Taare Zameen Par*. India: Pvr Pictures.

Newell, Mike (dir.) (2003). *Mona Lisa Smile*. Estados Unidos: Revolution Studios & Shoelace Productions.

Créditos de las imágenes

Khan, Amir (Dir. y prod.)(2007) Taare Zameen. Par. India: Pvr Pictures.

Bortone, Cristiano (Di)(2006). Rosso come il Cielo. Italia: Primer Plano.

Newell, Mike (Dir.)(2003) Mona Lisa Smile. Estados Unidos: Revolution Studios & Shoelace Productions.