



Maestría en Educación Audiovisual

Cohorte 2020

Las representaciones sociales sobre la escuela en la historia del cine y el audiovisual en Uruguay en el siglo XX y las dos primeras décadas del siglo XXI

Directora maestría: Gabriela Augustowsky

Tutora de tesis: Diana Paladino

Autor: Lic. Oscar Nunes

Montevideo-Uruguay

Marzo 2024

Dedicatoria

A Cynthia, Thiago y Bianca los grandes amores de mi vida.

A mis padres por su esfuerzo para que pudiera estudiar y avanzar.

Agradecimientos

A Cecilia Etcheverry por su trabajo en pro de la Maestría en Educación Audiovisual.

A Gabriela Augustowsky por sus consejos siempre acertados y su calidad de gente.

A Diana Paladino por su paciencia y sabiduría al guiarme en el proceso de realización de la tesis.

A mis compañeras y compañeros de Cineduca, grupo humano maravilloso que siempre es soporte.

A los compañeros y compañeras de maestría que supieron hacer muy amigable el recorrido.

A Valeria Lepra, Johanna Holt y Silvana Espiga por sus aportes al comienzo de esta tarea.

A toda mi familia y amigos por todo su apoyo.

ÍNDICE

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	ii
Índice	iii
Índice de imágenes	v
Resumen	vi
Abstract	vii
1. Introducción	1
1. 1- Tema. Área de interés	1
1. 2- Problema de investigación	2
1.3 - Justificación	2
1.4 - Antecedentes y estado de la cuestión	4
1.5 - Objetivos (generales y específicos)	7
2. Marco teórico	8
2.1- Ejes de análisis	8
2.2- Imaginarios y representaciones sociales en el cine	8
2.3- Historia de la educación primaria en Uruguay	11
2.4- Historia del cine en Uruguay	11

3. Marco metodológico	12
4. Capítulo de análisis	15
4.1 Enseñanza, disciplina y mecanismos de evaluación	15
4.1.1- Últimas décadas del siglo XIX y comienzos del XX	16
4.1.2 - Décadas del 30 y 40	22
4.1.3 - Los años 50 y 60	24
4.1.4 - Los 70. La última dictadura en el país	29
4.1.5 - La década de los 90: el retorno a la democracia	34
4.1.6 - Conclusiones del bloque	41
4.2 Escuela y socialización	42
4.2.1 - El amor en la escuela: <i>Cartitas</i>	43
4.2.2 - La amistad en la escuela: <i>Los cielos de Zha</i>	45
4.2.3 - El conflicto entre niños en la escuela: <i>Miss Tacuarembó</i>	48
4.2.4 - El encuentro con el otro: <i>Anina</i>	51
4.2.5 - Conclusiones del bloque	54
4.3 Escuela y familia	55
4.3.1 - La familia como impulsora de la escuela: <i>En la puta vida</i>	55
4.3.2 - La familia vs la escuela: <i>Mi mundial</i>	59
4.3.3 - La escuela como punto de encuentro de las familias: <i>Belmonte</i>	63
4.3.4 - Conclusiones del bloque	67
4.4 Niñas y niños no escolarizados	67
4.4.1 - Un héroe iletrado: <i>El pequeño héroe del Arroyo del Oro</i>	69
4.4.2 - Un niño gauchito: <i>Gurí</i>	76
4.4.3 - Niños y niñas marginados: <i>Aparte</i>	80
4.4.4 - Conclusiones del bloque	83
4.5 Escuela rural	84
4.5.1 - El medio rural entre el pasado y el futuro: <i>El último tren</i>	85
4.5.2 - Un “Thriller” rural: <i>Maestra Veneno</i>	86
4.5.3 - Conclusiones del bloque	93
5. Conclusiones finales	94
6. Referencias	98

6.1 - Referencias bibliográficas	98
6.2 - Filmografía	100

Índice de imágenes

Figura 1- Fotograma de <i>Clemente</i> (2018)	19
Figura 2- Fotograma de <i>Clemente</i> (2018)	22
Figura 3- Fotograma de <i>Ojos de madera</i> (2017)	26
Figura 4- Fotograma de <i>Ojos de madera</i> (2017)	27
Figura 5- Fotograma de <i>Uruguay tarea de todos</i> (1978)	34
Figura 6- Fotogramas de <i>Anina</i> (2013)	39
Figura 7- Fotogramas de <i>Cartitas</i> (2015)	43
Figura 8- Fotogramas de <i>Miss Tacuarembó</i> (2010)	49
Figura 9- Fotogramas de <i>Anina</i> (2013)	52
Figura 10- Fotogramas de <i>Belmonte</i> (2017)	65
Figura 11- Fotogramas de <i>El pequeño héroe del Arroyo del Oro</i> (1929)	76

RESUMEN

La presente tesis propone una investigación acerca de la representación del imaginario colectivo sobre la escuela primaria a lo largo de la historia del cine y el audiovisual en Uruguay. Se seleccionó un *corpus* conformado por quince trabajos audiovisuales que se analizaron para identificar y caracterizar las representaciones sociales en torno del universo escolar a lo largo del siglo XX y las dos primeras décadas del siglo XXI.

Se parte de la siguiente hipótesis: La representación del imaginario colectivo en el cine uruguayo presenta una visión homogénea sobre lo escolar, en la que se puede encontrar una serie de tópicos comunes.

Los objetivos específicos que sirven como punto de partida tienen relación con la identificación de las características de la escuela y lo escolar representados en películas uruguayas; la caracterización de posibles cambios con respecto a la representación del imaginario colectivo acerca de lo escolar en distintas épocas; el análisis de los discursos imperantes sobre la escuela a nivel político y social al momento del estreno de los distintos filmes; y la comparación entre los hallazgos de la diégesis de las producciones audiovisuales con los discursos sobre la escuela que se manifiestan en cada período.

Se concluye que las obras audiovisuales analizadas presentan una visión uniforme sobre los elementos vinculados con el imaginario colectivo acerca de la escuela primaria y el universo de lo escolar a nivel general.

Palabras clave: Educación, Cine, Audiovisual, Imaginario, Representación.

ABSTRACT

This current thesis proposes the research about the representation of the collective imagery of Primary School throughout the history of cinema and audiovisual in our country. A corpus conformed by 15 audiovisual pieces was selected to analyse, in order to identify and characterise the social representations around the school universe along the 20th century and the two first decades of 21st century.

The initial hypothesis can be described as: the representation of the collective imagery in the Uruguayan cinema presents an homogeneous view of the school issue, in which some common topics can be found.

The specific objectives which serve as a starting point, have a relation with the identification of the school characteristics and the school issue, represented in Uruguayan movies; the characterization of the possible changes in relation to the representation of the collective imagery about the school issue in different times; the analysis of the prevailing speeches about school at a politic and social levels at the moment of premiere of the different movies; and the comparison of the findings of the diegesis of the audiovisual productions with the speeches about school which are expressed in each period.

It is concluded that the audiovisual pieces that are analysed present an uniform view about the elements linked to the collective imagery about the Primary school and the universe of the school issue at a general level.

Key words: Education, Cinema, Audiovisual, Imagery, Representation.

1. INTRODUCCIÓN

El cine uruguayo existe desde las primeras filmaciones realizadas por Félix Oliver a fines del siglo XIX. Puede afirmarse que la cinematografía llegó al país en los albores del audiovisual a nivel mundial. Desde entonces la historia del cine en el país ha tenido un devenir con muchas discontinuidades, especialmente durante todo el siglo XX. Según Rosario Radakovich (2014) recién a comienzos del siglo XXI se puede hablar de un “boom” de la producción nacional.

El listado total de estrenos realizados durante toda la historia es muy inferior al que se puede encontrar en países que cuentan con una industria cinematográfica. Por tanto, antes de comenzar con esta investigación, existía la posibilidad de que el *corpus* de películas a analizar no fuera suficiente para generar un trabajo consistente sobre un acercamiento al imaginario colectivo sobre la escuela primaria. Sin embargo, la alusión a lo escolar está presente en un buen número de obras audiovisuales. Si bien en pocas el universo educativo es el centro de las tramas, sí es muy frecuente que cuando se introducen en la historia personajes infantiles de alguna manera -aunque sea muy tangencialmente- se toquen tópicos vinculados con las aulas, los recreos y la realización de deberes (tareas domiciliarias).

Esta tesis versa, entonces, sobre el vínculo entre la escuela primaria en sentido amplio y sus diversas representaciones sociales dentro de la historia del cine y el audiovisual uruguayo.

1.1 Tema – Área de interés

La presente tesis propone un abordaje de la representación de la escuela (y lo escolar) en diversas películas a lo largo de la historia del cine uruguayo, poniendo especial énfasis en el desarrollo de personajes infantiles y cuál es su vinculación con la educación formal y la dimensión escolar en general. Se aborda cada pieza audiovisual teniendo en cuenta los discursos existentes en el momento de su estreno en cuanto a la educación.

1.2 Problema de investigación

Se investigó sobre el imaginario colectivo y las representaciones sociales acerca del universo escolar expresado en películas y otros trabajos audiovisuales a lo largo del siglo XX y las dos primeras décadas del siglo XXI.

Se partió de la siguiente hipótesis: La representación del imaginario colectivo en el cine uruguayo presenta una visión homogénea sobre lo escolar, en la que se puede encontrar una serie de lugares comunes.

Este trabajo se articula a partir de las siguientes preguntas-problema:

- ¿De qué manera se representa a la escuela y a lo escolar en el cine uruguayo?
- ¿Cómo es el vínculo de los personajes escolares entre sí y con los adultos?
- ¿Qué rol juega la escolarización en contextos ajenos a la escuela?
- ¿Cómo se articulan dichas representaciones con los discursos sociales e institucionales en cada período?

1.3 Justificación

El interés por la investigación del tema seleccionado tiene relación con la necesidad de explorar la relación entre el cine nacional y el imaginario colectivo en torno a la escuela y lo escolar.

Se puede afirmar que la representación de la infancia en el cine es un tema que ha sido abordado en diversas investigaciones, pero pocas de ellas se centran en la escolarización de niñas y niños. En el apartado de antecedentes de esta tesis se encuentra una investigación de Juan Carlos Vargas Maldonado (2003) acerca de la representación de niñas, niños y adolescentes en el cine iberoamericano, pero se hace referencia fundamentalmente a su condición vinculada con la marginalidad.

Del mismo modo se puede sostener que hay varios estudios sobre cómo se hace referencia a la infancia en *spots* publicitarios o noticieros televisivos, como es el caso de la investigación llevada adelante por Magdalena Gómez (2012). Se concentra en la aparición de niñas/os y adolescentes en noticieros de televisión abierta de Montevideo y cómo se los denomina, clasifica, etc.

También existen investigaciones sobre la representación de la infancia en manuales escolares de Uruguay, como la desarrollada por la magister Silvana Espiga cuyo título es *Las representaciones sociales de la infancia en los manuales escolares uruguayos de la serie Figueira, Abadie Soriano y Zarrilli (1900-1934)*. Quizás sea dicho trabajo el que más se asemeja a esta investigación por tratarse de una exploración en torno al universo de la educación y de la escuela en Uruguay en general y sobre la representación de la infancia en particular.

La idea de realizar una vinculación entre el contenido de películas uruguayas y el discurso dominante en cada período en cuanto a la escuela fue previamente utilizada por Diana Paladino en su trabajo de integración final denominado *Representaciones colectivas e imaginarios sociales de la escuela en el cine argentino (entre la década de 1930 y la de 1960)*. En él analizó diversas películas argentinas en el período comprendido entre las décadas del 30 y el 60 del siglo XX y las puso en diálogo con el discurso sobre la escuela que se plasmaba en cada década a través de leyes, discursos políticos, comunicados sobre la educación por parte de las autoridades vinculadas al área, etc.

Ninguna de las investigaciones mencionadas propone exactamente los ejes transversales que conducen a este trabajo. No se ha encontrado un conjunto significativo de investigaciones que se interesen a la vez por el universo cinematográfico y por la historia de la educación y de la escuela uruguaya.

Se busca que la selección de películas uruguayas que contengan referencias a la escuela y lo escolar a partir de las figuras infantiles sea exhaustiva, es decir que se tomará en cuenta a la filmografía existente en todo el siglo XX y lo que va del XXI. Esto se debe a que, en

comparación con las filmografías de otros países, la uruguaya no es tan extensa, por tanto el conjunto de filmes en los que se refieren a lo que aquí interesa no es tan abundante como en el caso de la investigación de Paladino.

Este trabajo pretende ser un aporte para quienes realicen investigaciones tanto en el marco del cine nacional como para quienes lo hagan desde una perspectiva de la Historia de la Educación en Uruguay.

1.4 Antecedentes - Estado de la cuestión

En los últimos años, las relaciones entre el cine y la educación han cobrado gran interés por parte de académicos y ensayistas, tanto de quienes provienen del campo de la educación como del cinematográfico. Es así que el tándem cine-educación se ha abordado desde numerosas perspectivas y ha adoptado múltiples variantes: cine/medios audiovisuales; escuela/educación/pedagogía.

En ese contexto se destaca el Seminario Internacional “Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen”, organizado por FLACSO/Argentina y la Fundación Osde en junio de 2005, en el que se debatió sobre los medios y los modos de producción de imágenes y su relación con la educación. Como resultado de dicho evento se publicó el libro que compilaron Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (2006).

En la introducción las autoras plantean un cuestionamiento a una concepción -que primó durante mucho tiempo en el marco de la educación formal- que entiende a la inclusión de la imagen en el aula como una ilustración “transparente” del mundo y de la realidad. Desde esa perspectiva no se busca generar conciencia en cuanto a que la imagen siempre es una construcción. Entienden que es relevante reflexionar acerca de lo que llaman “pedagogías de las imagen”.

Uno de los textos recogidos en el libro es el trabajo de Jorge Larrosa sobre la relación del cine y la infancia. Según Dussel y Gutiérrez a través de él el lector se encuentra con la mirada del niño, la de Larrosa y la propia. Esto provoca una apertura en cuanto a la manera de ver y “entender” las imágenes, fundando una nueva pedagogía de la imagen que es el fruto de “ensayar, precisarla, ajustarla, ampliarla, multiplicarla, inquietarla, ponerla a pensar. Para el

autor el cine nos abre los ojos, los coloca a la distancia justa y los pone en movimiento.” (Dussel y Gutiérrez (2006).

En el año 2012 Diana Paladino presentó su trabajo integrador final para la aprobación de la Especialización en Prácticas, Medios y Ámbitos Educativo-Comunicacionales, de la Universidad Nacional de la Plata. Paladino realizó su investigación basándose en el relevamiento y análisis de películas argentinas que abordan el tema de la escuela -y la educación en general- estrenadas en Argentina entre las décadas del 30 y del 60 del siglo XX. Allí se propuso una articulación entre las escenas clave relacionadas con lo educativo y los discursos sobre la educación que se esgrimían en la sociedad a través de notas de prensa, resoluciones de las autoridades, etc. La autora señala que durante ese período, cine y escuela fueron componentes de un mismo proceso integrador y formativo. Un proceso impulsado por el Estado desde fines del siglo XIX pero que, ya en los años treinta, se promovió en los films desde el ámbito privado.

Según Paladino a partir de la realización de este trabajo de investigación se puede concluir que el conjunto de películas analizado representa un proceso de concientización respecto al rol de la escuela en la sociedad.

Representaciones realistas de niños, adolescentes y jóvenes marginales en el cine iberoamericano (1990-2003) es una tesis llevada adelante por Juan Vargas Maldonado en 2008 para ser presentada ante la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid. Esta investigación de Vargas Maldonado representa un antecedente importante porque hace foco en el cine de Iberoamérica y en particular en films de países de la región como Brasil y Argentina. Si bien se centra en los aspectos vinculados con la representación de la marginalidad en la niñez y la adolescencia, el valor de este antecedente radica en la metodología utilizada que se vincula con el relevamiento y análisis de films, haciendo foco en una determinada temática.

En relación con el relevamiento de piezas audiovisuales dentro de la filmografía uruguaya una investigación muy completa es la realizada por Álvaro Lema Mosca que redundó en una tesis para obtener el Doctorado en Estudios Artísticos, Literarios y de la Cultura del Departamento de Historia y Teoría del Arte de la Universidad Autónoma de Madrid. Su título es *Los nacimientos del cine uruguayo de ficción* (2020).

Este trabajo será parte de la bibliografía consultada para esta tesis dentro del eje vinculado con la historia del cine nacional. Se trata de un recorrido por la cinematografía uruguaya desde

sus inicios a fines del siglo XIX (con la llegada del cinematógrafo al país) hasta lo que ocurre en las dos primeras décadas del siglo XXI. Lema propone un abordaje diacrónico que subdividió en etapas. Para esto utilizó como criterio una recopilación de los diversos “nacimientos del cine uruguayo”, inspirado en conceptos de Manuel Martínez Carril¹. En los apartados dedicados a cada “nacimiento” destaca el momento que vivía el cine nacional a nivel técnico y discursivo y el estado de profesionalización de la industria. Al mismo tiempo analiza el impacto de los filmes dentro de cada período.

La investigación de Magdalena Gómez (2012) titulada *Imaginario de infancia y adolescencia en los noticieros de Montevideo* representa un aporte de importancia para este proyecto porque da cuenta de cómo los medios masivos de comunicación reflejan el imaginario colectivo de la sociedad sobre la figura de niñas, niños y adolescentes en Uruguay (particularmente en Montevideo). En su caso se centra solamente en personajes reales, mientras que en este trabajo se analizará la representación de la escuela y lo escolar a partir de personajes infantiles, tanto en documentales como en ficciones.

Si se va a estudiar el imaginario en el cine, no se puede desconocer como antecedente el trabajo de Aldo Marchesi, donde analiza los imaginarios presentes en las producciones cinematográficas de la DINARP durante la dictadura militar, para delinear lo que el autor llama la construcción de un nuevo Uruguay. El libro, por ejemplo, tiene un apartado sobre la representación de la juventud que puede ser una guía (o no) para estudiar la representación de lo escolar en el cine.

En el ámbito rioplatense, existen también grupos de investigadores que estudian las relaciones entre cine y educación. Entre ellos, quienes integran la comisión de “Educación y producción audiovisual” de la Asociación Argentina de Estudios sobre Cine y Audiovisual (ASAECA). Entre sus objetivos se destacan la promoción y expansión de los estudios sobre cine y audiovisual en Argentina y toda América Latina; el fortalecimiento de los lazos de universidades y centros educativos que impulsan estudios sobre el universo audiovisual; y la expansión de redes de intercambio con otras asociaciones y festivales internacionales.

Finalmente, el grupo GESTA (Grupo de Estudios Audiovisuales) es un equipo conformado por investigadores que abordan temáticas vinculadas con el cine y el audiovisual

¹ Manuel Martínez Carril (1938-2014) fue un crítico de cine, periodista y curador de películas. Fue director de Cinemateca durante 27 años.

en Uruguay.

El equipo busca poner en cuestión qué se entiende por “cine uruguayo” y propone para esto un diálogo constante con el contexto regional e internacional, entendiendo que las prácticas cinematográficas -que incluyen los diferentes mecanismos de producción, distribución y percepción- representan un fenómeno de carácter local y global.

Sus integrantes han publicado diversos artículos sobre el devenir del cine uruguayo y del audiovisual nacional en general. Sin embargo, en ningún caso el foco está puesto en la representación de la escuela en el cine. GESTA se financia a través de proyectos concursables dentro del ámbito de la Universidad de la República.

Algunas de las investigaciones realizadas por los miembros de GESTA son parte de las referencias bibliográficas de esta tesis: *Uruguay se filma, de* Georgina Torello (2018); “El cine y los ‘sujetos invisibles’ a través de los juegos y las rondas infantiles”, de Isabel Wschebor (2018).

1.5 Objetivos (generales y específicos)

Los objetivos generales de la presente tesis son:

- I) Caracterizar el imaginario colectivo sobre la escuela y lo escolar presentado a través del cine uruguayo;
- II) Identificar las vinculaciones entre la mirada cinematográfica sobre la escuela y lo escolar con los discursos políticos y sociales imperantes en cada época.

Objetivos específicos:

- 1- Identificar las características de la escuela y lo escolar representados en películas uruguayas.
- 2- Identificar permanencias y posibles cambios con respecto a la representación del imaginario colectivo acerca de lo escolar en distintas épocas.

3- Analizar los discursos imperantes sobre la escuela a nivel político y social al momento del estreno de las diversas películas.

4- Comparar los discursos sobre la escuela con los imaginarios representados en las películas uruguayas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Ejes de análisis

Esta investigación presenta como ejes teóricos las siguientes categorías: Imaginario y representaciones sociales en el cine, Historia de la Educación en Uruguay e Historia del cine uruguayo.

2.2 Imaginario y representaciones sociales en el cine

La relevancia de este eje tiene relación con las posibles definiciones de imaginario social o imaginario colectivo en general y también con lo relativo al conjunto de representaciones sociales del que es parte el cine como expresión artística. Las perspectivas teóricas recopiladas en el texto *Imaginario social y representaciones sociales* (Pérez y Enríquez, 2016) sobre este punto significan un aporte desde el punto de vista de las posibles maneras de representar y de entender el imaginario colectivo.

Principalmente se centran en los conceptos de Cornelius Castoriadis y de Serge Moscovici. Pérez Álvarez toma como referencia a los conceptos vertidos por el primero y afirma:

(...) el imaginario es relativo a la creación originaria que antecede a la conciencia, es

magma de significaciones, es devenir de lo que no es, es potencia creadora. No es expresión de la función de la imaginación como reproductora de imágenes, sino que es recuperación de la *vis formandi* a-causal de todo sujeto que es tal, porque está inscrito en lo histórico-social. (Pérez Álvarez, 2016, p. 6)

El filósofo griego entiende que toda sociedad crea sus propias significaciones sociales imaginarias: instituciones, leyes, tradiciones, creencias y comportamientos. Estas a su vez impulsan al individuo hacia su proyecto de autonomía en su devenir entre lo instituido y lo instituyente.

Siguiendo a Moscovici Pérez Álvarez sostiene que

(...) las representaciones sociales sitúan las teorías cotidianas de las personas en el universo de sentido de su vida y en la forma en que construyen su realidad (...) son un producto de la sociedad construido, modificado y recreado en la interacción social y en la comunicación cotidiana. (Pérez Álvarez, 2016, p.7)

En lo concerniente a lo que ocurre en la relación cine-imaginario colectivo se toman aportes teóricos plasmados en artículos e investigaciones que abordan la representación en películas que dan cuenta de esto en determinadas sociedades y a nivel general. Un ejemplo de esto es el artículo denominado *Cine, educación y la Construcción de un imaginario social contemporáneo*, de Maria da Conceição Francisca Pires y Sergio Luiz Pereira da Silva (2013). Estos autores entienden que:

El cine, como un artefacto cultural que es, puede y debe ser explorado como una forma de discurso que contribuye a la construcción de significados sociales. La

unión de las técnicas de filmación, el montaje con el elenco y los resultados del proceso de producción forman un conjunto de significados que deben ser compartidos por cualquier persona que lo mire para que las imágenes irradiadas puedan producir significados que a menudo se convierten en determinantes para la vida. (Pires y Pereira da Silva, p. 111)

¿El cine uruguayo ha generado un imaginario colectivo sobre la escuela o solamente implica un reflejo de representaciones sociales preexistentes? La investigación de Rosario Radakovich y su equipo sobre el cine nacional de la primera década del siglo XXI demuestra que son pocas las películas uruguayas de los dos mil (momento que considera de “auge” o “boom” del cine nacional) que lograron tener éxito en las salas, aunque sí triunfaban en festivales internacionales de cine. (Radakovich, 2014, p. 255).

En períodos anteriores el cine nacional no había conseguido afianzarse como industria. La década del 80 fue la primera en contar con más de diez producciones nacionales. Es por esto que difícilmente el *corpus* de las películas nacionales haya colaborado en generar representaciones sociales sobre la escuela en nuestro país.

En el caso de la investigación realizada por Diana Paladino sobre la representación de lo escolar en el cine argentino entre las décadas del 30 y el 60 del siglo XX la autora concluye que, efectivamente, las películas que analizó tuvieron un rol preponderante para acentuar en la población una determinada mirada sobre la escuela como institución y sobre el papel que juegan los diversos actores en ella: estudiantes, docentes, autoridades, familias, etc.:

Más que representaciones sueltas, las escenas escolares analizadas en este trabajo funcionan como aspectos de un único entramado textual. Son piezas matizadas y coloridas (pese a que el cine del período las registró en blanco y negro) que componen un mismo proceso: el de la concientización que desplegó el cine entre

las décadas de 1930 y 1960 respecto del rol de la escuela. (Paladino, 2012, p.56)

2.3 Historia de la educación primaria en Uruguay

Para el eje teórico sobre Historia de la Educación primaria en Uruguay se consultó trabajos de distintos investigadores e investigadoras acerca del devenir de la educación en el país. Para abordar el período de la escuela pre-valeriana y el proyecto moderno se tomó como referencia el texto *Breve análisis histórico de la educación en Uruguay*, de Jorge Bralich (1991). También se utilizó para analizar los discursos que sobre la educación se dieron en las primeras décadas del siglo XX. Para el período comprendido entre 1885 y 1918 se tuvieron en cuenta los aportes de la magister Silvana Espiga en el libro *La infancia normalizada: libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918*. Esta investigación sirvió, especialmente, para abordar el apartado sobre “Disciplina y mecanismos de evaluación”.

Para el abordaje del resto del siglo XX y lo que va del XXI se consultó los textos *A 140 años de La Educación del Pueblo: Aportes para la reflexión sobre la Educación en Uruguay* (Errandonea et al., 2014) y *Breve análisis histórico de la educación en Uruguay* (CEIP, 2007).

2.4 Historia del cine en Uruguay

Finalmente se consideraron durante todo el proceso de investigación los principales “mojones” de la Historia del cine en Uruguay. Esto resultó de suma importancia para poner en contexto a los films que conforman el *corpus* de esta investigación y cómo se relacionan con los hallazgos documentales que surgieron como exponentes del discurso de la sociedad sobre la educación en cada una de las épocas que se encuentren en el tiempo diegético de cada filme, pero también en el extradiegético.

Para este eje, entonces, tienen especial valor los aportes de Álvaro Lema, Rosario

Radakovich, Jorge Rufinelli y de investigadores e investigadoras del grupo GESTA. Todos ellos realizan un racconto del devenir del cine nacional, aunque de maneras distintas y con énfasis diversos.

Lema propone -como ya se mencionó en el apartado sobre antecedentes- un recorrido exhaustivo por la historia del cine nacional. Radakovich se centra especialmente en el cine uruguayo de la primera década del siglo XXI mientras que Rufinelli realiza un trabajo exhaustivo de registro de fichas técnicas y comentarios sobre un gran número de películas uruguayas.

3. Marco Metodológico

Para la selección del *corpus* de películas y otros formatos audiovisuales analizados se utilizó como criterio la valoración de la presencia de la escuela y de lo escolar representados a través de imágenes y sonidos (niños, niñas, docentes, el edificio escolar, el mobiliario, etc.) dejando de lado las menciones indirectas que sobre esas dimensiones pudieran hacerse. La excepción está dada por los casos en los que, justamente, se hace referencia a la no escolarización, como ocurre en películas como *Gurí* (1980) o *Aparte* (2002).

Cuando se habla de “representación” en este trabajo se alude particularmente a la visual y a los sonidos propios de los diversos significantes que tienen que ver con el universo de lo escolar. Se tuvo en cuenta la filmografía uruguaya desde sus orígenes en 1898 hasta el año 2020, incluyendo largometrajes, medimetrajes y cortometrajes de producción uruguaya. Generalmente se trata de coproducciones realizadas con otros países. Posteriormente se decidió analizar otros tipos de piezas audiovisuales como la serie web *Maestra Veneno*.

No se consideraron para esta investigación piezas audiovisuales realizadas en ámbitos educativos como los trabajos audiovisuales generados en el contexto del programa Cineduca del Consejo de Formación en Educación u otros producidos en escuelas, liceos, UTU, etc. Se consideró importante analizar cuáles son los imaginarios o representaciones sociales propuestos

desde una mirada no inmersa en la actividad educativa propiamente dicha como es, en general, la visión plasmada en el cine por directoras y directores de las películas que conforman el *corpus*.

Se han incluido trabajos de ficción y documental. Se visionaron más de ciento cincuenta trabajos audiovisuales y se conformó finalmente un *corpus* compuesto por quince obras. En todas ellas surge, de alguna manera, evocada la escuela ya sea como locación (sea esta muy relevante en la trama o solamente represente el contexto en que transcurren las historias); que se haga referencia a lo escolar a un nivel más general (realización de tareas escolares en el hogar u otros lugares); que se muestre a niños y niñas con el atuendo típico del alumnado de Educación Primaria en Uruguay (túnica blanca y moña azul) o que se enfatice la no escolarización de niñas y niños.

Los diversos apartados que componen el capítulo de análisis fueron organizados en función de los temas que atraviesan a las obras audiovisuales. No se presentan los films en el orden cronológico de su estreno, sino que se propone una ruptura de la linealidad, para acceder a una mejor comprensión de cuáles son los elementos comunes a todas las piezas. En una misma categoría (“Enseñanza, disciplina y mecanismos de evaluación”, por ejemplo) pueden coexistir una animación de la segunda década del siglo XXI (*Anina*) con material producido para televisión o cine por la última dictadura en el país (*Gurí, Uruguay Hoy*, etc.) o una película de acción real sobre fútbol (*Mi mundial*).

Se omitieron algunas películas que incluyen escenas con presencia de escolares como *El desembarco de los 33 Orientales* (1952), *No entren con los pies sucios* (2013) o *El Bella Vista* (2012) porque la alusión a lo escolar era demasiado superficial o irrelevante para la trama.

Las categorías en que se agrupan los audiovisuales son:

- I) “Enseñanza, disciplina y mecanismos de evaluación”
- II) “Escuela y socialización”
- III) “Escuela y familia”

IV) “Niñas y niños no escolarizados”

V) “Escuela rural”

Si bien algunos de los materiales audiovisuales están muy fuertemente asociados con una sola categoría, otros tienen presencia en varias de ellas. Esto ocurre especialmente con películas que tienen a la escuela como núcleo principal de la diégesis (*Anina* y *Cartitas*).

La primera categoría es la que agrupa escenas que refieren a la disciplina y los mecanismos de evaluación en la escuela primaria. Allí tendrá mucha relevancia la película *Anina* pues buena parte de su trama gira en torno a una “penitencia” y al miedo de la protagonista de que el castigo tenga relación con la imposición de hacer “muchos deberes”. En la historia aparece como sub trama la tensión entre distintos modelos educativos encarnados en personajes de maestras (en funciones o retiradas).

En el apartado sobre “Escuela y socialización” se propone un abordaje de las relaciones de niñas y niños con sus pares en el contexto educativo. Se analizaron escenas en que priman la convivencia amena, la amistad, el romance y la diversión a través del juego -con gran protagonismo del patio de recreo- pero también se enfatizan aquellas en las que se presentan conflictos.

En cuanto a “Escuela y familia” el foco no está puesto en el vínculo filial de los personajes a nivel general, sino que el énfasis está en dicha relación pero en interacción con la escuela.

La categoría de “Niñas y niños no escolarizados” trata sobre personajes infantiles del cine uruguayo que no asisten a estudiar en centros educativos formales, aunque sí reciben instrucción de sus familias o de la comunidad, tanto sobre saberes escolares como sobre la manera de manejarse en su vida. En el caso del documental *Aparte* (2002), de Mario Handler, la no escolarización no se hace explícita, aunque en la historia de las diversas familias está ausente prácticamente en todo momento el quehacer escolar.

La educación en medios no urbanos está presente en la categoría “Escuela rural” ya que tiene su aparición en varios trabajos audiovisuales del *corpus* pero además es el centro de la

trama de la serie web *Maestra Veneno* (2018-2020). Las vicisitudes de docentes y escolares de los centros educativos rurales dan contexto a una historia que puede ser calificada como un *thriller* -con cierta dosis de exageración- pero que no deja de representar el imaginario social sobre las condiciones en que se educa en medios rurales. En películas como *El último tren* (2002) la presencia de niñas y niños de escuelas rurales son una parte secundaria dentro del tema.

4. CAPÍTULO DE ANÁLISIS

En este capítulo se analizan las producciones audiovisuales del *corpus* seleccionado para esta investigación. El análisis se realiza en función de lo establecido en el marco teórico en relación con los tres ejes ya mencionados: Imaginario y representaciones sociales en el cine, Historia de la Educación en Uruguay e Historia del cine uruguayo. En todos los casos estos ejes se trabajarán de manera transversal.

4.1 Enseñanza, disciplina y mecanismos de evaluación

En este apartado se propone un abordaje diacrónico a partir de los diferentes períodos en que es posible segmentar a la Historia de la Educación en Uruguay. No ocurre lo mismo en el caso de los trabajos audiovisuales analizados, puesto que se presentan según las temáticas que se abordan y no en el orden cronológico de su diégesis o de la fecha de sus estrenos.

El imaginario colectivo y las representaciones sociales se han plasmado en pantalla a lo largo de la Historia del cine y el audiovisual en Uruguay. En pocos films el trasfondo escolar es el foco principal en las tramas. Las películas nacionales que se analizan aquí dan cuenta de un reflejo muy claro de las representaciones sociales más estereotipadas.

Cabe señalar que en el *corpus* seleccionado para esta tesis no existen películas que aludan a la escuela y que abarquen el período comprendido entre las últimas décadas del siglo XIX y las tres primeras del siglo XX. Sí hay algunas representaciones de la vida de niños en dicho

tiempo histórico pero, justamente, se trata de miradas a una infancia que estaba alejada de la formación escolar. Tales son los casos de las películas *Gurí* (1908) y *El pequeño héroe del Arroyo del Oro* (1929). Ambos trabajos audiovisuales serán abordados en el apartado destinado a la infancia no escolarizada.

De todas formas se entiende pertinente realizar un breve recorrido acerca de las bases de la Educación en Uruguay para generar un mejor acercamiento a la dimensión relacionada con lo disciplinario y las mecánicas pedagógicas y de evaluación en las películas que se incluyen en este capítulo.

4.1.1 Últimas décadas del siglo XIX y comienzos del XX

En los albores de la educación moderna en Uruguay los temas vinculados con la enseñanza, la disciplina y la evaluación ya desvelaban particularmente a José Pedro Varela², quien en *La educación del pueblo* (1874) delineaba los cambios que, a su entender, eran imperiosos en cuanto a la forma en que las autoridades escolares disciplinaban a niñas y niños.

El docente debía estar más preocupado por enseñar que por gobernar a sus alumnos. Para esto se apelaba a que buscara recursos alternativos a la reprimenda, para no distraer al resto del grupo de las actividades de aprendizaje y para moldear su temperamento de enseñante. Según Varela, los principios sobre la conducta en el aula deberían ser transmitidos por parte del docente con cariño y de una manera ilustrativa.

En *La infancia normalizada: libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918* la magíster Silvana Espiga presenta las características de las formas de impartir la disciplina en la escuela entre finales del siglo XIX y comienzos del XX. Espiga afirma que durante la etapa de consolidación de los estados modernos la escuela se convirtió en un espacio de sociabilidad, socialización, captación y clasificación de la infancia. (Espiga, 2015, p.42).

Las acciones del Estado en este sentido estuvieron dirigidas mayoritariamente a los sectores populares para generar un nuevo imaginario social sobre lo correcto y lo sano y para esto se pensaba en los niños y las niñas como agentes de comunicación de los valores y prácticas

² José Pedro Varela (1845-1879) fue un escritor, pensador, periodista y político uruguayo del siglo XIX. Es considerado el gran impulsor de la Escuela Pública uruguaya.

que se pretendía afirmar: “El niño fue considerado por las autoridades escolares como un vehículo directo para adoptar y trasladar valores, modelos, rutinas y así modificar prácticas y concepciones de higiene de los adultos, en su mayoría aún analfabetos.” (Espiga, 2015, p. 46).

La relación docente-estudiantes estaba fuertemente marcada por una dinámica asimétrica dentro de “redes de poder institucionalizadas, burocratizadas, controladas por inspecciones, direcciones y comisiones de observación que delimitaban el estrecho espacio en que interactuaban los maestros, los niños y los manuales escolares”.

En los últimos años del siglo XIX las aulas se hicieron más diversas en cuanto a la inclusión simultánea de niñas y niños (aulas mixtas) y la incorporación escolar de las edades más tempranas (a través del proyecto de creación de Jardines de Infantes impulsado por la maestra Enriqueta Compte y Riqué³).

La película *El pequeño héroe del Arroyo del Oro* -cuya trama narra la trágica historia de Dionisio Díaz- es una muestra de que aún avanzados los primeros años del siglo XX en muchos lugares se seguía viendo a escolares separados según su género. Previamente a adentrarse en el contexto rural en el que vivía Dionisio con su familia el director Carlos Alonso propone un recorrido documental por diversos espacios del departamento de Treinta y Tres, comenzando por sitios naturales y llegando luego a diferentes espacios públicos.

Presenta, por ejemplo, planos de la Parroquia San José y de la Plaza 19 de Abril. Saliendo de la parroquia se ve a un numeroso grupo de personas entre las que se encuentra a varios escolares. Muchos de ellos están acompañados por sus familias, pero sobre el final de la secuencia aparecen grupos de niñas seguidas por una religiosa. Por otro lado, en los planos tomados en la plaza, vemos mayormente a varones realizando actividades físicas, tanto a nivel individual como grupal. En este caso mientras ellos juegan con una pelota las niñas se encuentran alineadas observando.

En el libro *Una historia de la educación en Uruguay: del Padre Astete... a las computadoras* (1996) Jorge Bralich afirma que en Uruguay se identificó a la Escuela Nueva (o Escuela Activa) como una alternativa potente en oposición a la Pedagogía Tradicional. La

³ Enriqueta Compte y Riqué (1866-1949) fue una maestra y pedagoga española radicada en Uruguay. Su rol fue fundamental para la inclusión de Educación Inicial en el país.

Escuela Nueva se desarrollaba sobre la base de las Psicologías Cognitivas, especialmente con los conceptos abordados por Jean Piaget.

Bralich sostiene que esta nueva forma de educación se ajustaba a la “nueva sociedad” que se estaba gestando en el país, alejándose de los conflictos que caracterizaron al siglo XIX y en el marco de un mejor panorama a nivel económico.

En 1931 se autorizó (y en 1939 se oficializó) un nuevo programa escolar a cargo del Prof. Clemente Estable (conocido como “Plan Estable”) cuyo enfoque fue científicista. Se proponía un método que consistía en enfrentar a niños y niñas en conocimiento de leyes generales que regulan la vida y presentarle luego las diversas posturas de distintas culturas en relación con tales leyes. La esencia del método consistía en la investigación y, por tanto, en un rol activo por parte de los estudiantes.

En el documental *Clemente* (2018) uno de los hijos de Estable (que lleva el mismo nombre de pila que su padre) recalca que él y sus hermanos fueron criados con las premisas de esa didáctica que su padre buscaba imprimir en la educación nacional.

Nos enseñaron -dentro de lo que podíamos entender- cuál era la verdad. Porque además en casa en vez de poder contestar la pregunta con una respuesta explicativa siempre nos estimulaban a que averiguáramos no por una explicación sino por un experimento, por así decirlo.

Transformar la curiosidad en una búsqueda fundada. Mi padre nos planteaba problemas; nos hacía pensar. Y no se reía de los errores.

Tanto Clemente Estable como su esposa (Isabel Puig) eran maestros. Al cierre del capítulo III del documental de Pablo Casacuberta se alternan imágenes de niños y niñas de distintas edades en el patio de una escuela. Mientras pasan esos planos se escucha la voz de Estable:

Las aves, cuando van a emprender el vuelo, adoptan dos actitudes o posiciones iniciales diferentes según que lo hagan sin ninguna perturbación o sean

espantadas. En el primer caso otean el horizonte, penetran el espacio con la mirada y previo a adecuadísimos reflejos postulares emprenden el vuelo.

En el segundo caso, bruscamente se produce en cualquier dirección. Los dos vuelos se diferencian en algo esencial: con el uno el ave se dirige a un destino de elección; con el otro el ave huye.

Actitudes comparables se advierten en el hombre. Dos jóvenes se mueven en la misma dirección. Pero mientras uno es impulsado por sus fuerzas interiores, el otro huye; no busca nada, ni es atraído por nada que imprima dirección a su actitud y organice la acción en conducta. Busquémonos más hacia adelante que hacia atrás. Más hacia arriba que hacia abajo.

Casacuberta abre el quinto capítulo (titulado “Un plan para la educación”) citando a Estable: “Para cualquier país, peor que las tierras baldías son los cerebros baldíos.” En esta parte del documental, científicos del Instituto de Investigaciones Biológicas Clemente Estable cuentan cómo el maestro iba a una escuela que se encontraba en frente y llevaba a grupos completos de niños y niñas a estudiar biología. Mientras ellos hablan se muestran fotografías de Estable con escolares de túnica y moña azul (Figura 1).

Figura 1



Fuente: fotograma Clemente

Una vez más surge la voz de Clemente:

Si hubiera obligada elección hay que ser más fieles al porvenir que al pasado. Hace muchísimo más daño a una nación que circulen por el pueblo ideas falsas que monedas falsas. Es misión trascendente de la escuela estimular y dirigir al investigador que en rudimento existe ya en todo niño. La ignorancia separa. El saber une.

A través de entrevistas se recogen opiniones de docentes y autoridades de la educación. Cuando se filmó *Clemente*, la magíster Edith Moraes era Subsecretaria de Educación y Cultura. En el documental opina sobre la escuela de ese momento en función de la concepción educativa del viejo Plan Estable: “Uno le pregunta a los niños: “¿Qué aprendiste hoy?” Y te dicen: “No, hoy no trabajamos en el cuaderno”. Como que aprender es el trabajo que se hizo en el cuaderno.”

Esa afirmación da cuenta de una representación social del aprendizaje con un fuerte énfasis en el registro y la evaluación a nivel escrito. En varias de las películas del *corpus* de esta investigación se incluyen escenas en las que niños y niñas se encuentran realizando tareas domiciliarias. En todos los casos los personajes infantiles están escribiendo, copiando texto o respondiendo preguntas. Nunca se encuentran, por ejemplo, realizando experimentos o desarrollando actividades prácticas relacionadas con el arte.

Si se entiende que las tareas domiciliarias (en Uruguay se les llama popularmente “deberes”) son parte de un proceso de evaluación de contenidos temáticos y procedimentales se pueden considerar aquí los conceptos de Zulma Perassi (2009) sobre las evaluaciones. Según ella las características de las evaluaciones escolares por las que opte cada institución educativa marcan el tono de la misma:

Como proceso sistemático y deliberado de búsqueda de datos e información sobre algún aspecto de la realidad, la evaluación provee indicios para elaborar juicios valorativos que sustenten la toma de decisiones. En este sentido, ¿qué tipo de indicios está ofreciendo un proceso que no logra desentrañar la esencia misma del sujeto-alumno, principal «objeto de evaluación»? ¿Cuál es el propósito que alienta una indagación que no puede distinguir la heterogeneidad del destinatario y

permanece anclada en un «modelo ideal» de alumno? ¿A qué intereses sirve la evaluación que nutre la brecha que ocasiona el desencuentro? (Perassi, 2009, p. 71)

Perassi cuestiona las evaluaciones estandarizadas y el hecho de que el estudiante quede excluido como participante activo en el proceso de evaluación. En la línea de su planteo estaba en los años 30 el “Plan Estable”.

El ingeniero Juan Grompone también fue entrevistado por Casacuberta. Según su opinión:

Los sistemas educativos nuestros están congelados en la primera mitad del siglo XX. Se parte de la base de que todos los seres humanos son iguales y que tiene que estudiar lo mismo, a la misma edad y al mismo tiempo y de la misma manera. La distinción de que todos los seres humanos son distintos y aprenden a diferente velocidad y tienen distintos intereses está ausente en nuestros sistemas educativos.

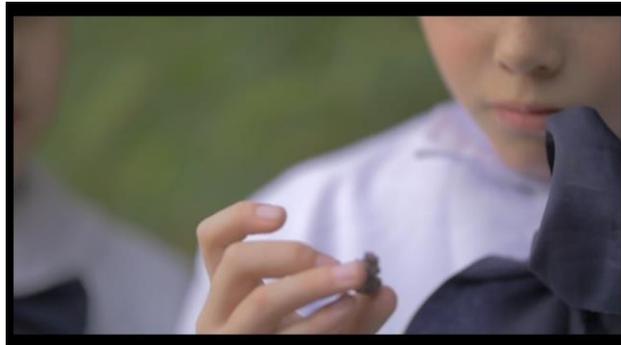
Por su parte la magíster Irupé Buzzetti (por ese entonces Directora del Consejo de Educación Inicial y Primaria) asegura que la “pedagogía de la presión” sigue existiendo a comienzos del siglo XXI:

Está el colega que dice: “Yo esto lo enseño porque está en el currículum. Esto no lo enseño porque no está en el programa de 1º. Y muchas veces vemos que el que está en 1º puede ir hacia donde quiere.

Finalmente Grompone destaca que en el “Plan Estable” se proponía un proceso de aprendizaje a través de problemas y de proyectos: “No es repetir libros sino hacer cosas. La Escuela Experimental de Malvín es el mejor ejemplo (...) El método experimental y el hacer cosas estaba presente todo el tiempo.”

Varios entrevistados coinciden en que el Plan Estable podría ser perfectamente aplicable a la educación actual en Uruguay. Se cierra el capítulo con planos de escolares haciendo deportes u observando hormigas en la tierra (Figura 2).

Figura 2



Fuente: fotograma *Clemente*

4.1.2 Décadas del 30 y 40

En el período de la dictadura encabezada por Gabriel Terra -y apoyada por Luis Alberto de Herrera- (1933-1938) el Presidente del Consejo Nacional de Enseñanza Normal (Arq. José C. Williman) presentó varios proyectos de reforma educativa que apelaban a un giro hacia modelos autoritarios y el fomento de un patriotismo exacerbado que se plasmaba, por ejemplo, en la organización de desfiles y festejos de efemérides. También en ese período dictatorial se propuso un retorno a la educación religiosa, cuestión que no tuvo gran andamiaje en una sociedad claramente influenciada por las reformas batllistas de las décadas anteriores.

En cuanto al cine del período se produjeron escasas películas y se sabe poco de la mayoría de ellas. Una de las pocas en que se presenta a niños o niñas es *Dos destinos* (1936), dirigida por Juan Etchebehere. Su trama es protagonizada por dos hombres adultos con vidas absolutamente diferentes: uno es un joven del interior que comienza una carrera militar; el otro es su hermano, quien dilapidó la herencia familiar. En esta película aparecen figuras infantiles, pero su importancia en la historia es absolutamente menor.

En 1941 se promulgó un nuevo “Programa para Escuelas Urbanas”. Este planteaba una flexibilización de los contenidos de los programas de los años de tercero a cuarto grado. Se permitía a las docentes y los docentes generar las adecuaciones que consideraran pertinentes. La educación primaria en dicha década no está presente en el *corpus* de esta investigación.

Un hito en la Historia de la Educación del país se dio en 1949 con la inauguración de la Escuela de Recuperación Psíquica, la primera escuela nacional de “educación especial”. Dicha institución acompañaba el trayecto escolar de los estudiantes desde el nivel preescolar hasta su inclusión en la vida adulta, momento en el que se orientaba para acceder a un empleo.

En la historia del cine nacional son escasas las representaciones de niños, niñas y adolescentes con capacidades diferentes, tanto a nivel documental como de ficción. Una de las referencias audiovisuales en este sentido puede encontrarse en el documental *El mundo de Carolina* (2015), en el que su directora (Mariana Viñoles) explora íntimamente la vida de la protagonista, una joven con Síndrome de Down.

En varias secuencias la chica cuenta cómo es su realidad cotidiana, pero también expresa cuáles son sus aspiraciones y sueños. Utilizando el efectivo recurso de filmar todos los planos con cámara fija y en planos medios se logra el efecto de introducir al espectador en ese mundo que es solamente de Carolina. Justamente por esta razón es que no se utilizan tomas de los sitios y las personas que se mencionan. El espectador no puede conocer la escuela a la que Carolina concurre, pero a través de su relato se hace referencia a la importancia que tiene ese espacio en cuanto a la socialización; incluso allí conoció al que ahora es su novio.

En la película *Reus* (2011) Maykol es un niño sordo o hipoacúsico. En una de las primeras escenas en que se lo ve se encuentra realizando tareas con cuadernos y útiles escolares. Posteriormente aparece usando una computadora del Plan Ceibal⁴. En ese momento su madre le da el almuerzo y le dice: “Dale. Apuráte que se te hace tarde para ir a la escuela, ¿ta?”.

Como se verá más adelante en otros apartados (en películas como *En la puta vida*) es frecuente que se asocie a la educación como vía de evasión de la realidad vinculada con la marginalidad. En este caso Maykol es hijo de “El Tano” que es un delincuente que pasa su vida escapando de la policía. La alusión al niño que estudia evoca a la aspiración a un futuro mejor

⁴ CEIBAL: Centro de innovación educativa con tecnologías digitales del Estado uruguayo.

al de la gente que lo rodea. Sin embargo, esa es la intención de la madre pero no la del chico. Él quiere seguir los pasos de su padre a quien espera todo el tiempo.

Luego de que la madre lo apura para que asista a la escuela Maykol se escapa y sigue a los amigos de “El Tano”, quienes planean un nuevo robo. Si bien no puede escuchar lo que dicen los demás personajes entiende que se juran lealtad diciendo “firmeza” y besan dos veces sus dedos índices. El niño los imita.

En cuanto a su discapacidad cabe señalar que la comunicación con los demás es escasa. Solamente Esmeralda usa en algunas ocasiones lengua de señas para explicarle algo pero mayormente los adultos que lo rodean tratan de que los entienda a través de gestos comunes. El niño se encuentra aislado aunque siempre está rodeado de gente.

La excepción está en el final de la película. La policía allana la casa de “El Tano” buscándolo y Maikol logra esconderse. Su padre va en busca de venganza de un empresario que lo traicionó y en ese encuentro es asesinado. Los demás miembros de la banda son detenidos al igual que Esmeralda. A diferencia de lo que ocurre en películas como *Mi mundial* -donde el niño protagonista encuentra “redención” en la educación- Maykol termina como empezó su padre: corriendo por los techos de las casas del Barrio Reus.

4.1.3 Los años 50 y 60

El Programa para Escuelas Urbanas de 1957 buscó una sistematización de los proyectos innovadores desarrollados en la práctica educativa durante los años anteriores. Según el texto *Breve análisis histórico de la Educación en el Uruguay* (2007) el nuevo programa tenía estas características:

Se jerarquizaba la capacidad creadora y el desarrollo autónomo del niño. Su propósito central era favorecer el desarrollo pleno de la personalidad del niño, de su capacidad investigadora, reflexiva y crítica. Buscaba integrar las dimensiones ética, estética y científica en la formación integral del hombre. La escuela fue concebida como preparación para la vida no tanto por los conocimientos sino por las experiencias formativas que promovía. Presentaba

una apertura hacia lo extra nacional, lo regional, lo internacional y una visión respetuosa de las diferentes civilizaciones, tanto las del pasado como las del mundo contemporáneo. (CEIP, 2007, p. 17)

El carácter innovador del programa generaba preocupación en parte de la opinión pública y en algunos sectores políticos a tal punto que el Ministro de Instrucción Pública fue interpelado en el Parlamento.

A fines de la década de los 50 el país vivió un período de crisis a nivel económico y político: “Desde los ámbitos de gobierno se acusaba a los docentes en general de violar la laicidad. Comenzaba también una fuerte crítica desde la prensa hacia la labor docente caracterizándola de adoctrinadora.” (CEIP, 2007, p. 19). A las autoridades les preocupaba especialmente la preservación de la laicidad (entendida como neutralidad) en el contexto de la Guerra Fría. Especialmente temían que los estudiantes fueran “dirigidos” por los docentes hacia tendencias ideológicas marxistas o comunistas. En este contexto se desarrolla la ópera prima de Roberto Suárez, *Ojos de madera* (2017).

Breve síntesis del film: Víctor es un niño de once años que tras quedar huérfano -debido a que sus padres perdieron la vida en un accidente de tránsito- queda a cargo de sus tíos. En las primeras imágenes el personaje entra en contacto con su nueva realidad, sin embargo, no habla. Observa todo, pero no dice palabra alguna.

Cuando participa en el coro tampoco emite sonidos: “*Hay una vocecita que no estoy escuchando... ¡Víctor!*”, dice la profesora de música al detectar que él no canta. De inmediato una maestra con gesto serio lo toma del brazo sacándolo de la formación del coro y lo lleva al salón de clases. Allí el niño realiza una tarea que se le asignó y cuando suena el timbre guarda sus útiles en su portafolios y se lo entrega a la maestra. Esta con tono absolutamente cortante le dice: “*No dije que te pudieras ir.*”

El niño vuelve a su asiento y observa a la maestra mientras esta evalúa su trabajo. El ambiente en toda esta secuencia -que tiene como marco a la escuela- refleja una frialdad extrema donde claramente se enfatiza un carácter totalmente normalizador. Mientras que Víctor necesitaba manifestaciones de afecto por la tristeza que le implicaba la muerte de sus padres las docentes de la escuela solamente se interesaban porque él cumpliera con sus órdenes.

Figura 3



Fuente: fotograma *Ojos de madera*

La siguiente secuencia en la que aparece la escuela como locación muestra al protagonista llegando al portón de entrada pero decide dar la vuelta e irse. La maestra corre hacia la entrada pero no alcanza a decirle que entre. La puesta en escena deja muy en claro que el lugar lejos de representar para el niño un lugar seguro y de contención simboliza un espacio solamente asociado con la severidad y la disciplina.

A partir de entonces Víctor prefiere pasar el tiempo en compañía de los miembros de un circo ambulante. Ellos sí lo reciben con afecto y le permiten ver cómo se preparan para las funciones. En su nuevo hogar tampoco encuentra consuelo. Al principio su tía se mostró muy afectuosa con él pero luego de perder un embarazo la situación cambió. Su tío siempre se mostró distante y frío. Un día le informan por teléfono que el niño no había asistido a la escuela y estaba en el circo. El hombre se dirige al lugar furioso e increpa a Víctor por estar allí en vez de ir a estudiar.

En una tercera oportunidad la escuela surge otra vez de manera efímera. Esta vez el escenario es el patio de recreo donde los niños y niñas juegan a la “gallinita ciega” (Figura 4). Víctor se encuentra observando sentado en una escalera del edificio. Siempre solo; siempre callado.

Figura 4



Fuente: fotograma *Ojos de madera*

Durante toda la trama el niño tiene visiones que lo espantan. Todo esto sumado al sufrimiento y la falta de contención en su casa y en la escuela -además de la noticia de que su tía tendría un hijo- lo llevan a la desesperación. Corre hacia el circo y se cose los ojos para ya no ver esas visiones que lo espantan.

Hasta la década de los 50 la escuela pública representaba una garantía en cuanto a la función igualadora de los individuos. Pero a partir de entonces pasaría a jugar un papel cada vez más discriminador y represivo. Bralich afirma que, a pesar de esto, el sistema público no universitario seguía en expansión, mientras que a nivel de los datos concretos -y del imaginario social- la educación privada cobraba mayor fuerza y crecía la confianza en esta en detrimento de la escuela pública. Los sectores de élite y las clases medias comenzaron a preferir la modalidad de escuela privada.

Hacia 1960 la sociedad uruguaya se encontraba en plena crisis a nivel social, económico y político. La educación era motivo de debate parlamentario en el marco de una Nueva Ley General de Educación (que se aprobaría en enero de 1973). La Iglesia Católica y sectores conservadores de la sociedad acentuaban su lucha contra la expansión de las corrientes de izquierda. Los Consejos de Educación Primaria, Secundaria y Educación Técnica pasaron a estar englobados dentro del CONAE (Consejo Nacional de Educación), perdiendo su autonomía.

Jorge Rufinelli (2015) presenta un recorrido exhaustivo sobre la historia del cine uruguayo. En los años 60 se estrenaron pocos largometrajes, pero sí una vasta lista de cortometrajes, entre los que se destaca el documental *Carlos: cine retrato de un caminante* (1965), de Mario Handler. El cineasta registra parte de la vida cotidiana de Carlos, un vagabundo que vive en Montevideo y recorre sus calles.

Según Rufinelli lo que Handler reivindica del personaje que escogió para su obra audiovisual es

(...) la dignidad de Carlos; su pulcritud y decoro (se afeita, se lava, se peina, y no dice malas palabras) (...) Muy buen actor de su cotidianeidad Carlos juega la fútbol con dos perros, asiste a los desfiles del carnaval (...) revende diarios que recoge, hurga en latas de basura, duerme donde el sueño lo atrapa.

Conforme sería una constante en el estilo narrativo documental de la filmografía posterior de Handler, el cineasta sigue a Carlos en todas sus actividades durante mucho tiempo. En un momento pasan frente a la vidriera de una tienda en la que se exhiben zapatos y una moña escolar. Carlos dice:

La escuela, mire, pa`nosotros fue una enseñanza muy linda, muy agradable. una enseñanza preciosa. Tuve una maestra muy buena. Le decían la Renée. La otra Doña Paulina. y fue pa`nosotros una madre porque nos enseñó bien con la educación y el camino que nos dio (...) A veces lo poco cuenta. Yo sí sé poco. Pero leer y escribir, sí, bien (...) Leer, leo mucho, sí. Leer sé bien, correctamente. Todo: revistas, novelas, geografía, estudios médicos también.

No caben dudas de que Handler sabe “decir cosas” a través de su estilo de documental directo a partir de la edición, la selección de secuencias que incluye en sus películas y el orden que asigna a cada episodio. En este caso es claro que busca generar un contraste entre la evocación que hace Carlos sobre su educación y su actual situación que lo ve viviendo en la

calle. Al mismo tiempo el director plasma en pantalla una mirada sobre la crisis económica y social que vivía el país durante la década del 60.

Cabe destacar que Handler también estrenó en la década de los 60 el cortometraje documental *Juegos y rondas tradicionales del Uruguay* (1967). Este trabajo audiovisual fue producido por el Instituto de cine de la Universidad de la República. Handler compartió la dirección con Eugenio Hintz y la dirección científica estuvo a cargo del musicólogo Lauro Ayestarán.

Según Isabel Wschebor (2018) el cortometraje estuvo inmerso dentro de un cambio de paradigma con relación a la línea documental que se venía dando en Uruguay. Hasta ese entonces se realizaban mayormente filmes de carácter institucional o científico-pedagógicos. La inclusión de temáticas vinculadas con aspectos sociales y culturales eran entonces una novedad. Si bien el corto de ocho minutos tuvo el asesoramiento de un científico externo no se abordaban los temas tradicionales de abordaje de la Universidad asociados a la Biología general o la experimental.

Las tomas realizadas por Eugenio Hintz en la escuela N° 170 de La Teja se vinculaban mayormente con un estilo institucional. La obra documental anterior y posterior de Handler no se inscribiría en esa línea estético-narrativa sino que lo haría más con la investigación social en relación con la mirada propia del autor.

4.1.4 Los 70. La última dictadura en el país

Tras el golpe de Estado del 27 de junio de 1973 la educación vivió un proceso de máximo control y censura, con persecución abierta y directa hacia docentes que manifestaban adherir a una ideología opuesta al régimen. A nivel económico la educación sufrió también un fuerte impacto, pues el gobierno militar veía en ella un gasto en lugar de una inversión. Hubo bajos salarios docentes, escasez de materiales y deterioro en los edificios educativos.

Con la Dictadura cívico-militar que se instaló en Uruguay en 1973 la educación pasó a tener un carácter directamente coercitivo. En 1979 se implementaron nuevos programas para la educación urbana, la rural, la inicial y la especial. En un documento oficial del CONAE se explicitaba en 1980:

(...) se persigue consolidar el particular estilo de vida del Uruguay a través de la afirmación de los conceptos de Familia, Patria, Soberanía, Nación y desarrollo en Seguridad, tendientes a la exaltación de los valores de orientalidad y al respeto de las tradiciones nacionales. (CONAE, 1980)

Según Bralich a partir del golpe de Estado “todo el sistema educativo estuvo bajo la férrea dirección de las Fuerzas Armadas, por más que durante unos años se mantuviese una cierta fachada de autonomía de los órganos directivos.” (Bralich, 2017, p. 172). Señala también que en su afán reglamentarista las autoridades dictatoriales llegaron a extremos absurdos en sus protocolos escolares como la clasificación para el duelo según el *status* de los muertos (dieciséis clases distintas) que iban desde el presidente de la república hasta los estudiantes de cada institución. También se controlaba el orden de la ubicación en los ómnibus en las salidas didácticas y hasta las formas de plegar las banderas.

Evidentemente se limitaba de manera extrema la libertad de cátedra aunque con una aparente posibilidad del docente de atender a emergentes y a la inclusión de temas de interés de cada contexto “provocando en los sectores más vulnerables socialmente un vaciamiento de contenidos y una discriminación o fragmentación mayor de la sociedad” (CFE, 2007, p.24).

En cuanto al acceso a bienes culturales se acentuó la exclusión de los sectores menos privilegiados. La concepción de la educación como medio de generar igualdad de oportunidades para la población se trocó por la de promover la concientización sobre el orden y la seguridad del Estado y la soberanía nacional.

En Opinión de Miguel Soler los programas escolares instaurados por la Dictadura fueron nocivos y representaron un retroceso:

Se ha pasado a un programa claramente parcelario, sin puentes entre las asignaturas, presentadas éstas como compartimentos aislados. El caso de la clase jardinera es tal vez el más dramático. Con su riguroso listado de asignaturas independientes y con la asignación de un número probable de clases a cada asignatura y en algunos casos a cada fragmento de ellas, resulta de una aridez, de un rigor, de una falta de

imaginación y a la vez de una presunción tales que echa por tierra todo lo que el país había avanzado en materia de educación preprimaria. (Soler, 1984, p. 91)

Estos elementos pueden notarse claramente en la inclusión de figuras de escolares en los distintos episodios de *Uruguay hoy*, un noticiero para cine producido por la Dirección Nacional de Relaciones Públicas (DINARP) entre 1979 y 1984 y en los spots publicitarios creados para la campaña *Uruguay tarea de todos* (1978). En muchos de ellos aparecen niños y niñas en edad escolar ataviados, casi siempre, con las tradicionales túnicas blancas y moñas azules. En varios casos se muestra a abanderados llevando el Pabellón Nacional, la bandera de Artigas y la de los Treinta y Tres Orientales. En ocasiones están presentes en ámbitos donde parece natural (encuentros deportivos estudiantiles, actos patrios, etc.), pero otras veces lo hacen en eventos en los que es llamativa su participación, como inauguraciones de obras públicas.

Marchesi (2001) plantea que la Dirección Nacional de Relaciones Públicas (creada en 1975) propuso infinidad de productos culturales: noticieros, producciones gráficas, cinematográficas, propaganda televisiva, radial y gráfica (en inglés, francés, alemán y español); pero también organizaba festivales, muestras y exposiciones artísticas. Producía sus materiales para difundir en los medios y también oficiaba como órgano censor.

Panorama y *Uruguay hoy* eran los informativos para cine producidos por el organismo. Estos tuvieron escasa repercusión al principio por la oposición del CCU (Centro Cinematográfico del Uruguay) que agrupaba a exhibidores y distribuidores. Sus razones no eran políticas, sino que cuestionaban lo anacrónico de la propuesta y la inclusión de elementos propagandísticos. Los noticieros buscaban rescatar lo ocurrido desde los 30 hasta los 50 cuando los distintos regímenes políticos se daban a conocer a través del cine.

Uruguay Hoy surgió en 1979. A diferencia de *Panorama* el nuevo noticiero no contenía anuncios publicitarios. Seguramente fueron producidos directamente por la DINARP. La prensa resalta la mejoría audiovisual del nuevo producto en comparación con su antecesor.

Para Marchesi *Uruguay Hoy* representó una puerta de entrada al estudio de un posible imaginario dictatorial. También la televisión tuvo una relevancia fundamental en la construcción de un imaginario colectivo cimentado en la ideología de la dictadura. A pesar de

esto no encontró archivos del período en los canales ni en las emisoras de radio. Sí lo hizo en el archivo de Cinemateca.

Siguiendo a Nichols, Marchesi afirma que los noticieros de la DINARP se enmarcan dentro de la llamada modalidad expositiva del cine. En esta por lo general la imagen está supeditada a la palabra (la narración). Desaparecen el drama y el conflicto, cosa que choca con la modalidad de informativos a nivel televisivo.

En el episodio N° 5 de *Uruguay Hoy* se muestra a las autoridades inaugurando obras en un aeropuerto en el departamento de Rivera. En el evento se encontraban presentes abanderados y abanderadas de escuelas públicas con varios pabellones nacionales y banderas patrias. Lo mismo ocurre en el episodio N° 20 cuando autoridades departamentales de Maldonado inauguran una remodelación de la plaza Artigas en Punta del Este y presentan una escultura realizada en honor al prócer. También en este evento hay niños y niñas de escuelas públicas y privadas con sus correspondientes banderas.

La inclusión de estudiantes escolares portando símbolos patrios otorgaba a las actividades del gobierno dictatorial una legitimación para con el público, pero además remarcaba el mensaje de apuntar al progreso futuro del país. En el capítulo N° 37 un narrador con voz en *off* afirma lo siguiente:

El próximo siglo promete profundos cambios en la vida del hombre. La educación tiene la máxima responsabilidad en la formación de las generaciones que vivirán en la sociedad del futuro. La Muestra Internacional de la Educación “Hacia el Tercer Milenio” ofreció una magnífica oportunidad de conocer las posibilidades de la educación para enfrentar con éxito el reto formidable.

La muestra mencionada fue organizada en 1980 por el Ministerio de Educación y Cultura y la fundación CADE Uruguay (Centro de Acción y Desarrollo Educativo). En diversos *stands* el público podía apreciar “una visión de las modernas técnicas y materiales destinados a la docencia que resultaron innovadores ante el desafío que nos plantea el futuro.” (DINARP, 1980). En este caso la presencia estudiantil se enmarca en la realización de actividades físicas y artísticas. En este tipo de manifestaciones relacionadas con la educación física se hacía especial énfasis a través de los diversos episodios de *Uruguay Hoy*.

En el episodio N° 37 se recogen registros audiovisuales de la conmemoración del Año Internacional del Niño, organizada por la Comisión Nacional de Educación Física junto con el CONAE. Con el Estadio Centenario como marco cientos de niñas, niños y adolescentes demostraron sus destrezas físicas a través de ejercicios, coreografías, series, etc.

Pero la disciplina como elemento de vital relevancia para las autoridades de la dictadura no solamente se expresaba en esa exacerbación del culto del físico sino que se manifestaba en todo tipo de actos públicos. Cada vez que se congregaban decenas de escolares en un acto organizado por las autoridades se los veía ubicados en líneas como si se tratara de formaciones de cuadros militares.

La uniformidad se reforzaba con la vestimenta (túnica y moña o uniformes y corbata). Esto se nota especialmente, por ejemplo, en la ceremonia oficial de conmemoración del Año Internacional del Niño (episodio N° 14, 1979) cuando diez mil niños y niñas fueron convocados en la Plaza Independencia por parte de la Comisión de Apoyo al Niño Oriental. Allí los estudiantes escolares cantaron temas patrios dirigidos por sus docentes y entregaron ofrendas florales ante la escultura ecuestre de Artigas. Las imágenes dan cuenta de una actividad extremadamente estructurada, donde no había lugar para la libre expresión infantil. Según Marchesi la figura de Artigas representa el pasado ideal y los niños el futuro. La presencia de escolares en desfiles militares registrada en los noticieros de la DINARP es explicada de la siguiente manera:

El desfile cívico militar evidentemente concitaba la atención de la ciudad. Los jóvenes y niños participaban obligatoriamente a través de sus liceos y escuelas, sus padres y abuelos los acompañaban. En lugares con poca actividad social estos desfiles se transformaban en eventos de importancia, por lo que contaban con una numerosa participación popular. Esta resignificada desde la cámara de la DINARP como expresión de la adhesión al gobierno: tomas de las autoridades saludando desde el estrado a los escolares y liceales que pasan a su lado, gente agradeciendo por las viviendas, escuelas y nuevas carreteras que se construían e imágenes de multitudes siguiendo a la comitiva oficial en las inauguraciones de obras, se repetían (...) El espectador percibía un gobierno rodeado de pueblo. (Marchesi, 2001,p.37)

Figura 5



Fuente: fotograma *Uruguay tarea de todos*

En el *spot* para televisión *Uruguay, tarea de todos* (1978) la DINARP propone una idealización de la infancia escolarizada ajustada a sus estándares de orden y disciplina. Decenas de niños y niñas se encuentran formados en cuadro e interpretan un villancico. Este hecho es realmente llamativo analizado desde un imaginario colectivo batllista. Desde las primeras décadas del siglo XX en el país se asumía que el Estado debía permanecer separado de la religión. A nivel de la educación pública esto era así desde la el siglo XIX con la reforma vareliana.

Allí se nota la reivindicación de las autoridades de la dictadura por rescatar los valores tradicionales y la familia como centro de la sociedad. De hecho, los planos generales de los niños formados y los primeros planos de los mismos cantando se alternan con tomas de una familia que los observan desde un lugar alto. Se trata de un matrimonio, un hijo y una hija, ajustándose así el *spot* a la concepción de una familia tipo de la época.

4.1.5 La década de los 90 y primeros años del s. XXI: el retorno a la democracia

Tras la recuperación de la democracia en el año 1985 en el país se creó un espacio para conseguir nuevos consensos en cuanto a las cuestiones importantes relacionadas con lo social y lo económico. Sectores empresariales, sindicales y políticos se nuclearon entonces en la CONAPRO (Concertación Nacional Programática). En cuanto a la educación sus acuerdos se plasmaron en la Ley de Emergencia de la Educación (Nº 15739), aprobada el 28 de marzo de 1985 (día en que también se creó la Administración Nacional de Educación Pública). Paralelamente se comenzaría un proceso de restitución de docentes y funcionarios de los centros

educativos y se llamaría a concursos para cargos de dirección e inspección. El respaldo de la población a la educación se manifestaba, por ejemplo, en la fundación del Movimiento de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya.

En la década de los 90 se priorizó especialmente la educación inicial. Se pensaba entonces que si se producía una mejoría en ese nivel educativo se garantizarían buenos resultados a nivel escolar. Por otra parte, se beneficiaría a las madres que podrían trabajar mientras sus hijos y/o hijas estuvieran en la escuela.

Los niños y niñas en edad de primera infancia también han sido postergados en las representaciones cinematográficas uruguayas. No se detectan prácticamente ejemplos que muestren a la escolarización inicial. En algunos casos sí aparecen representaciones de niños y niñas entre cero y seis años, pero su rol en los films es muy secundario. Esto se da especialmente en los audiovisuales de corte documental. En *Aparte* (2002), de Mario Handler, por ejemplo, algunos niños y niñas acompañan a personajes adultos en actividades cotidianas, eventos sociales o se los menciona como parte de conflictos familiares. Sin embargo, solamente son una parte más de las historias de los protagonistas que son mayormente hombres y mujeres jóvenes.

Anina (2013) es un largometraje de animación ambientado a fines de los años 80 o comienzos de los 90, en un contexto de retorno de la democracia. En la trama entran en tensión constante dos concepciones pedagógicas: una centrada en la disciplina (en la que el saber entra “con sangre”) y otra centrada en el niño o la niña y su formación integral como individuo.

Anina tiene una pelea en el patio de recreo con una compañera. Ambas son luego citadas a la dirección. Allí la directora les marca un particular castigo. Ambas debían conservar un sobre negro cerrado y lacrado durante una semana. Cuando Anina toma el suyo vive una especie de alucinación. Comienza a escuchar el tic-tac de un reloj de pie con suma intensidad y ve en las fotografías de grupos escolares que se encontraban en la pared de la dirección a niños que la miran con caras casi demoníacas. Luego mira a la directora que se transformó en una especie de monstruo y le dice: *“Si llegaras a abrirlo antes de tiempo te daremos muchos deberes. Deberes difíciles; difícilísimos; súper difícilísimos; recontra súper difícilísimos. Como nunca existió nada sobre esta tierra.”*

Mientras tanto Anina es tapada con hojas de papel y grita en señal de pánico. Durante la película el sobre cerrado atormenta a Anina que visualiza que si por cualquier razón lo pierde tendrá que afrontar aquel “terrible castigo”. Este personaje expresa la ansiedad que genera (o generaba) en los alumnos la necesidad de entregar constantemente tareas domiciliarias.

Para Perassi (2009) la evaluación genera estrés porque tiende a ubicarse en el final de los procesos de aprendizaje:

La evaluación concebida como verificación de logros tiende a situarse en la terminalidad de un proceso. Como tal, adquiere una relevancia tan destacada que se convierte en un fin en sí misma, conformándose como entidad independiente y autónoma del aprendizaje. El lugar que ocupa la evaluación en la escolarización llega a ser determinante, a tal punto que invierte el sentido natural de los procesos. Es decir, no se evalúa para obtener indicios que permitan generar mejoras en el aprendizaje, sino que se aprende para la evaluación (...) La evaluación no se interpreta como subproceso del aprendizaje, no se entiende como herramienta al servicio de este; se percibe, en cambio, como un acto final y decisivo por medio del cual el docente evaluador tiene la potestad de absolver o condenar el futuro de cada estudiante. (Perassi, 2009, p. 74).

Más allá de las cuestiones vinculadas con diversas formas de evaluación en el filme tiene una gran relevancia la tensión entre dos formas pedagógicas diferentes. El personaje de la maestra Águeda representa a una pedagogía que acentúa la disciplina y el sacrificio para obtener buenos resultados académicos. En una escena un niño (Pablo) se trepa a un árbol en el patio de la escuela, jugando a ser equilibrista. Este se cae y se lastima la frente teniendo un pequeño sangrado. Águeda se dirige al patio rezongando al niño por no haberla obedecido anteriormente.

Anina observa una gota de sangre que queda en el piso. La maestra lo nota y le dice a ella y a los demás niños y niñas: *“No hay caso. La letra con sangre entra. Si no es a los golpes, no se aprende. ¿Entienden? La letra con sangre entra. Solo se aprende con sufrimiento. Es por eso que hay que castigarlos y sancionarlos (...) es por su propio bien.”*

En ese momento Anina se rebela y le espeta:

ANINA: No queremos aprender así.

ÁGUEDA: *No vas a aprender de otra manera.*

ANINA: *Mentira. Así no se aprende nada.*

La siguiente escena se abre con la maestra Aurora riendo ante un pizarrón en el que los niños dibujaron a Águeda con unas formas monstruosas y a Anina como una heroína con un sable desenvainado y sobre un caballo en una posición de ataque. Con un par de planos Alfredo Soderguit da a entender que la niña representa la voz silenciada de sus compañeros.

La maestra Aurora es presentada por la propia Anina como una de las maestras “buenas” de la escuela. En el aula se muestra comprensiva y enseña a los niños de una manera amena y didáctica. En una escena encuentra escrito lo siguiente en el pizarrón: *“Anina y Yisel son unas malas compañeras porque no disen nada de como fueron sansionadas. Los justisieros de 5º B” (Sic.)*

Tras leer esto en voz alta la maestra Aurora pregunta “enojada”: *“¿Quién escribió esto?”* Los niños se asustan y no responden. La maestra continúa:

Está lleno de errores de ortografía. “Compañeras” va con Ñ. “Dicen” va con C. Al igual que sancionadas y justicieros. Y algo mucho más importante: no está bien molestar a las compañeras. No pensaba mandarles deberes. Pero como veo que están tan mal en ortografía les voy a dejar unos cuantos ejercicios para que mejoren la escritura. A todos... menos a Yisel y a Anina.

Por un lado la maestra evita la reprensión directa y aprovecha el problema vincular para introducir o reforzar conocimientos. Pero aún en este caso las tareas domiciliarias (deberes) son tomadas como elementos de castigo.

En otra escena Aurora elige para colaborar con el botiquín de su clase a Anina y a Yisel. Cuando algún niño se lastimaba ambas debían asistirlo. Evidentemente optó por ellas dos para que pudieran trabajar en equipo y limar sus asperezas. Eso denota la empatía de la docente con sus alumnos y la preocupación por mantener vínculos sanos entre ellos más allá de la resolución del conflicto puntual

La oposición entre las dos formas pedagógicas distintas está presente en la película no solamente en el contexto escolar sino que también surge en el barrio de Anina. La familia tiene dos vecinas ancianas que siempre están muy pendientes del comportamiento de la niña.

Un día llaman a la puerta y las atiende la madre de Anina:

MADRE: *¿En qué las puedo ayudar?*

POCHA: *¿Sabe qué? Ordenando mi biblioteca encontré este libro. Es el que usaba antes de jubilarme cuando era maestra.*

TOTA: *Nosotras sabemos que su hija está teniendo problemas de conducta en la escuela. Este libro tiene consejos que le van a ayudar.*

POCHA: *Cuidado que tiene algunas hojas sueltas. Pero no se preocupe, están ordenadas.*

MADRE: *Le agradezco, pero no creo que sea necesario.*

POCHA: *Hágame caso. Es un libro imprescindible, imprescindible.*

TOTA: *Es una pena que hoy no se le dé la misma importancia a los valores, la moral y la disciplina.*

Cuando la madre entra a la casa Anina le pregunta qué es lo que le dieron las vecinas. La madre le dice que es un manual para educarla. La niña lo abre y ve en sus hojas amarillentas dibujos de niños siendo castigados a la antigua usanza: se los ponía contra la pared dando la espalda al salón; se les golpeaba en las manos se les hacía sostener un montón de libros con los brazos extendidos y se les colocaba un gorro con orejas de burro.

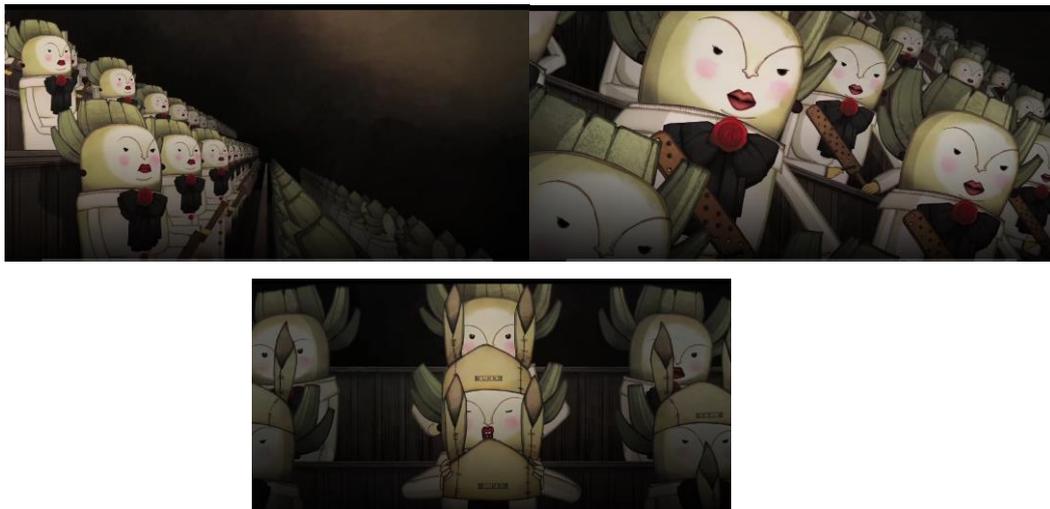
Tales prácticas no se ajustaban a los principios consagrados a fines del siglo XIX por José Pedro Varela ni por los aportes posteriores de Enriqueta Compte y Riqué, Clemente Estable, Julio Castro, etc. Sin embargo, es parte del imaginario colectivo que generaciones que cursaron

primaria en los años 50 o 60 siguieran aun topándose con tales prácticas en las escuelas. En cuanto al caso de la maestra jubilada de la película que nos ocupa aquí cabe pensar que cuando se retiró estaba trabajando durante el período de la última dictadura que vivió el país.

Posteriormente Anina toma el libro y corre con él para que su madre no pueda leerlo, pero lo hace en tono de broma. Sale al jardín con su madre y el libro termina rompiéndose y sus hojas volando por el aire. Las dos ríen y se divierten. Cuando Pocha las ve piensa en voz alta: *“Qué vergüenza. Con razón. Y yo dándoles margaritas a los chanchos.”* Anina y su madre le responden con gruñidos de cerdo.

Una noche Anina tiene pesadillas con el sobre y el castigo que le esperaba. Con una ambientación de película de terror Soderguit introduce a su personaje en una visión nefasta de su escuela. La directora presenta un aspecto tenebroso y le dice con voz grave que había llegado la hora de su castigo. Un ejército de fantasmas con el aspecto de la maestra Águeda cantan: *¡Con sangre, con sangre, con sangre... la letra entra! Solo se aprende con sufrimiento.* Acompañan sus cantos con los instrumentos de castigo que Anina había visto en el manual de la vecina (Figura 6).

Figura 6



Fuente: fotogramas *Anina*

Es evidente que esta película animada pone sobre el tapete algunas representaciones sociales tradicionales sobre la educación y los mecanismos de disciplinamiento y castigos.

En el año 2014 el Área de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación, del Ministerio de Educación y Cultura publicó “A 140 años de La Educación del Pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay”. En su capítulo sobre la educación nacional en el período 2005-2012 (“La Escuela y el Impulso Progresista”) se afirma que se vivió entonces un “impulso reformista” que apuntaba a desarrollar políticas educativas “estratégicas e innovadoras” (MEC, 2014, p.53). Se enumeran como factores que colaborarían con esto: la profundización del concepto del tiempo en las escuelas, el Programa Maestros Comunitarios y el Plan Ceibal.

El principal objetivo del Plan Ceibal consistió en brindar una computadora a cada estudiante. La influencia de este proyecto se expresa en algunas películas del *corpus*. Como ya se señaló en la película *Reus* se muestra una “ceibalita” y lo mismo ocurre en documentales como *Los cielos de Zha*. Sin dudas, en los primeros años del siglo XXI se asocia a los alumnos de la educación pública con el aprendizaje mediado por las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación).

Dentro de este período se encuentra la trama de la película *Mi mundial* (2014). Se trata de un filme de acción real sobre un niño que sueña con ser futbolista profesional y descuida sus estudios en la escuela (repitió dos veces).

En una de las primeras escenas que tienen a la escuela como locación Tito duerme recostado sobre su mesa, mientras un compañero se encuentra presentando un oral sobre la clorofila en las plantas. Cuando la maestra se percata interrumpe al niño y despierta a Tito:

MAESTRA: Torres. Torres despiértese. (golpea la mesa). Despiértese. ¿Descansó bien?

TITO: Si, gracias.

MAESTRA: ¿Me está tomando el pelo?

TITO: No.

MAESTRA: No me tome el pelo. Deme su tarea.

TITO: Ya se la entrego.

MAESTRA: Ya, me la entrega. (Tito asiente con la cabeza con una sonrisa irónica. Revisa su mochila). Ya, Torres. No tengo tiempo. ¿La trajo o no la trajo?

TITO: Taba acá adentro.

MAESTRA: Míreme. ¿La trajo?

TITO: (con voz grave) Estaba acá.

MAESTRA: *No la traje...otra vez. No la traje otra vez. No la hizo...no la hizo otra vez. Deme su cuaderno de comunicados. (Tito lo tira sobre la mesa) En la mano. (se lo da de manera agresiva).*

(Suena el timbre)

MAESTRA: *Usted no, Torres, se queda. Acérquese Torres. Acá está su tarea. Para el lunes quiero que traiga un trabajo de cinco carillas sobre Colón y la conquista de América. Redactado bien. Con letra clara y cursiva. Esto tiene que venir firmado por sus padres, mañana. ¿entendió? (Tito asiente)*

Era verdad que tenía la tarea en la mochila, pero no la había hecho él. Tito tenía un acuerdo con su amiga Florencia. Ella le hacía las tareas de la escuela y él le enseñaba a jugar al fútbol. Tras contarle lo que le dijo la maestra le pide también que le ayude a falsificar la firma de su padre. Más adelante el espectador se entera de que el equipo de fútbol en el que juega está por enfrentar una final y teme que su padre no le permita participar.

La preocupación constante del hombre tiene que ver con que Tito realice sus tareas. El niño siempre le dice que ya las terminó, pero en realidad no es verdad. Aquí se nota una vez más la gran relevancia que tienen las tareas domiciliarias en el imaginario colectivo uruguayo a nivel general. La relación de Tito con su familia y la de todos ellos con la escuela se desarrollará en el bloque “Escuela y familia”.

4.1.6 Conclusiones del bloque

El abordaje de este bloque de películas contextualizadas en su tiempo histórico (cada uno con sus peculiaridades) permite concluir que, en torno a la educación primaria en Uruguay, existe un fuerte imaginario colectivo que vincula a la escuela con la disciplina, las normas, el cuidado de la conducta, etc.

Se puede notar además la fuerte impronta que tienen los “deberes” o tareas domiciliarias como elemento importante del quehacer escolar. Principalmente surge como el vínculo entre las familias y el universo escolar, puesto que es el mecanismo de evaluación que los niños y las niñas realizan en sus hogares. En todas las películas las tareas domiciliarias que se representan tienen un tenor vinculado con la lectoescritura. No se aprecia en ningún caso la realización de

otro tipo de actividad. Esto marca el enorme peso que ha tenido la evaluación escrita durante todo el siglo XX y buena parte de lo que va del siglo XXI.

Desde este primer apartado de análisis comienza a avizorarse que dentro del conjunto de representaciones sociales de la población uruguaya la escuela por definición es la escuela pública. Si bien, como se señaló anteriormente, a partir de la década de los 90 el país vivió un proceso de fuerte crecimiento de la educación privada en las películas del *corpus* no existen personajes que asistan a un centro educativo que no sea público, a excepción de los episodios de *Uruguay hoy* en los que, en ocasiones, los uniformes conviven con las omnipresentes túnicas blancas y moñas azules y de una mínima referencia que se realizará más adelante sobre la película *La historia casi verdadera de pepita la pistolera* (1993).

4.2 Escuela y socialización

Daniel Llanos Erazo (siguiendo las ideas de Durkheim) plantea lo siguiente sobre la socialización escolar: “(...) la educación consiste en la socialización metódica de la joven generación: el formar el ser social en cada uno de los individuos es el fin de la educación” (Llanos Erazo, 2016, p. 51)

En esa línea afirma además que “todo proceso educativo (familiar/escolar) se encuentra atravesado por un sistema de valores, creencias y códigos de relacionamientos vivenciales que son transmitidos e inculcados con el firme propósito de aportar en la construcción del sujeto individual como del sujeto colectivo.”

Llanos Erazo destaca que el rol de la escuela en cuanto a la transmisión de valores y de una cierta moral (que para Durkheim debe ser única) presenta la dificultad de la definición de cuáles son los que la escuela debe impartir y cómo se relacionan con los que la sociedad gestó en determinado contexto y momento histórico. Desde esta perspectiva que aborda la dicotomía escuela/sociedad se analizan en este apartado las películas *Cartitas*, *Miss Tacuarembó*, *Anina* y *Los cielos de Zha*.

4.2.1 El amor en la escuela: *Cartitas*

Cartitas es un cortometraje documental realizado por la productora Polisemia Pictures y estrenado en el año 2015. Según afirmaron sus realizadores (Alejandro Rocchi y Marco Bentacor) en una entrevista brindada a la *Revista Film*, la idea surgió de manera casi accidental. En 2013 se disponían a rodar un corto de ficción en la localidad de Aguas Corrientes (depto. de Canelones) para lo que llevaron a cabo un *casting* entre niñas y niños de la zona para interpretar a personajes en edad escolar. En dicho corto el tema del amor se tocaba de manera tangencial, lo que dio pie a que las niñas y los niños contaran sus propias experiencias al respecto. El tema interesó a ambos y luego de culminar el rodaje de la ficción se abocaron al proyecto documental que denominaron *Cartitas*.

Las historias transcurren mayormente en el ámbito de una escuela de la localidad. Pero lo interesante es que los protagonistas del cortometraje parecen haberse adueñado totalmente del espacio escolar. En ningún momento aparecen en pantalla los adultos que conforman el cuerpo docente. No se ven maestras o maestros, personal auxiliar, etc. En todas las escenas las alumnas y los alumnos ocupan espacios del edificio educativo contando sus historias amorosas, jugando o dando testimonios sobre las relaciones de noviazgo que son el eje del corto. Incluso son ellos los encargados de tocar el timbre que anuncia el tiempo de recreo (Figura 7).

Figura 7



Fuente: fotograma de *Cartitas*

Diana Flores (2010) plantea que parte importante del proceso de socialización que se da en la escuela tiene relación con el relacionamiento entre “grupos de iguales”. Estos se conforman cuando niñas y niños han identificado ciertos rasgos comunes con sus pares de la

escuela o del barrio. La relevancia que tiene este proceso radica en el hecho de que “Los grupos de iguales permiten a las personas jóvenes escapar de la supresión directa de los adultos”. (Flores, 2010, p. 88)

El marco de *Cartitas* es el de la escuela porque es allí donde surgió el amor entre las tres parejas protagonistas, puesto que es el espacio en el que conviven la mayor parte del tiempo. Sin embargo, lo netamente escolar no es lo más relevante en los relatos. Con excepción de los momentos en que se pone en relación a la escolarización con el tema central. Una de las niñas “entrevistadas” dice:

Me parece que no es lugar pa' que se den besos. Porque la escuela es un sitio donde nosotros venimos a aprender y a educarnos. No es esa educación la que nuestros padres nos dan o que la escuela nos da a nosotros: “Pasen dándose besos en la escuela”.

Franco cuenta su experiencia al respecto: “A veces me dicen a mí que la escuela no es para andar con novia y eso. Pero no les respondo porque no sé qué decirles.”

Esos testimonios de los niños acerca de la opinión de los adultos enuncian un elemento relevante sobre el imaginario colectivo en relación con la función de la escuela. Se ha generado una especie de sacralización del universo escolar en el que la única misión de los docentes debe ser la de enseñar contenidos temáticos (y disciplinar a sus alumnos) y la de los niños y las niñas es la de aprenderlos. No se concibe, en general, a la escuela como un espacio de crecimiento personal y de afianzamiento de los lazos interpersonales.

Pero parece ser, justamente, la socialización que se produce en el contexto de la escuela lo más atrapante de *Cartitas*. No solamente se ve la relación amorosa entre los niños sino también la amistad y el compañerismo entre ellos. También hay un espacio para los cuestionamientos, los celos, las bromas, etc. Otra de las niñas (Rosmarí) plantea que la actitud de sus compañeros que están de novios no se ajusta con su edad: “Se creen que son adolescentes porque les dieron un carnecito de adolescente. Pero no es por eso que ya vayan a ser adolescentes o que ya tengan derecho a tener novio.”

Y en el mismo tono otra alumna comenta sobre la forma de vestir de Mariam: “*Mariam tiene otra actitud que la de Yamila. Yamila se comporta más como niña y Mariam más como grande. Se viste de una forma diferente a la de Yamila. No es adecuada a la edad. O sea, está actuando mal con la edad que tiene.*”

Por otra parte Mariam reflexiona sobre la mirada adulta con respecto a las relaciones amorosas entre niñas y niños: “*Una relación adulta no la juzgan y una relación de niños dicen ‘Ay, qué chiquitos y tienen novio’; no se qué, no sé cuánto.*”

Según Diana Flores jugando e intercambiando entre sí las niñas y los niños consiguen asimilar sistemas de valores y normas del entorno social, pero al mismo tiempo entran en relación las decisiones que pueden tomar de manera autónoma y los mandatos sociales expresados, especialmente, los que les transmiten sus padres:

Acceden a experiencias valiosas al desarrollar un sentido de sí mismos apartados de sus familias, donde pueden negociar y discutir intereses que no suelen ser compartidos con los adultos. Llegan al nivel más alto de conciencia moral al aprender iniciativas de tipo comparativo para la consecución de objetivos propios. Iniciativas que desarrollan el sentido de justicia y solidaridad. (Flores, 2010, p. 89)

Esto es lo que ocurre con la trama del documental de Polisemia Pictures. Pero cabe preguntarse si el noviazgo en la infancia es solamente una expresión de “jugar a ser adultos” o si debe valorarse como un acto de socialización propio de la infancia con sus particularidades.

4.2.2 La amistad en la escuela: *Los cielos de Zha*

El cortometraje *Los cielos de Zha* (2018), de Pedro Cayota y Juan Martín Xavier, es un documental sobre la relación de amistad entre una niña china (Zhang Yu) y dos niñas uruguayas (Manuela y Julieta). Luego de vivir un tiempo en Uruguay la familia de Zhang Yu decide retornar a su país. La pequeña siente mucha pena por tener que dejar a las amistades que cosechó en una escuela pública.

El corto comienza con imágenes de niños y niñas jugando en el patio de una escuela. La misma Zhang los registró con su celular. En su casa la niña observa con alegría los videos mientras su padre le dice que deje de hacerlo y se ponga a estudiar.

ZHANG HOUCHEG: *Deja de ver esos videos.*

ZHANG YU: *Son mis amigos.*

ZHANG HOUCHEG: *Tenés que estudiar. Todo el día con la cámara. Acá en Uruguay se pasan jugando y no estudian. ¡Así no aprenden nada! ¿Qué futuro van a tener si se pasan jugando?*

Desde el comienzo se perciben las tensiones culturales que pesan sobre la niña. Por un lado su familia representa la cultura del país en que nació y por otro la escuela y sus interacciones toman la forma de la sociedad en la que creció y se formó hasta ese entonces.

En el artículo *Escuela y migración: transgeneración e interculturalidad en las relaciones pedagógicas* (2012) Patricia Cesca presenta un informe sobre su investigación realizada en Argentina acerca de la escolarización de taiwaneses. El texto se articula especialmente a partir del concepto de interculturalidad que atiende al contacto y el sincretismo entre dos culturas diferentes. Pero también refiere a las distintas vivencias según la generación a la que pertenecen las personas entrevistadas.

Destaca que los adultos se encuentran mucho más anclados a las costumbres, creencias, prácticas y tradiciones de la cultura oriental de la que proceden. Por su parte los más jóvenes muchas veces se sienten alejados de ellas y, en algunos casos, hasta las desprecian:

Los resortes que ponen en juego los datos recogidos, nos sugieren cómo en las opciones identificatorias propias de la existencia de cada sujeto, múltiples generaciones conviven, prestan su voz y rostro aun cuando estén ausentes. Los fantasmas de los antepasados no dejan de sostener una oferta identificatoria. (Cesca, 2012, .p 79)

Una vez más encontramos (como en el caso de *Mi mundial*) que los intereses de hijos e hijas difieren de los de los padres. A Zhang Houcheng le preocupa el avance académico de su

hija, mientras que esta está triste porque pronto deberá alejarse de sus amigas y de sus compañeras y compañeros.

Más adelante el padre manifiesta que su sueño era inaugurar su propia fábrica y tener mucho dinero, cosa que veía imposible en Uruguay. La familia llevaba adelante su propio negocio (un kiosco) y se quejaba de los altos costos de vida en el país. Además vivían en una pensión, por lo cual estaban lejos de conseguir sus objetivos. Esa fue la principal razón de la decisión de volver a su país de origen. También en esto existen coincidencias con el artículo de Cesca, ya que afirma que en muchas ocasiones los adultos de las familias extranjeras se sienten humillados porque necesitan la traducción de sus hijos para poder convivir y entenderse con sus pares. Esto, claramente, atenta contra la visión oriental del respeto a los mayores y el principio de autoridad.

La clave en torno a la diferencia de vivencias y de adaptación a las culturas que recibe a los inmigrantes está marcada por la escuela. La mayoría de los niños, niñas y adolescentes logran generar vínculos de amistad y aprenden el nuevo idioma gracias a su interacción con sus pares. Muchos jóvenes orientales aseguran que la vida cotidiana en la escuela y todo lo que rodea a la socialización en ella les es preferible a participar con sus familias en actividades de sus colectividades, ya sean estas culturales, sociales o religiosas. Así se denota la relevancia de la escuela en cuanto a la interculturalidad. Pero Cesca se pregunta a lo largo de todo su artículo si los docentes están preparados para los nuevos escenarios que presenta el mundo globalizado.

Para despedirse las compañeras y compañeros de Zhang Yu le escriben en un cuaderno sus buenos deseos para la nueva vida que llevará en China. Luego de varias escenas en las que la familia toma sus últimas fotografías en Uruguay y realiza el *check in* en el aeropuerto, el espectador ve en el aula de clases al grupo de compañeros y compañeras de Zhang Yu que escuchan a la maestra; algunas niñas tienen lágrimas en los ojos. *“Ella en China está bien. Ustedes tienen que pensar que ella quería ir para China, que ella tenía familiares en China. Y que ella quería estar en China con sus otras amigas y quería ir a estar un poco con su familia.”*

Pero más allá de los intentos de la docente por consolar al grupo la realidad marcaba que la tristeza por tener que despedirse era mutua. Zhang Yu realmente no quería dejar a sus amigas y a la escuela. De hecho, ya instalada en China, la vemos conversar con otra niña. Zhang la invita a su cumpleaños pero la chica le responde que no podrá asistir porque tiene que estudiar.

Luego llama a su madre llorando y se queja de que nadie quiere ir a su fiesta: “*Acá no tengo amigas. Quiero ir con Manu y Juli.*”

“Manu” y “Juli” también la extrañan. En la escuela le escriben cartas con manifestaciones de cariño. Manuela lleva puesta una pulsera con la inscripción “*Friend for ever*”. Las tres niñas mantendrían su amistad llevando una pulsera cada una. Julieta recuerda los momentos en que su amiga china grababa sus videos en el recreo y cómo se divertían con esto. En China Zhang Yu lee las cartas que le enviaron con semblante serio.

El corto culmina su narrativa circular, retornando a la escena en la que Zhang Yu en su humilde casa en Uruguay está viendo el video de sus amigos y amigas corriendo y siendo felices. La nostalgia es evidente.

4.2.3 El conflicto entre niños en la escuela: *Miss Tacuarembó*

Otro ejemplo de la cinematografía uruguaya en el que se representa la amistad en el contexto escolar es el largometraje *Miss Tacuarembó* (de Martín Sastre). Pero también se representan los conflictos entre pares por motivos relacionados con la envidia, la discriminación social, la luchas de egos, etc.

Su protagonista es Natalia. Cuando era una niña tenía una gran amistad con Carlos que llegaría hasta la juventud de ambos. Pero también existe un enfrentamiento de Natalia con las mellizas María José y María Noel, con quienes todo el tiempo compite por la atención de sus compañeros y compañeras de clase.

Además la infancia de Natalia estuvo marcada por la represión impuesta por Cándida, una devota católica que dirige al coro infantil de la iglesia -que ve en la tendencia hacia el arte de la niña y su amigo una señal de perdición- y por la indecisión de su madre sobre cuál es el camino que desea que tome su hija.

Años más tarde los amigos trabajan en un parque de diversiones con temáticas religiosas. Los recuerdos de Natalia son presentados a través de *flashbacks* que muestran al espectador las desventuras de su infancia y adolescencia. En uno de ellos los niños están felices realizando una coreografía de una canción del grupo “Parchís” en su salón de clases.

La secuencia comienza en un patio de escuela donde niños y niñas juegan al “pata-pata”, a la rayuela, a saltar la cuerda, etc. (Figura 8). Como se verá más adelante el patio de recreo es asociado con este tipo de juegos en varios trabajos audiovisuales.

Figura 8



Fuente: fotograma *Miss Tacuarembó*

La canción *Pajaritos a volar* comienza a sonar a nivel extradiegético mientras la cámara realiza un travelling para tomar toda la acción que transcurre en el patio. En los siguientes planos la música pasa a ser parte de la diégesis, pues Natalia y Carlos están bailando una coreografía y escuchan la canción en un *cassettes*. Los compañeros que están en sus pupitres acompañan el baile con movimientos al ritmo. Pero una de las pequeñas gemelas antagonistas interrumpe la canción y busca acaparar la atención mostrando a todos un regalo que su madrina hizo a las gemelas. Se trata de un par de *walkie talkies* con el que se comunica con su hermana que está en otro salón.

En este episodio podemos identificar -además de una antipatía infantil por falta de afinidad- una señal de conflicto entre clases sociales, pues María Noel y María José pertenecen a una familia acomodada de Tacuarembó, mientras que Natalia y Carlos son criados por “madres solteras” de humilde condición.

El sociólogo Talcott Parsons (1990) afirma que la familia representa para los niños una colectividad que se estructura sobre elementos biológicos como la generación, el género y la edad. Pero la escuela “es el primer órgano de socialización que aparece en la vida del niño que configura una diferencia de *status* sobre supuestos extra biológicos” (Parsons, 1990, p.177).

Diana Flores hace hincapié en la necesidad de quitar el foco del niño o la niña a nivel individual como único agente responsable de los conflictos entre chicos:

Los problemas de convivencia en el ámbito escolar tienen que entenderse como un fenómeno multicausal y multidimensional, donde condiciones sociales como la pobreza, el desempleo, la falta de una educación formal, el contacto con entornos violentos o los cambios de valores de la sociedad actual cada vez más tolerantes con este tipo de conductas, juegan un papel importante. (Flores, 2010, p. 99)

Los problemas entre los niños continúan durante la fiesta de cumpleaños de las gemelas. Estas se vuelven a burlar de Natalia y Carlos por estar todo el tiempo haciendo coreografías y porque tenían el sueño de que un día Natalia ganaría el concurso de Miss Tacuarembó. Esto lleva a que Natalia las agreda cinchando de sus trenzas. La madre obliga a la niña a pedir disculpas y esta lo termina haciendo de mala gana. Finalmente los amigos deciden robar los *walkie talkies* del cuarto de las hermanas y los utilizan para comunicarse entre ellos porque vivían en casas contiguas.

La rivalidad con las gemelas la acompañaría hasta la adultez. Vuelven a encontrarse en el parque temático religioso y una vez más las hermanas adoptan una actitud de *bullying* y acoso hacia la protagonista. Luego de varios enredos que involucran un *reality show* español, el reencuentro con su madre, un falso amor, etc. se descubre que, en realidad, Natalia no había sido Miss Tacuarembó -como aseguraba cuando se presentaba a un *casting*- sino que una de las gemelas le había ganado. Esto muestra que la competencia entre ellas continuó durante su adolescencia y que las relaciones en la infancia en general y en el contexto de la escuela en particular marcan a los individuos.

Al igual que en *Cartitas* en las escenas ambientadas en la escuela los protagonistas absolutos son los niños. Los adultos no tienen ninguna presencia ni en el patio de recreo ni en los salones de clases.

4.2.4 El encuentro con el otro: *Anina*

Al igual que en *Miss Tacuarembó* la película *Anina* presenta un conflicto entre la protagonista y una compañera que es su antagonista. Ya en las primeras escenas el espectador se entera de la enemistad que existe entre Anina Yatay Salas y Yisel. Anina le tiene temor, sobre todo por su físico (la llama elefanta) y por la fama que tiene en la escuela como niña problemática.

Cuando la pequeña de nombre palíndromo cuenta su historia comienza afirmando: “*La culpa de todo la tuvo el recreo*”. El recreo se presenta a través del imaginario colectivo uruguayo como el espacio que es marco de la interacción entre niñas y niños y donde se viven los momentos más alegres y felices -pensemos en las “parejitas” de *Cartitas*, las amigas de Zhang en *Los cielos de Zha*, o en la complicidad de Natalia y Carlos en *Miss Tacuarembó*- pero también los más desdichados. Muchas veces durante ese momento importante de la vida cotidiana en la escuela es que se producen peleas y donde emergen episodios muy negativos vinculados con el *bullying*. De hecho, en las primeras secuencias de *Anina* que se dan en el contexto de la escuela ambas dimensiones aparecen en simultáneo.

En el comienzo de la película suena el timbre y el espectador ve las sombras de niñas y niños que corren muy alegremente hacia el patio. También utilizando ese recurso visual Soderguit presenta los juegos típicos que se dan durante el recreo y que coinciden con los que se presentan en *Miss Tacuarembó*: juegos de pelota, juegos de palmas, saltar la cuerda, etc. En una de ellas se encuentra Anina mientras nos presenta a los personajes que la acompañarán durante la trama. Florencia es su mejor amiga, pero hay niñas de las que dice: “*no las puedo ni ver*”. En ese momento describe a Yisel.

Anina podría haber protagonizado una de las historias románticas del corto *Cartitas*, pues también ella había encontrado el amor en la escuela. “Coquetea” con el niño que le gusta tocándole la espalda para jugar a la mancha, pero este parece no darle ninguna importancia. Anina corre mirándolo hacia atrás y es entonces cuando ocurre el episodio que dará lugar al conflicto principal de la película. Se topa con Yisel y el refuerzo que ella estaba comiendo cae al suelo. Una feta de fiambre se desliza en cámara lenta por un sumidero del patio. La expresión de los niños y las niñas es casi terrorífica, acentuado esto por la música extradiegética de suspenso. Se da entre las niñas un tenso diálogo:

YISEL: *Tiraste mi merienda, niña capicúa.*

ANINA: *Fue sin querer. Y no me gusta que me digan capicúa.*

YISEL: *Capicúa, capicúa, capicúa. Triple capicúa.*

ANINA: *Para que sepas: tener un nombre capicúa trae buena suerte.*

YISEL: *Ah, siempre la misma vos. Disculpá. Me olvidé que tenías un nombre mejor a los demás. ¿A tus padres no se les ocurrió nada que no fuera capicúa?*

ANINA: *Por lo menos no soy una elefanta.*

NIÑAS/OS: *¡Pahhhhhh!*

YISEL: *¿A quién le dijiste elefanta vos?*

Yisel empuja a Anina y los demás hacen una ronda alrededor de ellas. Comienzan a empujarse mientras sus compañeros las animan a pelear. En uno de los planos del grupo un *insert* presenta a los niños como si fueran cerdos (Figura 9). Se remarca así un cierto instinto animal que se produce en momentos de enfrentamientos violentos entre estudiantes. En el contexto escolar -tanto de educación primaria como secundaria- hay un cierto imaginario colectivo, más o menos inconsciente, que lleva a festejar las peleas con contacto físico, más que a ver en esto algo negativo.

Figura 9



Fuente: fotograma Anina

Pablo López (2017) llevó adelante una investigación sobre la socialización escolar durante los recreos escolares. De las observaciones que realizó en campo concluye que la violencia en ese espacio ha ido en aumento en las últimas décadas:

Sus manifestaciones se perciben por medio de conductas de maltrato, intimidación, agresión verbal o física entre jóvenes, y que se construye por medio de prácticas culturales. (...) Algunas de las manifestaciones de violencia tienen su origen en la familia, en la comunidad, en la imitación de patrones de conducta observada por estos actores en sus contextos. (López, 2017, p. 37)

Como resultado de la trifulca Anina y Yisel son llevadas a la dirección. Como se describió en el apartado “Enseñanza, disciplina y mecanismos de evaluación” las niñas reciben un castigo muy original de la directora. Pero cabe señalar que eso llevó a Anina a estar muy pendiente de lo que hacía Yisel, lo que derivaría luego en un giro en la historia. Ambas debieron conocerse más y lograron generar empatía. Los cambios de amistades y de rivales o “enemigos” también pueden ser vistos como un elemento relevante en las dinámicas socializadoras de la vida escolar.

Según el filósofo Paul Ricoeur el reconocimiento del otro presenta una paradoja:

(...) la alteridad del otro, como cualquier otra alteridad, se constituye en mí y a partir de mí; pero el extraño es constituido como ego, para sí mismo precisamente como otro, es decir como un sujeto de experiencia de igual razón que yo, sujeto capaz de percibirme a mí mismo como perteneciente al mundo de su experiencia (Ricoeur, 2006, p.199).

En cuanto a la relación de amor que Anina imagina con Yonatan debemos señalar la importancia de ese sentimiento de ensoñación que lleva a la protagonista a pensar siempre en su enamorado. En un viaje en ómnibus Anina ve a Yonatan a través del espejo retrovisor mientras un artista callejero canta “Bolero sideral”, un precioso tema interpretado por Marcel Keoroglian.⁵ Luego ambos llegan (en la imaginación de Anina) a un laberinto con un corazón en la puerta, seguramente representando las complicaciones que implican para ella estar

⁵ Marcel Keoroglián es un reconocido actor y humorista uruguayo.

enamorada. Anina pierde al niño en el laberinto y lo encuentra en una ceremonia en la que se está casando con su archienemiga Yisel.

La película culmina en el patio durante el recreo -tal como comenzó- y con un nuevo encuentro entre la protagonista y su rival. Pero esta vez el castigo de la directora había enseñado a Anina a ponerse en el lugar del otro. Es por eso que lejos de buscar una pelea con Yisel le entrega como obsequio un boleto con números capicúas, que para ella era de buena suerte.

4.2.5 Conclusiones del bloque

En los trabajos audiovisuales analizados en este apartado se aprecian como rasgos comunes el protagonismo de la infancia en el contexto escolar y el interés de los realizadores en que la voz más importante sea, efectivamente, la de los niños y las niñas. En el caso de *Cartitas* se omite la voz de quien realiza la entrevista. Las niñas y los niños cuentan sus experiencias directamente, aunque es notorio que están respondiendo a las preguntas que les formularon los realizadores.

En los tres casos el recreo y el juego tienen una relevancia muy grande en el proceso de socialización. Es en ese espacio donde niñas y niños comparten juegos y se divierten juntos pero también en donde surgen con mayor fuerza los conflictos. En las escenas de recreo de las películas los adultos están ausentes, salvo cuando su intervención se hace sumamente necesaria (como cuando se pelean Anina y Yisel).

Diana Flores reflexiona sobre el papel de la escuela como institución en lo relativo a la socialización de los alumnos:

Una escuela que intenta responder a su cometido de ser formadora de ciudadanas y ciudadanos, comprometidos crítica y activamente con su época y mundo, permite el aprendizaje y la práctica de valores democráticos: la promoción de la solidaridad, la paz, la justicia, la responsabilidad individual y social. (Flores, 2010, p. 93)

4.3 Escuela y familia

En este tramo entran en juego los roles que tienen las familias en cuanto a la escolarización de niños y niñas. Especialmente los padres y las madres serán protagonistas teniendo intercambios con las autoridades escolares. En algunos casos estos serán negativos por responsabilidad de los actores escolares (como en el caso de *En la puta vida*) y en otros la culpa recae en las familias debido a sus malas decisiones (como ocurre en la trama de *Mi mundial*).

Un elemento común en todos los casos es la intención de las familias de que sus hijos “salgan adelante” gracias a la educación. Se expresa de este modo un imaginario colectivo que identifica en la educación formal un trampolín hacia el ascenso social.

4.3.1 La familia como impulsora de la escuela: *En la puta vida*

La película *En la puta vida*, de Beatriz Flores Silva se estrenó en Uruguay el 7 de abril del año 2001.

En *Manual de Historia del Uruguay* el historiador Benjamín Nahum pinta de manera clara y concisa el panorama alarmante que vivió Uruguay durante el período 2000-2004. El país se encontraba entonces gobernado por el Partido Colorado, con el Dr. Jorge Batlle Ibáñez como presidente de la República, quien había prometido durante su campaña electoral que llevaría adelante un gobierno “divertido” (Nahum, 2004, p.400). Sin embargo, esa afirmación estuvo lejos de plasmarse en los hechos. El comienzo del mandato fue prometedor porque Batlle pareció atender reclamos populares hasta ese entonces no satisfechos. Se buscó ordenar la administración pública; se aseguró que se intensificaría la lucha contra el contrabando, etc.

Pero la coyuntura internacional junto con la impericia en el manejo de la economía interna llevaron a Uruguay a sufrir su última gran crisis económica hasta el presente. Los países vecinos (y socios del MERCOSUR) atravesaban grandes crisis sociales, políticas y sobre todo económicas (Brasil desde 1999 y Argentina desde 2001). En Uruguay la fiebre aftosa amenazó enormemente la producción ganadera (que ha sido históricamente la mayor fuente de exportación del país). También el agro fue afectado por sequías e inundaciones en diversos puntos del territorio nacional. El primer Ministro de Economía del período fue Alberto Bensiión,

que ocupó la cartera hasta el 24 de julio de 2002. Este llevó adelante políticas económicas neoliberales que ya habían mostrado sendos fracasos en gobiernos anteriores.

Otros elementos de desestabilización de la economía que se sumaron a los antedichos fueron el escaso control bancario por parte del Banco Central (que posibilitó grandes fraudes) y el endeudamiento externo como recurso desmesurado que pondría en jaque al futuro del país.

Como consecuencias de esta coyuntura la población sufrió enormes perjuicios. Aumentó el desempleo, disminuyó el ingreso familiar y el nivel de vida en general. El Producto Bruto Interno pasó de 20.000 millones de dólares en el año 2000 a 11.000 millones en 2003. El salario real cayó un 23%, el desempleo al 16,9% y la pobreza escaló de 17,8% a 30,9%. La pobreza e indigencia infantiles pasaron de 37,4% a 56,5%. Según Nahum un alto porcentaje de la clase media pasó a instalarse en las clases más bajas.

En ese contexto y como una especie de vaticinio del agravamiento de la crisis económica y social que se daría en 2002 el estreno de la película *En la puta vida*, de Beatriz Flores Silva. Se trata del retrato de una mujer (Elisa) que lucha por salir adelante junto a sus dos hijos. Con el sueño de abrir su propia peluquería está dispuesta a trabajar en cualquier empleo para generar los ahorros que se lo permitan. Tras un fracaso laboral en un local de comidas (consecuencia de una relación de adulterio con su jefe) y tras haberse quedado sin lugar donde vivir (pues se peleó con su madre) Elisa decide embarcarse en el negocio de la prostitución.

Ya inmersa en ese nuevo universo debió aprender los trucos del oficio, enfrentar sus peligros y sinsabores y tratar de hacerse fuerte para lograr un avance en su situación económica. En medio de todos sus avatares Elisa se muestra siempre muy preocupada por la escolarización de sus hijos Marcos y Nicolás. De hecho, en las primeras escenas ya se percibe esto cuando luego de conseguir de urgencia un lugar donde vivir provisoriamente lo primero que hace es poner a Marcos a “hacer los deberes” en medio de un caos de muebles amontonados en la pieza en la que se instalaron. El niño tomó un cuaderno de su mochila y comenzó a escribir, mientras mantenía una conversación con Elisa acerca de los padres de ambos chicos.

A lo largo del film esa preocupación se hace patente en escenas donde los niños se aprontan para ir a la escuela con sus túnicas blancas y moñas azules. Prácticamente en todos los momentos en los que los niños aparecen en pantalla se alude de alguna manera a su educación. Antes de viajar a Barcelona junto con Plácido (el proxeneta con el que tiene una

aventura) y su amiga Lulú deja a los niños al cuidado de Teresa y le encarga especialmente que los inscriba en una escuela del barrio y les busque un profesor de piano.

Durante su estadía en Europa llama por teléfono y mantiene conversaciones con la mujer y con los niños acerca de lo que les pasa en la escuela. En uno de esos diálogos Nicolás le cuenta a Elisa que la maestra lo golpeó:

NICOLÁS: *Mamá, la maestra me pegó.*

ELISA: *¿Cómo que te pegó? ¿Qué hiciste?*

NICOLÁS: *Yo nada.*

ELISA: *Pero algo habrás hecho.*

NICOLÁS: *Perá... (tapa el tubo del teléfono y se dirige a su hermano) Déjate de joder, idiota.*

ELISA: *Bueno, decile a la maestra que ahora yo no puedo ir, ¿sabés? Pero cuando vaya voy a ir a hablar con la directora. Voy a hacer que la despidan y le voy a hacer un juicio. Por... por animal. Porque es una animal, ¿sabés?*

En una escena posterior vuelve a llamarlos para confirmar si Plácido les envió dinero, pues estaba teniendo problemas para que el hombre le pagara lo que estaba ganando. En medio de la conversación surge nuevamente el tema del episodio con la maestra.

ELISA: *¿Le dijiste a la maestra lo que te dije?*

NICOLÁS: *Si. Se armó un despelote...*

(En ese momento Elisa debió cortar el teléfono)

La preocupación e indignación de Elisa como madre ante la situación que vivió su hijo está lejos de ser un recurso meramente ficcional. Diana Flores (2010) plantea el tema de la violencia de docentes hacia alumnos como un problema vigente hacia la segunda década del siglo XXI: “En los últimos años, se ha trabajado más sobre los derechos de los niños, que sobre los derechos de los docentes y eso responde a la urgencia de proteger de autoritarismos, maltratos y diversas formas de abuso hacia los niños.” (Flores, 2010, p. 96)

La relación de Elisa con sus hijos denota la apuesta hacia el futuro que implica para ella el hecho de que estos estudien y se superen. Más allá de la falta de oportunidades que ha tenido ella en su vida intenta que los niños aspiren a un futuro mejor.

La escuela representa para la protagonista un espacio de contención de sus hijos en el que puede confiar. Pero cuando se encontró lejos también se convirtió, de cierto modo, en una amenaza. Desde su perspectiva la maestra no era la madre del niño como para que se atreviera a tocarlo. Ella no estaba dispuesta a que la institución escolar (representada por la docente) traspasara ciertos límites.

En una película anterior de Beatriz Flores Silva se había retratado el caso de una mujer que delinquía para brindar a su hija un futuro mejor que el suyo. Se trata de *La historia casi verdadera de Pepita la pistolera* (1993). Esta ficción fue producida por el Centro de Medios Audiovisuales (CEMA) en VHS. Allí la protagonista presenta muchas complicaciones de índole económica por lo que decide robar a casas financieras.

En varias escenas se subraya el hecho de que hace esto para no tener que sacar a su hija del colegio. Se trata de uno de los pocos casos en el cine nacional en que la figura escolar está vinculada con la educación privada y no con la pública.

En la puta vida representó en buena medida el renacer del cine uruguayo. Junto con *25 Watts*, de Pablo Stoll y Juan Pablo Revella, marcó una nueva etapa del cine nacional, coincidiendo con el comienzo de un nuevo milenio. Según Rosario Radakovich “En la producción de ficción de los años dos mil pocos son los éxitos de taquilla tales como *En la puta vida* (Beatriz Flores Silva), *El baño del Papa* (Enrique Fernández) o *Reus* (Alejandro Pu, Pablo Fernández y Eduardo Piñero)” (Radakovich, 2015, p. 29).

Durante mucho tiempo fue la película más taquillera de la historia del cine nacional. Pero difícilmente su éxito de público implica que el filme por sí mismo haya generado la conformación de una determinada representación social acerca de la escuela en el imaginario colectivo de la población uruguaya.

4.3.2 La familia vs la escuela: *Mi mundial*

Mi mundial (2014) es el primer largometraje dirigido por Carlos Morelli. Se trata de una adaptación al cine de la novela homónima escrita por Daniel Baldi⁶, quien demuestra la constante inquietud de que el fútbol y la cultura “jueguen en el mismo equipo”.

Como ya se mencionó la película cuenta la historia de Tito, un adolescente cuya pasión es el fútbol y su sueño es jugar en primera división y llegar a vivir un mundial con su selección. La relación con su familia es fundamental como eje narrativo de la trama y en especial el vínculo con su padre. Este, si bien lo acompaña en todo lo relativo a su paso por el fútbol, se preocupa especialmente porque Tito estudie y logre progresar en la escuela. Teniendo trece años sigue cursando sexto grado por haber repetido dos veces.

En la primera escena en que se muestra la casa de la familia vemos a Tito y sus hermanos sentados a la mesa viendo la televisión. El padre se apronta para ir a trabajar como guardia de seguridad. Le pregunta a Tito si hizo los deberes y lo manda a “revisar si los hizo”. Cuando sale de su casa su esposa le pregunta qué le dice al almacenero sobre la deuda que tienen. Ruben le responde que le va a pedir un adelanto a su jefa. Cuando llega al trabajo debe enfrentar una ingrata tarea: a la dueña de uno de los apartamentos del edificio se le cayó un collar en el inodoro y se tapó. Ruben debe destaparlo con una sopapa.

Estas escenas son relevantes porque adelantan lo que se verá posteriormente en la trama. La preocupación que tiene por la educación de sus hijos tiene que ver con la confianza en que los estudios les proporcionarán un futuro mejor, sobre todo a nivel laboral. Mientras se encuentra en esa tarea recibe una llamada. En la siguiente escena lo vemos salir de la escuela caminando apresurado y claramente molesto. Detrás viene Tito y mantienen un diálogo sobre la situación:

TITO: *No me podés hacer esto.*

RUBEN: *Seguro, no te puedo hacer. Soy tu padre. Puedo hacer lo que quiero.*

TITO: *Pero es la final.*

RUBEN: *Me mentiste. ¿No entendés? ¿No te das cuenta lo que hiciste? ¿Me copiás la firma?*

TITO: *Yo sabía que no me ibas a dejar jugar porque no hice los deberes.*

⁶ Daniel Baldi es un ex futbolista uruguayo que tiene una extensa bibliografía infantil y adolescente.

RUBEN: (gritando) *¿Y entonces por qué no hiciste los deberes? Vení, vení. (lo toma del hombro) Escucháme. Yo sé que vos no me entendés. Lo importante no es el partido. ¿Ta? (el niño le saca la mano de su hombro y cruza la calle). No hagas así, ¿eh? Mirá que si no hacés los deberes se te termina la pelota. Y pasá de año también, ¿eh? Mirá que se te termina el fútbol si no. Pará. Llevá esto para casa (le entrega una bolsa con comestibles y le palmea la cabeza con ternura).*

En toda la secuencia se aprecia con claridad que las prioridades de padre e hijo son diferentes. Tito solo piensa en “la pelota” y su padre intenta que entienda la importancia que tiene la educación.

Rosa Blanco y Mami Umayahara (2004) realizaron una investigación sobre la participación de las familias en la educación formal de niños y niñas en Latinoamérica.

Una de las corrientes con mayor presencia, al hablar de participación en el campo de la Educación Infantil, es aquella que reconoce que los niños y niñas que asisten a cualquier programa educativo viven y aprenden en familia, siendo los padres y las madres los primeros e insustituibles educadores (...) es necesaria la articulación Educación Infantil-Familia, para tener una mejor comprensión de los niños y niñas en su contexto familiar, y para posibilitar la construcción de un currículum pertinente para los niños y las niñas, enriquecido con los aportes de la cultura familiar y local. (Blanco y Umayahara, 2004, p.27)

Tras el episodio con su padre en la escuela Tito se dedica a hacer la tarea en su habitación. En ese momento entra Florencia por la ventana y le entrega un libro sobre fútbol que es de su padre. Está firmado por Diego Lugano, ex capitán de la selección uruguaya.

La chica decide ayudar a Tito con la tarea sobre Colón. Le explica los acontecimientos con ejemplos futbolísticos para que pueda entenderlos mejor. Mientras ellos conversan los hermanos de Tito (que recién habían llegado de la escuela) están mirando el televisor muy “atrapados” y aún con las tónicas puestas. En varias escenas se ve a la hermana como “narcotizada” por la televisión. Cabe pensar que Ruben le exige más a Tito que a sus hermanos por su falta de interés por lo escolar.

En una de sus esperas del ómnibus para ir al trabajo Ruben es abordado por un contratista brasilero que le manifiesta su intención de representar a Tito en su carrera deportiva. Lo convence de que se presente en una práctica del club Unión de América. Al chico le va bien y el contratista les propone un negocio formal. El padre tiene muchas dudas, pero su esposa le pide que acepte y firme el contrato.

Luego de que llegan a un acuerdo Ruben y el contratista van a la escuela a hablar con la directora y explicarle la situación, pues el niño debía dejar de estudiar y mudarse a la ciudad con su familia para jugar en Primera División. La directora no se muestra afín con la idea de que Tito dejara los estudios por dedicarse al deporte. El representante se compromete, entonces, a pagar un colegio privado, a hacerle un seguimiento y a condicionar el avance deportivo al educativo. La directora afirma con contundencia: *“A mí esto me parece un soberano disparate, pero usted es el padre. Usted decide Ruben. Pero, realmente. En mi opinión esto es una locura. Tito no está preparado ni intelectual ni psicológicamente para asumir una cosa así. ¿Usted se da cuenta? Es su responsabilidad.”*

Con el avance de la trama sus palabras cobran una gran importancia. Según Daniel Llanos Erazo es natural que existan, muchas veces, diferencias entre las familias de los niños y la escuela:

Es así que debemos considerar que la escuela por ser el segundo espacio social de socialización se encuentra estrechamente relacionada con el espacio familiar, espacio que, en varios momentos, puede contraponerse a los principios que imparte la escuela pero que, sin embargo, la mayoría de las ocasiones actúa y funciona de forma paralela o complementaria.

(Llanos Erazo, 2016, p. 54)

Tito comienza a triunfar en el fútbol, pero también a intentar amoldarse socialmente a la forma de vida de sus compañeros de equipo, que son mayores que él. Rolando (el contratista) lo lleva a grabar un comercial sobre productos alimenticios. Cuando debe leer el *telepromter*

muestra muchas dificultades. El contratista llama a parte al director del *spot* y le dice: “*Pedile lo que quieras con la pelota. Pero no le pidas que lea. Nunca*”.

En el festejo por un campeonato obtenido por el club Tito toma mucho alcohol para conformar a los demás. También menosprecia a sus amigos que habían venido de su pueblo a verlo. Allí le regalan una moto, cosa que no le cae bien a su padre, pues piensa que es peligroso que maneje a su edad. Esto provoca una discusión fuerte entre ellos y Tito se va en la moto a gran velocidad. Muy enojado recordaba la última conversación con Florencia: “*Ese Rolando te lavó la cabeza. Compró a vos y a toda tu familia con espejitos de colores. Convenció a tu padre de que dejes la escuela y ahora sos un bruto. No me llames nunca más.*”

Mientras va a buscarla al pueblo de Nogales sufre un accidente. Como consecuencia tiene fracturas en una rodilla que comprometieron su carrera como futbolista. Ante esta noticia el representante le dice a la familia que trabajar con Tito ya no le representa un buen negocio, lo que provoca una reacción violenta del padre que lo echa del hospital. La familia vuelve a vivir en Nogales y Tito a asistir a su escuela. En su regreso atraviesa el pasillo usando muletas, mientras los demás niños juegan y corren en el recreo. La maestra lo recibe y le pregunta por qué volvió.

TITO: *Es lo que mi padre quiere. Quiere que termine sexto y que pase al liceo.*

MAESTRA: *No, Tito. Si no lo hacés por vos no va a funcionar.*

Tito comienza a esforzarse mucho en su recuperación física (con la ayuda de un traumatólogo retirado) y en sus estudios. Pero él sólo no podía lograrlo. Aquéllos amigos que dejó de lado por el éxito serían su respaldo una vez más. José le ayudaría a realizar los ejercicios para mejorar en cuanto a su lesión y Florencia, una vez más, le ayudaría con las tareas escolares.

El padre de la chica le manda a Tito una carta que lo motiva a continuar en su esfuerzo hasta lograr su total recuperación y también egresar de Primaria. En el acto de fin de cursos el protagonista lee la carta de Diego Lugano. Lo hace con gran fluidez, a diferencia de lo que había ocurrido cuando grabó el *spot* publicitario:

“Querido Fernando:

Me pone muy contento saber que tu accidente no fue tan grave y espero que pronto puedas volver a caminar sin muletas. El fútbol es un deporte hermoso, pero muchas veces puede ser muy cruel. Muchos de mis compañeros nunca llegaron a jugar profesionalmente, aunque eran mejores que yo. Por eso te voy a dar un consejo: pase lo que pase con tu rodilla, vuelvas o no vuelvas a las canchas, estudiá, estudiá y estudiá. Uno nunca sabe hasta donde te puede llevar la pelota, pero sí te puedo asegurar que estudiando vas a tener la posibilidad de llegar muy lejos. No te olvides de que la única defensa del pobre es leer y aprender. Te deseo de corazón todo lo mejor.”

Diego Lugano, capitán de la selección uruguaya de fútbol.

4.3.3 La escuela como punto de encuentro de las familias: *Belmonte*

La película *Belmonte* (2018), de Federico Veiroj, comienza con un paneo de un alto relieve que representa a *La primera Familia* montevideana. La escultura es parte del conjunto que homenajea a Bruno Mauricio de Zabala⁷ y que está ubicado en la plaza homónima. El plano comienza mostrando al padre de familia, continúa con su esposa, pasa luego por la imagen de un niño y finalmente aparece Belmonte observándolos. Ese sencillo recurso cinematográfico da cuenta de la importancia que tendrá en el desarrollo de la trama el conflicto familiar que atraviesa el protagonista.

Belmonte es un artista plástico que se separó de su esposa y lucha por pasar más tiempo con su hija Celeste. Durante todo el filme será recurrente el espacio escolar como lugar de encuentro entre padre e hija.

En la primera escena en que aparece el patio de la escuela Belmonte se encuentra “espiando” a Celeste desde la vereda, quien parece estar teniendo un intercambio romántico

⁷ Bruno Mauricio de Zabala (1682-1736) fue un militar español que se desempeñó como gobernador rioplatense. Es considerado el fundador de la ciudad de Montevideo.

con un niño. Una maestra se acerca al hombre y le pregunta si quiere que llame a la niña para que hable con él. Belmonte responde que solamente la estaba viendo.

MAESTRA: *Hoy le tocaba venir a buscarla a la mamá, ¿no?*

BELMONTE: *Si, si.*

MAESTRA: *Nos vemos.*

BELMONTE: *Gracias.*

El padre se queda mirando a la niña a través del tejido, con expresión de cierta angustia. En seguida el espectador se entera de que le preocupa perder terreno con la niña porque su ex va a tener otro hijo.

El primer encuentro entre Belmonte y Celeste se da cuando él la va a buscar a la salida de la escuela y la lleva a su casa. Mientras el padre le seca el pelo a la niña esta le pregunta sobre el significado de la palabra “cuarentena”. Se encuentra haciendo los deberes, aunque el encuadre no permite ver lo que está leyendo. La importancia del cumplimiento con las tareas durante su estadía con Belmonte y la recompensa que implicará que cumpla con su responsabilidad se hacen patentes en los diálogos:

CELESTE: *¿Puedo terminar mañana los deberes?*

BELMONTE: *No.*

CELESTE: *¿Por qué no?*

BELMONTE: *Porque no, Celeste. Si los terminás ahora te traigo helado.*

CELESTE: *Ahí va.*

Una vez más surge el tópico de las tareas domiciliarias como vínculo entre los padres y los hijos en torno a lo escolar. Así como Elisa se encarga de que sus hijos hagan los deberes más allá de las malas condiciones en las que viven o Ruben hace un seguimiento constante de Tito, Belmonte pasa parte del escaso tiempo que comparte con su hija preocupado por sus deberes.

Mientras Belmonte va a la cocina a servir el helado, la niña se queda dormida. Llama entonces a la madre, quién también se preocupa por saber si Celeste hizo los deberes. Al otro

día la escuela es testigo de la despedida del padre y la hija. Belmonte deja su auto estacionado en frente y se dirige al teatro a ver ópera. Luego va a ver a una clienta, pasea por la rambla y se encuentra en un bar con Jeanne (su ex esposa), con quien habla sobre su intención de ver durante más tiempo a su hija. Finalmente regresa a su auto y espera a que sea la hora de salida. Se puede pensar que los lugares que debía recorrer se encontraban cerca de la escuela y por eso estacionó allí. Pero también esa decisión de puesta en escena y edición podría subrayar la necesidad de Belmonte de mantener un vínculo constante con Celeste.

En otra escena ambos ingresan al taller en el que Belmonte tiene sus bocetos y pinturas. Celeste observa con interés -y cierto desconcierto- la obra de su padre. Una vez más los deberes son tema de conversación entre ellos. La niña utiliza una mesa de trabajo de su padre, quien quita sus materiales para que lo pueda hacer con comodidad. En un plano muy bello Celeste se encuentra realizando los deberes rodeada de las pinturas, con una paleta de colores fría (Figura 10).

Figura 10



Fuente: fotograma *Belmonte*

Belmonte le pregunta si quiere pintar. Le responde que sí, pero con cierto desgano. Esta escena que -transmite cierta tensión entre los personajes- representa la falta de comprensión de la hija en relación con la ocupación de su padre y el aburrimiento que le produce la idea de seguir sus pasos. Mientras Belmonte la observa pintar resuelve llevarla a dar un paseo en lancha a la Isla de Flores. Este lugar se vincula con el diálogo anterior sobre las tareas escolares de la niña, porque allí es donde miles de inmigrantes debían guardar cuarentena entre 1869 y 1935 para prevenir la propagación de epidemias provenientes de otros países. En este punto vemos

la inquietud de Belmonte por demostrar interés hacia las cosas que le intrigan a la niña y también hacia los contenidos temáticos que ella aprende en la escuela.

Aquí aparece un elemento nuevo en esta tesis. Como ya se mencionó con anterioridad en el *corpus* la realización de tareas domiciliarias siempre está asociada a la lectoescritura, prescindiendo de otros tipos de actividades. Pero en el caso de Belmonte la consigna de la tarea genera una propuesta novedosa que implica lo vivencial.

Durante su recorrido por la isla el espectador escucha como música extradiegética la canción *Imagináte m`hijo*, de Leo Masliah. La letra de la misma representa una especie de discurso de un padre hacia su hijo. Las estrofas van recorriendo algunas situaciones que puede vivir un niño mientras va creciendo y el estribillo recurrente durante el tema es “Imagináte m`hijo, imagináte”. El espectador puede adivinar los pensamientos que atraviesan a Belmonte en cuanto a la rapidez con que su hija va creciendo y cómo él se está perdiendo muchos de sus momentos.

En una de las oportunidades en que Belmonte va a buscar a Celeste a la escuela se lleva una sorpresa: ella le pide que lleve a su casa a Juanse, el niño que le gusta. Se da un diálogo incómodo entre él y el muchacho, pero se nota en la expresión divertida del hombre que se sentía honrado de que su hija quisiera presentarle a su novio. Nuevamente aparece el tema del amor en la infancia como ya se vio en *Cartitas* o *Anina*.

En una de las últimas secuencias Belmonte y Celeste salen de la casa para ir a conocer al hermanito que nació. Mientras suena la canción *Le Lendemain*, de Diane Denoir⁸, un paneo muestra sobre la mesa los útiles escolares de Celeste junto con bocetos de Belmonte y un volante que anuncia su muestra artística que se desarrollaría pronto. Finalmente vemos al protagonista cargando una de sus obras sobre hombres desnudos y caminando por en medio de la calle, como cargando consigo mismo. Mientras la canción en francés dice:

“El mañana, del que nunca esperamos nada,
El mañana, que siempre conocemos demasiado bien.
¿Esta es la vida que siempre habrá que seguir?
¿Es esta la vida que siempre habrá que vivir?
Si es así, te suplico, manténme en tus brazos.
Para olvidar. No pensar más, en todos esos mañanas.”

⁸ Diane Denoir es una cantante uruguaya hija de inmigrantes austríacos.

4.3.4 Conclusiones del bloque

A diferencia de lo que ocurre con la familia de los niños en la película *En la puta vida* en *Belmonte* la situación socio-cultural no parece ser un gran inconveniente. Celeste tiene todas sus necesidades básicas cubiertas y, seguramente, más que eso. Por separado sus padres pueden darle un pasar adecuado. Su madre es dueña de una imprenta, sus abuelos son dueños de una empresa de diseño de abrigos de piel (aunque está en decadencia) y su padre -si bien enfrenta las vicisitudes del trabajo artístico con sus vaivenes- no se encuentra en una situación económica crítica.

El personaje de Elisa en cambio debía perseguir su sueño de ser trabajadora independiente y abrir su propio negocio. Pero para eso debió prestarse a realizar un oficio que podía ser humillante y peligroso. Los padres de sus hijos estaban absolutamente ausentes, mientras que la ausencia paternal de Belmonte para con Celeste era obligada por su separación y la negativa de su madre a que padre e hija pudieran compartir más tiempo juntos.

En el caso de los padres de Tito en *Mi mundial* es claro que la situación económica sí es un tópico que afecta la relación familiar. La madre presiona al padre para que consiga mejores ingresos, porque a la vez a ella le reclama por deudas el almacenero del barrio. De hecho, para solucionar esto, la mujer le entrega su anillo, cuestión que redundaba en discusiones de la pareja. Este sub-conflicto es fundamental en la trama porque explica la decisión familiar de que Tito fuera representado por Rolando.

El padre tiene dudas por lo que puede implicar a nivel de la educación formal del chico, mientras que la madre se muestra siempre más abierta a aceptar la propuesta. Se puede aventurar la idea de que ella tiene esa actitud por encontrarse cansada de tener que lidiar con los problemas cotidianos y contar con poco dinero.

4.4 Niñas y niños no escolarizados

Según el trabajo de investigación *Breve Análisis Histórico de la Educación en el Uruguay* -llevado adelante por el Consejo de Educación Inicial y Primaria en 2007- desde mediados del siglo XIX las autoridades políticas de Uruguay daban cuenta de la preocupación por la infancia

no escolarizada. En 1847 el Gobierno de la Defensa⁹ creó el Instituto de Instrucción Pública, que tenía como principales atribuciones la promoción de la educación pública, la regulación del funcionamiento de todas las instituciones educativas, la vigilancia de la enseñanza de las ciencias morales y el brindar garantías en cuanto a la armonía entre la educación y las ideas políticas y religiosas que constituían la base de la organización social (CEIP, 2007, p.2).

En 1855 Don José Gabriel Palomeque (Secretario del Instituto) realizó un pormenorizado estudio sobre la situación de las escuelas rurales del país. El “Informe Palomeque” se convirtió desde entonces en un hito de la Educación Pública de Uruguay. Sus conclusiones fueron contundentes en cuanto a la falta de un programa que unificara la educación a nivel nacional, el desconocimiento de los docentes de la teoría de su profesión (ya que desconocían dónde aprenderla), la carencia de buenos libros, etc.

El informe hacía hincapié, además, en las grandes dificultades que sufrían las instituciones educativas a nivel locativo, del acceso al centro de estudios, etc. Recién hacia fines del siglo XIX la burguesía y la oligarquía terrateniente lograron ponerse de acuerdo en torno al discurso sobre el rol de la Escuela organizada por el Estado:

El proyecto buscaba el progreso a través de la razón, se proponía iluminar la mente de los hombres para combatir la ignorancia, para superar los males sociales evitando aquello que ponía en riesgo la democracia. La igualdad entre los hombres requería de una nueva moral, una moral que incluyera a todos, que sustituyera la moral religiosa (en Uruguay de la Iglesia Católica) por la moral laica. (CEIP, 2007, p.3)

La Escuela Pública Moderna se fue cimentando como el lugar de legitimación de la razón como elemento iluminador del ser humano para alejarlo de la ignorancia. La Pedagogía Tradicional se basó en ideas liberales: se buscaba asegurar los intereses y las libertades individuales a través de una educación humanística y con énfasis en la cultura (se concebía que las problemáticas sociales no eran un tema que ocupara a la educación formal).

⁹ El Gobierno de la Defensa gobernó únicamente sobre Montevideo durante la guerra civil conocida en el país como Guerra Grande.

Durante las dos primeras décadas del siglo XX Uruguay vivió cambios profundos a nivel social impulsados por José Batlle y Ordóñez en medio de un fuerte empuje de las organizaciones sindicales, feministas, etc.

4.4.1 Un héroe iletrado: *El pequeño héroe del Arroyo del Oro*

Comenzando la tercera década del siglo XX se estrenó la película *El pequeño héroe del Arroyo del Oro* (1932), de Carlos Alonso, estando el gobierno en manos del presidente Gabriel Terra (que en 1933 daría un golpe de Estado). Se trata de un melodrama que aborda la historia real de Dionisio Díaz, un niño que a la edad de nueve años salvó a su hermana pequeña, luego de que su abuelo diera muerte a puñaladas a su madre y su tío. El niño se interpuso entre el anciano y la mujer recibiendo graves heridas en el abdomen y la ingle. Aun así, logró resguardar a su hermana tras caminar cerca de siete kilómetros cargando con ella y entregándosela a la policía.

Según afirma Álvaro Lema esta película puede ser considerada como el “primer taquillazo” del cine uruguayo (Lema, 2020, p. 96). El escritor y docente relaciona el éxito popular de la película con el hecho de que se haya estrenado en el contexto de los festejos del Centenario de la Independencia de Uruguay que se desarrollaron entre 1925 y 1930. Si bien el filme se proyectó por primera vez en 1932 (y no en 1929, como han sostenido generalmente diversos fuentes) Lema propone que el largometraje se hizo eco del impulso nacionalista que abundaba en las década del 20.

Un elemento importante en la trama y su contexto espacial distingue a esta película de sus antecesoras de la década del 20: la historia no se desarrollaba en territorio urbano (como ocurría con *Pervanche* (1920), *Una niña parisiense en Montevideo* (1924) o *Almas de la Costa* (1923)) ni buscaba una comparación entre civilización y barbarie (como ocurría con *Del pingo al volante* (1929)). En este caso Alonso reivindicaba el carácter rural de la historia.

Georgina Torello identifica en *El pequeño héroe del Arroyo del Oro* una dicotomía entre la idea de un pasado no civilizado y un futuro diferente:

(...) el abuelo es representado como la encarnación de la barbarie de matriz caudillista, mientras que Dionisio aparece como paradigma del niño sacrificado por los demás, representante de una nueva sensibilidad heroica, más mesurada y racional. (Torello, 2011, p. 9)

Elementos similares analiza Lema en la película, pero a nivel extradiegético. Se daba un “casamiento” entre la modernidad y lo tradicional:

El pequeño héroe...(sic) enlazó aspectos dispersos del imaginario que el Uruguay del Centenario estaba construyendo: unió lo cinematográfico al ámbito rural y disgregó sus capas anteponiendo la tradición caudillista y la nueva expresión moderna; opuso al enfoque vanguardista que privilegiaba lo urbano cosmopolita, una visión de la vida criolla, muy emparentada al auge del Nativismo. (Lema, 2020, p. 99)

Pero más allá de las dificultades de integración entre ambas concepciones, se iba cimentando un imaginario colectivo de la sociedad uruguaya que se construía con la mixtura entre las tradiciones criollas (aunque dejando de lado el pasado de las culturas afro e indígenas del territorio) y una vida moderna que miraba hacia la realidad urbana europea, sobre todo francesa.

Lema sostiene que Dionisio es representado como un niño cuya infancia es despreocupada y feliz y que vive en una situación familiar de armonía. Colabora con su familia en los quehaceres del campo y tiene tiempo para jugar. Sin embargo, los espectadores se enteran a través de intertítulos de que Dionisio no asistía a la escuela, sino que su madre se encargaba de enseñarle a leer y escribir en su casa. Al momento de la tragedia el niño tenía nueve años, por lo que era esperable que ya estuviera alfabetizado.

La situación de Dionisio representa un ejemplo de la realidad del interior profundo aún avanzado el siglo XX. Aquellas dificultades de acceso a la educación por parte de niñas y niños de la campaña que inquietaban durante el siglo anterior a Palomeque y Varela, entre otros,

continuaban siendo un problema en el Uruguay que ya comenzaba a visualizarse como la “Suiza de América”.

Las primeras secuencias presentan a los espectadores y las espectadoras la ciudad de Treinta y Tres con un tratamiento documental. De hecho, Lema plantea que la introducción tiene una estética y un lenguaje similares al documental *Nanuk el esquimal* (1922), de Robert J. Flaherty. Al igual que aquel filme comienza ubicando geográficamente el lugar en el que ocurrieron los hechos con un mapa, en este caso señalando con una flecha el Este de Uruguay. A continuación se muestra el entorno, casi como si se tratara de publicidad turística. Se muestra el río, el puente, el entorno verde, la fauna local, personas realizando trabajo de campo, etc. Posteriormente se recorre la ciudad de Treinta y Tres, capital del departamento, y se señalan con imágenes e intertítulos los edificios y los personajes involucrados en la historia de Dionisio:

Intertítulos:

“El Concejo Departamental, en cuyo registro fue inscrito el fallecimiento de Dionisio y los concejales”

“La Parroquia San José donde el 16 de enero de 1922 fue bautizado el pequeño Dionisio”

“La prensa de la ciudad que reflejó los hechos ocurridos” (Se muestran las tapas de los periódicos locales”

“Los corresponsales de la prensa de Montevideo que informaron a la capital”

“El hospital, donde el 10 de mayo de 1929 fue conducido el pequeño Diosinio para su autopsia”

“En la parte suburbana, la chacra del Dr. Olivares era el centro de atracción de la población con sus parques y jardines”

En los planos correspondientes a esta chacra vemos una paradoja. El espacio público está lleno de niñas y niños con túnicas blancas y moña azul (como ya se analizó en el primer apartado del Capítulo de Análisis). Corren, se trepan a los juegos de la plaza o hacen deportes. Todo esto

choca con la situación de Dionisio que no pudo acceder a la escuela y por tanto no solamente no podía estudiar, sino que además no vivió la socialización que se produce en los centros educativos.

Silvana Espiga se centró especialmente en el rol que desarrollaban dentro de la educación los docentes, los estudiantes y los manuales escolares. En el capítulo “Los Nuevos Desafíos” (Espiga, 2015, p. 77) se destaca que durante los últimos años del siglo XIX se construyeron nuevas escuelas (tanto urbanas como rurales) y se buscó la implementación de programas más prácticos y útiles. Pero especialmente en el medio rural continuaban siendo inconvenientes importantes (y lo seguirían siendo durante las primeras décadas del siglo XX) el ausentismo total, la asistencia irregular y el analfabetismo. Los dos primeros problemas se debían a factores climáticos, a la imposibilidad de asistir a clases por refacciones en el edificio escolar, a los brotes de enfermedades como la influenza y la tuberculosis, etc.

Pero también era un obstáculo la falta de estímulo de las propias familias. Además de luchar contra el ausentismo total también había dificultades en cuanto a la permanencia de niños y niñas en el centro escolar durante la jornada de clases. Espiga recopiló documentos oficiales en los que se señalaban estas dificultades -que se presentaban a diario- y las maneras en que las autoridades buscaban solucionarlas.

Cabe preguntarse aquí cuál era la situación de la Educación Primaria a nivel pedagógico durante las tres primeras décadas del siglo XX, cuando se estrenó *El pequeño héroe del Arroyo del Oro*. En esa época la educación uruguaya estaba siendo influenciada por las premisas de la Escuela Nueva. En su libro *El banco fijo y la mesa colectiva* (1942) el maestro Julio Castro presenta las sustanciales diferencias entre la denominada “Pedagogía Tradicional” -que primó desde mediados del siglo XIX- y la Escuela Nueva - que comenzó a cobrar vigencia entre fines del Siglo XIX y comienzos del XX.

La primera surge con la reforma educativa impulsada por José Pedro Varela -que sería continuada tras su muerte por sus sucesores-, puesto que antes no había en el país una preocupación sistemática por la educación, al menos a nivel nacional. La Reforma Vareliana se introdujo bajo el influjo de dos criterios pedagógicos diferentes: el práctico y el científico (Castro, 1941, p. 53). Los maestros prácticos se basaban en sus experiencias de aula y para los científicos la educación era un arte y una ciencia teórica. De ambas tendencias surgiría la configuración de la escuela uruguaya.

Una de sus principales características tenía que ver con la universalización de la educación a nivel de contenidos y métodos de enseñanza: “El niño, pues, es un elemento pasivo. Aprende lo que le enseñan; es más: no debe aprender otra cosa que lo que le enseñan, y el secreto de su enseñanza lo sabe el maestro.” (Castro, 1941, p. 73)

Según Julio Castro en las primeras décadas del siglo XX continuaba ocurriendo lo que Varela señalaba en el siglo XIX: el maestro seguía siendo el “rey de la escuela”. Esto hacía que el papel del estudiante estuviera siempre signado por la pasividad y el sometimiento.

Para explicar las características principales de la Escuela Nueva Castro alude a las consideraciones de la escritora Ellen Key al respecto:

Elementos de esta naturaleza han contribuido a formar parte de los fundamentos de la nueva educación: el respeto a la personalidad del niño, a sus derechos, a su asistencia, a no abandonarlo en el período en que no puede bastarse a sí mismo. En una palabra, la dignificación del hombre ha traído como corolario la dignificación del niño y con ella la superación de la escuela. En este sentido puede condensarse el espíritu de la nueva educación en el pequeño libro de Ellen Key. (Castro, 1941, pp. 80-81)

Si bien puede identificarse el germen de la nueva educación en pedagogos a partir del siglo XVII es a fines del XIX cuando las condiciones económicas, sociales y tecnológicas hicieron imperante su surgimiento en las grandes urbes. Hasta entonces la educación era eminentemente individualista, no aceptando la colaboración entre estudiantes (y mucho menos el intercambio con los docentes). A partir de entonces la escuela sería la “escuela para la sociedad”. Se comenzó a acuñar además la noción de que el niño o la niña tienen sus características como tales y que son muy diferentes a las del universo adulto.

Castro recoge de los aportes de Lorenzo Luzuriaga los cinco principios fundamentales de la Escuela Nueva: Vitalidad, Actividad, Libertad, Infantilidad y Comunidad. Estas premisas reflejan las características del niño como ser activo. Incluso el juego, escribe Castro, encierra los impulsos infantiles y son el equivalente al trabajo espontáneo de los adultos. Sería necesario

de allí en más realizar estudios profundos sobre los valores pedagógicos del juego, cuestión que planteó a nivel internacional Friedrich Fröebel (el creador de la educación inicial).

En suma Castro identifica en el conocimiento sobre la etapa de la infancia -que se desarrolló desde comienzos del siglo XX hasta la década del cuarenta- el cimiento de las nuevas propuestas pedagógicas.

Si vinculamos estas nociones con la película *El pequeño héroe del Arroyo del Oro* vemos a su protagonista llevando una vida casi adulta. Ayuda con el cuidado de los animales, recorre el campo, colabora con la construcción de su casa y además todo el tiempo intenta sosegar a su abuelo, que cada vez se muestra más parco y beligerante. Sin embargo, también tiene deseos de jugar y divertirse. Su sueño es tener un caballo de madera para jugar. Su tío le regala uno y el niño se muestra muy feliz. Pero evidentemente Dionisio no tiene niños a su alrededor con los que compartir juegos, risas, etc. Su muerte fue causada por rivalidades y violencia propias de los adultos.

Dejando la diégesis del filme y atendiendo a lo que ocurrió con su distribución y exhibición Lema sostiene que la popularidad de la película sobre el niño héroe contribuyó a la ya extendida práctica de reforzar el nacionalismo y la exaltación de la figura de los orientales notables. Para esto la película fue exhibida en escuelas públicas con mucha frecuencia. Pero también su director quiso exponer las contradicciones sociales de la época en el país:

(...) el film quiso mostrar que en el Uruguay del Centenario coexistían ambas caras de la moneda: la civilización sin frenos que enorgullecía a las clases medias, formadas bajo el progresismo batllista, convivía con la violencia y el desagravio de los sectores más marginados. De ese modo, la sociedad construía su identidad mezclando ambos aspectos de la modernidad y la tradición, reconociendo que en el ámbito nacional existían todas las partes. (Lema, 2020, p. 100)

Sin dudas, la vida de Dionisio transcurrió por los carriles de la injusticia social que se vivía en el país rural expresada principalmente en la imposibilidad de vivir una infancia plena. Su muerte simplemente arrojó luz sobre esto.

En el libro *Misiones socio-pedagógicas de Uruguay (1945-1971)* -editado en 2012 por el Consejo de Formación en Educación de ANEP- se recopilan documentos escritos y registros fotográficos de las intervenciones coordinadas por el Centro de Misiones Socio-Pedagógicas -con el apoyo de la Asociación de Estudiantes Magisteriales de Montevideo- en localidades del interior del país en donde se identificaron las mayores carencias a nivel económico, social y educativo. Uno de los lugares que se visitaron fue Arroyo del Oro, el pueblo de Dionisio. Esto ocurrió en 1946, lo que da cuenta de que casi dos décadas después de la muerte del niño el lugar seguía presentando muchísimas dificultades en cuanto al acceso a la educación formal de la infancia.

El maestro Miguel Soler fue un referente en cuanto a la educación en las escuelas rurales del país. Acompañó a la Misión Pedagógica del Arroyo de Oro y realizó un informe sobre lo que se vivió allí. El texto comienza señalando la preocupación acerca de las problemáticas de la enseñanza en el medio rural:

(...) en los últimos años [se] ha producido dentro del panorama pedagógico del país el planteamiento de los graves problemas de nuestra escuela rural, problemas que en vano esperan solución, pese a la tesonera labor de los maestros que, en sucesivos congresos, han denunciado los males de nuestra escuela campesina y han señalado caminos para su solución. (García Alonso y Scagliola, p.263)

Soler aclara que las pretensiones de las Misiones Pedagógicas en Uruguay no tenían la potencia de su antecedente mexicano. Allí se buscaba generar cambios estructurales y permanentes a nivel social y educativo, con inclusión de educación artística (incluyendo la cinematográfica), la intervención de médicos y enfermeras, parteras, educadores en agricultura, etc. No se trataba de que no fuera necesario ese tipo de proyecto, sino que la propuesta tenía un carácter privado -no gubernamental- y tenía como principal motivación que las estudiantes y los estudiantes de Magisterio pudieran “llenarse los ojos de realidades” (p. 263). La solución de fondo y permanente sobre la problemática del campo debía venir, según Soler, de una Reforma Agraria, de la colonización y de la reestructura del poder productor y no sería consecuencia de los aportes que pudieran generar los estudiantes magisteriales y sus docentes.

Sin embargo, sí destaca el aporte concreto que se dejó a nivel material. Se llevaron donaciones de juguetes, una biblioteca conformada por más de cuatrocientos libros y un botiquín. El informe subraya especialmente la satisfacción que implicó a la delegación que la Biblioteca recibiera el nombre de Dionisio Díaz, en homenaje al héroe local...un niño que con nueve años no había tenido “el privilegio” de aprender a leer en una escuela.

Figura 11



Fuente: fotograma El pequeño héroe del Arroyo del Oro

4.4.2 Un niño gauchito: *Gurí*

Otra película en la que se percibe la no escolarización de su protagonista infantil es *Gurí* (1980), de Eduardo Darino. Este docudrama fue estrenado durante la última dictadura cívico-militar en Uruguay.

En la década del 60 el cine cumplió mayormente un rol de lucha y militancia en medio de la convulsión social y política que se vivía en el país y en la región. En 1969 se había creado la C3M (Cinemateca del Tercer Mundo) que permitió la exhibición de películas de difícil acceso y promovió su proyección en lugares estratégicos y poco convencionales para ver cine como eran las fábricas, sedes sindicales, escuelas, etc. Tras el Golpe de Estado perpetrado el 27 de junio de 1973 el gobierno dictatorial incautó los materiales de la C3M y sus miembros se vieron obligados a exiliarse.

Según Lema a partir de la creación de la DINARP “el gobierno sistematizó una variada producción audiovisual con el propósito de construir un imaginario capaz de representar a la sociedad uruguaya.” (Lema, 2020, p.233). Se promovieron, entre otras cosas, las actividades campestres y tradicionalistas además de la música típica.

Según la periodización propuesta por el Politólogo Luis Eduardo González -retomada luego por Caetano y Rilla (1991)- el gobierno de la dictadura se subdividió en tres períodos: Dictadura Comisarial (1973-1976); Ensayo Fundacional (1976-1980) y Transición Democrática (1980-1985).

Durante el “Ensayo Fundacional” el gobierno de facto buscó legitimar el régimen y generar una nueva representación social acerca del patriotismo y el nacionalismo. En esa línea el año 1975 fue consagrado como el “Año de la Orientalidad”. Fue durante dicha etapa (bajo la presidencia de Aparicio Méndez) que se estrenó *Gurí*, realizada en coproducción con la productora estadounidense Zenith International.

En este largometraje se presenta a un niño como protagonista con la intención de buscar la empatía del público con la figura gauchesca. Las secuencias iniciales muestran la tecnología de los años 70 para el arado, la esquila, y otras actividades rurales. Luego se ven fotografías de pinturas correspondientes a la serie de los “gauchitos”, realizada por Juan Manuel Blanes entre 1874 y 1879. Lema plantea que estos gauchos y los que serán protagonistas de la película son muy distintos a los reales. Se trata de una versión más “civilizada”. La intención de la DINARP era rescatar los valores antiguos, pero renegando de las cualidades viciosas de los personajes gauchescos. Además la productora Zenith International se especializaba en material audiovisual educativo, por lo que la señal que buscaba dar la dictadura al exterior tenía que ver con el progreso y la civilización.

Marchesi (2001) destaca que *Gurí* fue la única película de ficción realizada en el período dictatorial. La prensa valoró (en su mayoría) la introducción de elementos tradicionalistas, folklóricos y gauchescos en el cine nacional. Antes de su proyección se presentaba otro trabajo de Darino: *Pasaporte, Uruguay* (1979) que era una animación sobre el país. La calidad técnica de ambos trabajos le valió premios en el exterior. La participación de actores, técnicos y productoras no necesariamente se debían a una adhesión al gobierno de facto. Muchos tenían compromisos con el Estado o veían una oportunidad laboral en un contexto en que escaseaban.

Al igual que ocurriera con *El pequeño héroe del Arroyo del Oro* en la trama se encuentra ausente cualquier alusión a la escolarización de su protagonista (Gonzalo). El niño acompaña a su padrino en un derrotero por la pradera y le ayuda en las diversas actividades campestres. Una vez más el niño que vive con su familia en el campo debe afrontar responsabilidades que corresponderían a un adulto y no tiene acceso a la educación formal.

A través de un *flashback* el espectador ve que en su lecho de muerte su “tata” le dice que emprenderá un largo viaje hacia “donde la tierra se junta con el horizonte”. Usó ese eufemismo para referirse a su pronta muerte, tras ser gravemente herido por la cornada de un animal. Antes de partir le deja a su hijo algunos consejos:

TATA: De ahora en adelante va a tener que hacerse cargo usted mismo, ¿sabe? Y de su Rubio. Cuidelo, que es noble y fuerte y tendrá montura pa' rato. Tenga. Voy a hacerle un regalo. (le entrega un facón). Eso no es juguete, ¿sabe? Es parte de usted mismo. Es el arma del que anda solo, pero también su compañero y su herramienta de trabajo.

Llévelo atrás, contra su cintura, como parte de su mismo cuerpo. Y téngale un cariño respetuoso como el que siempre nos hemos tenido usted y yo. Sea derecho mijo. No precisa más. Ahora va a tener que seguir solo.

Esa última frase denota que para generaciones anteriores (especialmente entre la gente que vive en el campo) la educación formal no era un elemento relevante y confiaban más en las enseñanzas que la vida y la experiencia podían brindarles. Es indudable que los consejos familiares y las experiencias de vida serían muy relevantes para Gonzalo, pero perdería todos los aportes de conocimiento y de socialización aportados por la educación escolar.

A lo largo de la película la voz del padre aparece en *off* a través de recuerdos del niño sobre consejos que el hombre le daba sobre la vida y cómo desempeñarse en las tareas del campo.

Pero además de la “sabiduría criolla” que representa el personaje del padre aparecen en el filme otras figuras sociales relacionadas con el saber cotidiano (al menos en los siglos anteriores). Se trata de las curanderas. En una escena Gonzalo y su padrino se encuentran esquilando ovejas junto a otros hombres. El padrino parece no sentirse bien, por lo que el

capataz le indica al niño que lo lleve a ver a una curandera porque podía ser que anduviera con la “paletilla caída”¹⁰. Luego de revisarlo la mujer le entrega unos yuyos que le recomienda para su problema estomacal. Aquí se ve una vez más cómo la gente de campo no otorgaba un gran valor al saber científico porque confiaba en la experiencia vital de quienes forman parte de las comunidades y que, probablemente, no hubieran cursado estudios formales.

Era esperable que a su edad la socialización de Gonzalo sucediera en la relación con pares. Pero en su caso se da en la convivencia constante con adultos. Durante el tiempo libre comparte con ellos asados, mateadas, música, juegos tradicionales (como el truco o la taba), bailes, etc.

Cabe destacar la puesta en escena de dos secuencias en particular. Cuando Gonzalo comienza el viaje junto a su padrino se cruzan en el camino con un carruaje que traslada a una mujer y una niña. Ellas vienen de visitar a otra familia que también tenía niños. Evidentemente se trata de gente de clase social alta porque tienen sirvientes y por las características de la casa. El encuentro con Gonzalo y su padrino no tiene ningún efecto en la trama. Simplemente el carruaje pasa junto a ellos. La intención del director es mostrar al espectador el contraste entre ambas realidades.

Si bien no se hace una alusión directa es de suponer que los niños que aparecen en esa situación sí tienen la posibilidad de recibir instrucción por parte de maestras o tutores. Algo similar ocurre posteriormente. Otra mujer de alto *status* social sube a un carro -aún más lujoso que el primero- y emprende con su cochero un viaje por el campo. También se cruza con Gonzalo, que esta vez se encuentra arriando ganado vacuno junto a otros hombres.

Totalmente alejado de una vida infantil (que en su época y en el lugar donde vivía era inexistente) el “guri” tenía como objetivo hacerse un hombre. Su padre le había dicho que para ser tal debía tener su propio caballo y un facón para trabajar y defenderse (cosa que ya había logrado). Pero además debía tener una guitarra para cuando se sintiera solo. Sobre el final de la película el niño ve que se vende una en la pulpería de un pueblo, pero no tiene el dinero suficiente para comprarla. Entonces decide participar en un juego campero que consistía en alcanzar una argolla que colgaba de una cinta cabalgando sobre su caballo. Gonzalo lo consigue y en los planos finales se aleja hacia el campo montado en su Rubio y con la guitarra colgada

¹⁰ Expresión coloquial y criolla para referirse a la relajación y flaqueza de la zona del estómago. Esto produce sintomatologías asociadas con lo digestivo.

en su espalda. El gurí se convirtió en un hombre pero nunca fue un niño, al menos bajo el paradigma actual de la infancia.

4.4.3 Niños y niñas marginados: *Aparte*

En momentos en que el país y la región vivían una fuerte crisis económica y social se estrenó el documental *Aparte* (2002), de Mario Handler. Este trabajo del experimentado cineasta uruguayo significó un sacudón para la sociedad y generó mucho interés y a la vez cuestionamientos sobre el tratamiento que dio al filme, cuyo principal *leitmotiv* tenía que ver con exponer la vida de personas reales que eran marginadas socialmente.

Soledad Mocchi Radichi (2019) afirma lo siguiente sobre este documental:

Aparte (...) se convirtió en un largometraje polémico que exhibió los límites de la inclusión socioeconómica de jóvenes uruguayos durante la primera década del siglo XXI. Apelando al género documental, el filme interpela el imaginario de Uruguay como «la Suiza de América», a la vez que pone en escena subjetividades marginadas y realidades invisibilizadas. (Mocchi, 2019, p.287)

El documental se centra especialmente en la vida de Neno (un menor infractor), su hermana Carina y su madre Mary (ambas prostitutas). Por otro lado, está Milka (una joven madre soltera). Estos “personajes” afrontan diariamente situaciones que enuncian una gran precariedad a nivel económico y marginación a nivel social. Muchos de los registros audiovisuales fueron realizados por los mismos protagonistas, mientras que Handler tomó otros.

La película provocó varias polémicas a nivel de la sociedad. Evidentemente el contenido del documental puso en apuros al gobierno de Jorge Batlle porque exponía públicamente la realidad de extrema pobreza que vivía un sector cada vez mayor de la población. Pero además se cuestionó a Handler desde un punto de vista ético. Muchos profesionales del cine y de la cultura se preguntan hasta dónde tenían claro las personas que abrieron sus casas y sus vidas para ser parte de este documental el grado de exposición que tendrían.

Pero yendo al tema que interesa a este trabajo vemos a distintos niños y niñas que son familiares de los adultos que cuentan sus historias de vida. Si bien no se hace una alusión explícita a su no escolarización es, justamente, la ausencia a la referencia al universo escolar en la mayor parte del relato lo que llama la atención.

Hay diferencias importantes entre lo que ocurría con la escolarización a principios del siglo XXI en relación con los inicios del siglo XX. Más allá de que en un entorno urbano actual la educación formal puede ser vista como una “escalera” para acceder a un mejor futuro laboral y económico hay otro elemento que puede ser fundamental: las asignaciones familiares. Desde mediados del siglo XX existe en Uruguay ese estímulo económico para que las familias envíen a sus hijos a estudiar. Aun suponiendo que los adultos no valoren la formación de las niñas y los niños que tienen a su cargo el hecho de poder cobrar la asignación puede representar un elemento que implique la aceptación de la obligatoriedad de la educación primaria que existe a partir de la reforma vareliana pero que, en los hechos, no siempre fue acatada por las familias.

En *Aparte* se muestra a niñas y niños casi siempre realizando actividades que no son propias de la infancia. En la primera escena del documental se ve a la familia de Neno y Carina celebrando un cumpleaños en su casa. A ritmo de cumbia y candombe los jóvenes y adultos bailan, comen, beben y se divierten. En un momento Carina invita a una niña a que baile con ella. El tipo de baile y la letra de la canción de “Damas Gratis”¹¹ no parecen ser las más apropiadas para alguien de esa edad (seis o siete años) por su carácter sensual.

En la siguiente escena los espectadores conocen a Milka y parte de su familia. La joven tiene una hija menor de un año. Mientras el abuelo la sostiene en brazos y Milka le da de comer un helado suena de fondo la canción *Yo quiero*, de Ruben Rada. Si bien la música es diegética, pues suena desde un aparato de radio que está utilizando la familia, sin dudas al momento de la edición Handler incluyó esta secuencia por la importancia de la letra del tema musical y la contradicción que encierra la vida que llevan adelante los niños con su madre. Dice Rada:

“Yo quiero que a mí me enseñen,
Mi familia y mi maestra,
A contar y a hacer las letras,

¹¹ “Damas gratis” es una banda argentina de música tropical.

Y me quiero divertir.
Pero quiero que también,
Todos los niños del mundo,
Tengan todo lo que quiero,
Pues lo quiero compartir (...)
Que tengan todos los niños,
En el mundo su lugar.
Vamos todos a ayudar.
Todos los niños del mundo,
merecemos un lugar”

Posteriormente se ve a los hijos de una amiga (o familiar) con Milka recorriendo la ciudad en busca de comida. En ocasiones yendo a comedores o a pedir ayuda en iglesias y en otros casos revolviendo directamente contenedores de basura.

Otro momento en que la infancia tiene un protagonismo inesperado se da en una charla que tienen Carina y Mary (su madre) sentadas a la mesa del comedor. Con la nieta de Mary como testigo las mujeres conversan sobre anécdotas que vivieron en los prostíbulos en los que trabajan. Mary recuerda la historia del “Señor Alonso” cuando era niño:

MARY- Al Alonso lo conozco de chiquito. Ahora será el Señor Alonso; el señor. Pero en ese entonces no era nadie. Creo que estaba estudiando. Estaría en quinto o sexto grado de escuela recién. Y lloraba el gurí. Cada vez que tenía que salir, lloraba. Vos sabés lo que es que llegaba al Bella Vista y me decía: “Pero señora no puedo. A mí me da vergüenza”. Ta’ ahora somos grandes amigos. Pero en aquel entonces el pibito lloraba. Porque le daba vergüenza sacarse la ropa.

En el mismo sentido Carina comenta que en el lugar en que trabaja va un niño de ocho años que les pide a sus primos que lo lleven. “*Es fatal*”, agrega. Culminada la charla la nieta de Mary le muestra un libro que estuvo mirando mientras se daba la conversación. Ella se lo quita y le dice que se lo dará cuando pase a cuarto año de escuela. La niña se lo quiere sacar de

las manos y la mujer le dice: *No, no. Ahora no. Tenés que pasar a cuarto y saber todos los números y todas las letras. ¿Te va a gustar leer a vos?*

Esta es una de las pocas veces en las que se hace alusión a la educación formal en la película, pero es una muestra de que Mary está interesada en que la niña estudie y avance en la escuela. Otra alusión a lo escolar surge en las escenas grabadas en el Centro de Detención de Menores. Uno de los adolescentes asiste con otros compañeros a clases de primaria que brinda una maestra dentro del complejo.

4.4.4 Conclusiones del bloque

En este apartado se analizaron secuencias de varias películas que dan cuenta de una realidad que se dio durante las primeras décadas del siglo XX pero que también siguió existiendo en ciertos contextos socioeconómicos en los albores del XXI. Las escuelas con sus fortalezas y debilidades son vistas por el imaginario colectivo de la población uruguaya como imprescindibles para el desarrollo de los individuos y se asigna a la institución escolar el valor de ser la que encamina a niños y niñas junto con su familia.

Los niños de las películas *El pequeño héroe del Arroyo del Oro* y *Gurí* vivieron en una época en la que muchas familias del medio rural no percibían como fundamental la educación formal de los más pequeños. Tanto Dionisio como Gonzalo debieron llevar vidas de adulto durante todo su tiempo en este mundo. Solamente en ocasiones pudieron disfrutar de actividades propias de la infancia como cuando Dionisio usaba su caballito de madera o cuando Gonzalo jugaba a bajar el aro de la cuerda sobre el final de la historia.

En *Aparte* la situación de los niños y niñas es marginal. En su caso la primera preocupación que existe en sus familiares es la de poder darles de comer todos los días, llevarlos al médico y que tengan un techo bajo el cual dormir. En parte es comprensible que en ese contexto la educación esté en un segundo plano.

En todos los casos la educación representa para los niños un objetivo a alcanzar más que un derecho esencial.

4.5 Escuela rural

La licenciada en trabajo social Alicia Moas realizó una investigación sobre el vínculo entre las escuelas rurales y las familias que viven en el medio rural. Inicialmente propone un recorrido histórico por ese tipo de educación.

Desde fines del siglo XIX había escuelas en el medio rural, pero se trataba de escuelas urbanas que funcionaban en dicho medio con programas adecuados para el medio urbano. A partir de 1917, las escuelas rurales tienen un programa específico propio que dura tres años; poco a poco las escuelas rurales y los docentes van adquiriendo mayor especificidad en la labor pedagógica, se realizan investigaciones y publicaciones del medio y sus características. (...) Hacia 1936, las publicaciones de Agustín Ferreiro surgen como una propuesta innovadora orientada hacia la escuela rural en sus aspectos específicos, pedagógicos y metodológicos pero haciendo énfasis en la necesidad de reconocer la especificidad del niño rural y su entorno. (Moas, 2004, p. 15)

Del mismo modo en que el sistema educativo desde entonces ha previsto adaptar las enseñanzas al medio rural es indiscutible también que la escuela en ese entorno tiene sus particularidades en cuanto a las dificultades de acceso a los locales, el vínculo entre los docentes y los niños y entre estos y la comunidad.

Moas afirma que en la década de los años 90 y los primeros años del siglo XXI el Estado ha asumido una postura de intervención que no apuntó a mejorar las condiciones de desarrollo de la escuela rural, disminuyendo la capacitación específica de los docentes, agrupando grupos y escuelas, etc.

En este apartado se analizarán secuencias de las películas *El último tren* (2002) y de la serie web *Maestra Veneno* (2018-2020). En la primera la escuela rural aparece como una referencia menor pero tiene relevancia en algunos momentos de la trama. En la segunda la educación rural y las condiciones de desarrollo de la enseñanza en ese contexto son parte central de la historia.

4.5.1 El medio rural entre el pasado y el futuro: *El último tren*

En la película *El último tren* (2002), de Diego Arsuaga, un grupo de veteranos nucleados en la “Sociedad de Amigos del Riel” deciden secuestrar una locomotora que sería vendida por su dueño a Hollywood. Uno de ellos (Pepe) invita a participar de la aventura a Huguito, un niño que vive en la casa en la que él alquila una pieza. Sus compañeros cuestionan esto, pero Pepe argumenta que lo necesitan como foguista, porque ellos no tendrían las fuerzas para palear el carbón. Finalmente los convence y el pequeño se convierte en parte del equipo.

La locomotora atraviesa los campos del interior de Uruguay y mientras esto ocurre los hombres cuentan al niño historias de su juventud o le narran cuentos que tienen relación con los trenes. En una de las paradas que hacen para comprar víveres se encuentran con escolares a caballo que los saludan y los observan con curiosidad.

En una escena “el Profesor” brinda un discurso, pues sostiene que era necesario dar a conocer al público sus motivaciones para llevarse a “La 33”. Le dio a su alocución un tono exageradamente épico: *“Por favor compatriotas, hagan correr la noticia. Que todo el mundo sepa que un cipayo oriental en convivencia con el “imperio Americano” quiere privarnos de esta belleza. La quieren vender, sacándola para siempre de nuestras fronteras. ¡Por favor!”*

Mientras se desarrolla el discurso se muestra al Profesor, a Pepe, al Secretario y a Huguito en un plano abierto sobre la locomotora. Como si fuera un político el Profesor agita unas hojas de papel que tiene en sus manos. El espectador puede imaginar por el volumen de su voz que está hablando a un grupo grande de gente que se juntó a escucharlo.

Sin embargo, el contraplano muestra que el público estaba conformado por los dos escolares que están acompañados por un adulto, que seguramente es su padre. Ellos los saludan con alegría mientras la locomotora comienza a alejarse. Es de suponer que los niños venían de la escuela a caballo y el hombre que los acompañaba los encontró en la estación. Vemos aquí un elemento típico del paisaje relacionado con la escuela rural: el caballo como medio de transporte. Muchas son las historias de niñas y niños que deben pasar diversas dificultades cada día para poder ir a estudiar. La mayor parte de ellos viven a kilómetros de la escuela y muchos deben atravesar cañadas o montes.

En otra secuencia la “tripulación” de la locomotora es saludada enérgicamente por un grupo de niñas y niños de una escuela rural. Una veintena de túnicas blancas y moñas azules se agolpan junto a un alambrado para manifestar su apoyo (consciente o inconscientemente) a la empresa de los protagonistas de la película.

4.5.2 Un “*Thriller*” rural: *Maestra Veneno*

Maestra Veneno es una serie web realizada por la productora “Estiyú”, del Departamento de Río Negro. La trama del primer capítulo comienza con Guidaí Ferreira (una joven maestra) asistiendo a la elección de cargos de Educación Primaria. Mientras espera que la convoquen otras maestras comentan sobre ella:

MAESTRA 1- *Esta es la que habían echado del colegio privado, ¿no?*

MAESTRA 2- *Sí, esa misma.*

Cuando es llamada para tomar el cargo se le informa que de acuerdo a su puntaje le corresponde trabajar en una escuela rural a cuatrocientos once kilómetros de la ciudad. Pero se le aclara que se trata de una escuela muy bien equipada y que cuenta con transporte para acceder a ella (cosa que a la luz de los hechos no sería tan real). Se trata de un cargo unidocente, lo que implica que debe trabajar sola en el lugar, teniendo a cargo a un grupo conformado por niñas y niños de diversas edades y cursando distintos grados.

Posteriormente la maestra desciende de un ómnibus, pero debe “hacer dedo” para llegar hasta la escuela. Mientras comienza su aventura pedagógica se escucha el tema “Maestra Rural”, de Nelson Silva:

“No hay temporal que te pare,
Ni tiempo que te eche atrás.
Con tu vocación al hombro,
Hacia la escuelita vas.
Resaltando con tu blanco,

En el verde del lugar.
Sierras, montes y camino,
Agua, cielo y pajonal.”

La edición propone el montaje paralelo entre planos de la mujer llegando a la escuela y la conversación que tuvo con la funcionaria encargada de la designación. La maestra le consulta sobre las condiciones en las que deberá trabajar:

GUIDAÍ: Necesito saber si tengo un lugar donde hospedarme y si la escuela tiene Internet, ya que mi plan de enseñanza es cien por ciento online.

*FUNCIONARIA: Tiene tres alumnos. Donde uno abandone la escuela cierra.
¿Acepta el cargo o paso al siguiente?*

En seguida se ve a la maestra dormida en el segundo ómnibus que debió tomar, luego de viajar también en la caja de una camioneta acompañada de una oveja. Efectivamente había aceptado su nuevo trabajo. Cuando se enfrenta con la fachada de la escuela queda como petrificada. Difícilmente el edificio precario hecho con madera y barro contara con WiFi. Su primera reflexión denota su desilusión: “*Cuatrocientos diez kilómetros. Acalambrada de estar sentada para esto.*”

Quien la recibe en la escuela es Dedé, una particular auxiliar de servicio que la espera con simpatía:

AUXILIAR: Es la tal bichera el viaje. La otra maestra decía lo mismo: “Las nalgas chatas”. Pero yo le alquilo una pieza baratita, para que no tenga que viajar todos los días. Si no le van a salir hemorroides.

GUIDAÍ: Bien Dedé. Acompañeme, que algo vamos a hacer.

En tono de humor el director (Eduardo Maquieira) presenta al espectador los avatares propios de las maestras y maestros que deben trasladarse al medio rural. Pero el primer gran problema que debe afrontar la docente se da cuando los niños están llegando a la escuela y se acerca una avioneta fumigadora. El primer diálogo de la maestra con sus alumnos no es el que habría esperado tener como presentación: “*¡Rápido niños! ¡Vengan bajo techo!*”

Pero fue tarde. Una de las niñas se desmaya antes de poder ponerse a resguardo del impacto de los agroquímicos lanzados por la aeronave. La maestra la rescata y la cubre con su túnica. Horas más tarde Dedé le enseña a Guidaí un recorte de diario que decía que Katia, la maestra anterior, había desaparecido tras denunciar las lluvias de pesticidas que caían sobre la escuela. El primer episodio culmina cuando una mujer que habla a través de un celular le dice a su interlocutor que se “ocupará” de la nueva maestra.

Más allá de los elementos ficcionales que pretenden acercar este trabajo audiovisual al género de *thriller* es indudable que los problemas que afronta la “Maestra Veneno” en su llegada a la escuela rural son parte del quehacer diario de muchos docentes que desempeñan sus tareas en ese medio.

El segundo episodio comienza con una entrevista realizada a la maestra. Consultada sobre si va a iniciar acciones legales contra la empresa que arrojaba químicos sobre la zona en la que estaba la escuela respondió: “*Lo único que le voy a decir es que voy a luchar hasta las últimas consecuencias para que mis alumnos vivan en un entorno saludable.*”

En la siguiente escena la maestra dice a sus tres estudiantes que agradecieran al sobrino de Dedé que les consiguió un “*lugarcito de los apicultores*” para tener clases mientras arreglaban el edificio de la escuela. Cuando Dedé y Diego los dejan Guidaí se preocupa por la salud de sus alumnos y les pregunta si se sienten bien. Revisa sus ojos, que parecían estar irritados. Cuando llega a la última niña ve que tiene algo en el brazo:

GUIDAÍ: *¿Qué te pasó en el bracito?*

NIÑA: *Nada, me caí. (se cubre el brazo).*

GUIDAÍ: *Bueno, si duele me avisás, ¿sí?*

Cabe señalar que la relación entre los niños y la maestra se muestra muy cercana para haberse concretado recién su primer encuentro. El guionista denota de esta manera el profesionalismo y la calidez personal de la maestra que se preocupa genuinamente del bienestar de sus alumnos. La vocación de la mujer está representada en el broche con que sujeta su pelo y las caravanas que utiliza. Estos accesorios tienen forma de abeja, símbolo de la labor magisterial. Esto está además subrayado por el hecho de que el lugar de emergencia que hará las veces de salón de clases es una habitación utilizada por los apicultores de la zona, a quienes vemos trabajar en las colmenas cuando inicia la secuencia.

Luego del inconveniente del primer día del curso la maestra logra comenzar a trabajar con sus alumnos. Entrega a cada niño un sobre con sus nombres, los que menciona en voz alta: “Marimar, Agustina y Alberto”.

GUIDAÍ: Dentro del sobre van a encontrar una hoja en blanco. Allí quiero que me escriban sus sueños; los de ahora y lo que les gustaría hacer en el futuro. Tómense su tiempo.

Mientras pega en la pared letras que están en papeles de colores con formas de celdillas hexagonales (imitando la estructura de un panal) recibe en su celular un mensaje intimidatorio: “*Maestra, abandone la escuela o se va a arrepentir*”. Guidaí meneaba su cabeza y sin ningún atisbo de inseguridad en su voz se voltea a ver a los niños y les pregunta: “¿*Cómo van? ¿Necesitan ayuda?*” El gesto de la actriz enfatiza que el compromiso de la maestra con la escuela no será menoscabado por el miedo a represalias.

Posteriormente vemos a la maestra por la noche en su casa leyendo lo que escribieron los niños. El primero de los sobres era el de Marimar. En la hoja de papel que había en su interior decía: “*Mi sueño es ver sonreír a mi mamá. Tener una pelota, y conocer una cancha de fútbol de las grandotas.*” En seguida vemos a la niña caminando por el monte con su túnica puesta. Detrás viene la maestra y la llama. Cuando la niña se voltea recibe una sorpresa: Guidaí le regala una pelota.

Esta situación puede connotar varias cosas. Pero la principal pregunta que puede plantearse es ¿por qué uno de sus sueños era tener una pelota? Se puede pensar que su familia no tenía recursos para comprarle una o que no lo hacían porque es una niña y considerarían esto

como una alteración a las convenciones sobre los roles de género. La alegría en el rostro de Marimar es evidente. Abraza a Guidaí con afecto. Ella le pregunta si la puede acompañar a su casa y la niña asiente con la cabeza.

Cuando llegan a la vivienda se confirman las sospechas que quedaron dando vueltas en la cabeza de la maestra cuando Marimar no quiso mostrarle el brazo lastimado. Su madre es joven y está embarazada y se cubre una parte de la cara con el cabello. La maestra se lo corre y descubre un moretón en su ojo. Le pregunta si viven solas y la joven responde que viven con su marido, que en ese momento se encuentra trabajando.

La maestra se dirige a la gomería en donde trabaja el hombre y le dice que quiere hablar con él a solas. Tras una elipsis vemos a la maestra tomando mate junto a Dedé por la noche. Esta le dice con cierto aire suspicaz que supone que al otro día Marimar no asistiría a la escuela porque su padre había sido encontrado mutilado y nadie sabía qué había ocurrido.

En escenas posteriores aparece la figura de una inspectora autoritaria. Cuando entra al salón le pregunta a una de las niñas, con tono serio, si es la única que está asistiendo. Cuando la niña le responde la mujer le dice que debe llamarla “*señora inspectora*” y ponerse de pie para dirigirse a ella. Este personaje propone un claro contraste con Guidaí, similar a lo que ocurre con las maestras Águeda y Aurora en *Anina*. La inspectora afirma que si la maestra no aparecía de inmediato se cerraría la escuela.

Es clara la alusión a una situación que puede darse en escuelas rurales: si la maestra o el maestro a cargo de todos los estudiantes tienen algún inconveniente para llegar al lugar se genera una distorsión importante en el dictado de las clases. Los niños llegan a la escuela y no hay ningún adulto referente y puede ser peligroso que se queden allí solos o que regresen a sus hogares antes de tiempo. Para salvar la situación Dedé decide hacerse pasar por la maestra. Sin embargo, no logra engañar a la inspectora que contaba con una fotografía de Guidaí.

Más adelante se ve a la docente escribiendo en una planilla y mirando por la ventana mientras relata en voz en *off*:

Nadie vino a la reunión de padres. Nadie parece preocuparse por sus hijos. Entonces...fui tras ellos. Según me contaron los vecinos Agustina vive sola con su papá. Pero a él hace mucho tiempo que nadie lo ve. Dicen que tiene una enfermedad

que le da problemas para respirar y para moverse. Se encargaba de la mezcla de los pesticidas y llenaba los tanques de las avionetas.

Mientras se oye el relato de la maestra se ve a Agustina realizando los quehaceres de su casa. Guidaí la observa a escondidas. En una escena siguiente la maestra abre el sobre de Agustina. Puede leerse: *“Quiero que mi papá se cure. Que vuelva a ser como antes”*.

En la investigación presentada por Moas se concluye que en el medio rural las familias se involucran mucho en la educación de niños y niñas:

Desde los docentes los aportes "no materiales" son valorados, en especial aquellas actividades realizadas en el aula con presencia de las familias (...) Estas instancias refieren a la apertura de la institución hacia otros modos de conocer, de saber la opinión de las familias su postura ante la educación de sus hijos e hijas, la utilización de éstos mecanismos. La escuela además de propiciar estos momentos de intercambio con las familias se vale también de otras estrategias de conocimiento de la realidad de las familias de su población escolar, como son las visitas domiciliarias que se realizan durante el año, actividades que aportan información sobre otros aspectos como la situación socio-económicas de los niños, niñas y sus familias. Los docentes marcan una "distancia óptima" en la relación con las familias (Moas, 2004, p.24)

Es claro que esta novela web refleja la realidad de la relación entre las docentes y los docentes de las escuelas rurales con las familias y las comunidades. Esto se da por el número de estudiantes (que es bajo en comparación con las escuelas urbanas) que permite un seguimiento más constante del trayecto educativo de los individuos.

En una de las escenas finales del sexto capítulo la maestra dice a los niños que después del recreo debían practicar problemas matemáticos, porque estaban atrasados en cuanto a la planificación del curso. Además les pide que no se fueran muy lejos y que cuando tocara la campana entraran al salón en seguida. Esto denota las características particulares del patio de

recreo de la escuela en el medio rural. En general se trata de espacios amplios para la dispersión y con abundantes áreas verdes.

Las escuelas públicas de las ciudades muchas veces presentan como espacios de recreación lugares con suelo de hormigón y con escasa vegetación. Esto se percibe, por ejemplo, en películas como *Anina*, *Miss Tacuarembó*, *Los cielos de Zha* o *Belmonte*, todas ambientadas en Montevideo. La escuela que sirvió como locación de *Cartitas*, sin embargo, no es rural, pero al estar ubicada en la localidad de Aguas Corrientes¹² presenta espacios amplios y con césped y variedad de árboles. Allí los niños y las niñas pueden correr, trepar, organizar juegos de pelota, etc.

Las consecuencias del uso de fungicidas se continuaban sumando. La madre de Marimar y su bebé no sobrevivieron al parto. La niña nació con malformaciones debido a que la mujer trabajaba en la empresa de fumigaciones. Guidaí indignada por todo esto decide que es necesario hacer algo de manera urgente y enfrenta al dueño de la empresa. Pero, sobre todo, decide dar batalla desde el aula.

Propone a los niños comenzar un proyecto para educar a la población sobre la importancia de las abejas y las consecuencias del uso de pesticidas:

AGUSTINA: *¿Nosotros tendríamos que hablar?*

GUIDAÍ: *Claro. Investigamos en equipo, armamos un lindo proyecto y entre todos vamos a la Feria de Ciencias que se hace en la ciudad todos los años.*

ALBERTO: *Se es en la ciudad me anoto.*

MARIMAR: *¡Yo también voy!*

GUIDAÍ: *Muy bien. Entonces, en veintiún días, el 16 de octubre tendríamos que ir a hacer la presentación de la primera etapa. Para comenzar deberíamos definir los objetivos. Es decir, ¿qué es lo que queremos lograr con la investigación? ¿Empezamos entonces?*

NIÑOS: *Siiiiiii.*

¹² Aguas Corrientes es una localidad del departamento de Canelones.

En *Maestra Veneno* se introducen elementos ficcionales que pueden considerarse algo extravagantes para el marco de la trama, proponiendo que el personaje de la maestra va mucho más allá de su función y se convierte en una especie de heroína que defiende a sus estudiantes de la maldad del mundo. Pero es indudable que el contexto de la escuela y las situaciones que viven la maestra y los niños son inspiradas en la más concreta realidad de la educación rural de Uruguay.

4.5.3 Conclusiones del bloque

Las características más comunes de la escuela rural están presentes en las representaciones sociales que definen al imaginario colectivo uruguayo. Las clases con alumnos de diversas edades, los patios enormes y con mucho verde, los edificios pequeños y antiguos, etc. son elementos que se visualizan con asiduidad cuando se piensa en las escuelas rurales, especialmente las que están más alejadas de las ciudades.

En las obras audiovisuales analizadas en este apartado se identifica un fuerte componente simbólico. En *El último tren* los niños de las escuelas rurales representan la libertad y también el porvenir. Los hombres que secuestran la locomotora están fuertemente marcados por su pasado y avizoran que su futuro se escapa rápidamente. Sin embargo, sí están pensando en el futuro de su país, representado por Huguito y por cada niño o niña que van encontrando en su viaje.

La educación en el medio rural es, evidentemente, más personalizada por lo que es de esperar que los docentes y las docentes se sientan muy cercanos a la realidad de sus estudiantes y, por tanto, se alleguen más a sus hogares. En *Maestra Veneno* Guidaí se involucra tanto con sus estudiantes y sus familias que termina cometiendo varios excesos. En clave de exageración -y por momentos de parodia- el director alude a metáforas que en el imaginario colectivo están muy presentes en relación con la labor de maestras y maestros. Durante toda la trama se alude de manera muy directa a la abeja como símbolo del trabajo constante y comprometido de los docentes de la educación primaria.

5. CONCLUSIONES FINALES

Durante todo el desarrollo de esta investigación se hace manifiesto que las representaciones sociales sobre la escuela y lo escolar están fuertemente marcadas por varios lugares comunes. No caben dudas de que en el imaginario colectivo la escuela por antonomasia es la pública, más allá del gran porcentaje de estudiantes que asisten a centros de educación privada en Uruguay. Las túnicas blancas y las moñas azules están siempre presentes cuando se representan escenas enmarcadas en los edificios escolares, ya se trate del interior de las aulas, los patios de recreo e incluso diversos lugares de las ciudades o pueblos.

Esos elementos uniformizan e igualan a los niños y las niñas, al menos en un nivel superficial. Hemos visto que no siempre los ambientes escolares representan una panacea absoluta para los niños. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la escuela simboliza un lugar de amparo, de contención y sobre todo de progreso.

Existe una idea muy asentada de que el ámbito escolar es sinónimo de ascenso social y de superación personal. En muchos de los filmes analizados los padres o las madres tuvieron serias dificultades en su vida a nivel económico y laboral. No hay entre esos personajes profesionales universitarios, por ejemplo. Eso remarca el hecho de que para las generaciones anteriores los estudios escolares de sus hijos son fundamentales, especialmente en las obras audiovisuales que se ambientan en los años 90 y en los inicios del siglo XXI.

Otro elemento omnipresente en esta investigación tiene que ver con el concepto de disciplina. Las diversas formas de educar a los niños y las niñas es eje de varias de las películas abordadas. Sigue aún latente el peso de los castigos físicos y las presiones que se ciernen sobre los alumnos y las alumnas de la educación primaria del país. En algunos casos la pedagogía tradicional es protagonista absoluta de las tramas. En otros se propone una comparación entre tendencias opuestas.

La rol docente está muy marcado por figuras femeninas. En ningún trabajo audiovisual del *corpus* seleccionado se ve a maestros varones; siempre aparecen en pantalla maestras o directoras. Esto obedece a un dato indiscutible de la realidad. La inmensa mayoría de los cuerpos docentes de las escuelas públicas del país está compuesta por mujeres.

Los “deberes” (tareas domiciliarias) surgen como uno de los tópicos más presentados en las películas nacionales. La relación de las familias con el universo escolar se da, mayormente, a través de esas actividades. En algunos casos los padres tienen contacto con las autoridades de las escuelas, pero el mayor acercamiento de padres y madres con la institución se expresa en su preocupación por que los hijos cumplan con lo que tienen que resolver en los hogares. Como se señaló en varias ocasiones durante el desarrollo del capítulo de análisis siempre las tareas domiciliarias están asociadas con el trabajo escrito en cuadernos u hojas de deberes. Solamente en un largometraje se presenta una modalidad digital a través del uso de una computadora del Plan Ceibal. Únicamente en dos filmes el espectador sabe de qué se trata la tarea que está realizando el niño. Es decir que la forma es más vinculante con las representaciones sociales de lo escolar que el contenido.

La socialización en la escuela es un tema muy relevante en la mayoría de los trabajos del *corpus*. Las relaciones de amistad entre niños y niñas dan cuenta de que el espacio escolar es muy importante en el encuentro con la otredad. En él se encuentran individuos que pueden proceder de diferentes contextos socioculturales, de diferentes tipos de estructura familiar, etc. Esto es visto, mayormente, como un factor positivo, pero en ocasiones surgen conflictos a resolver. En algunos casos los problemas vinculares que se dan en la escuela generan consecuencias a lo largo de toda la vida de las personas. Es llamativa la cantidad de alusiones al amor infantil en el contexto escolar. Como se ha recalcado existen varias referencias a esto en diversas películas. La fantasía romántica y los primeros pasos hacia la vida adulta parecen ser la razón más clara.

En pocos casos el vínculo entre la infancia y la adultez en el ámbito escolar es representado como una relación de absoluta cercanía. Aún en películas donde los niños y niñas tienen un buen concepto de sus maestras no se percibe una relación de gran afecto. Esto puede implicar que existe en el imaginario colectivo una mirada idealizada sobre la autoridad escolar. Sí se enfatiza en algunas secuencias la confianza que transmiten las docentes a sus alumnos o alumnas.

El vínculo negativo entre los escolares y sus maestras es más presente. Las características que más se “denuncian” se vinculan con la brusquedad en el trato interpersonal, la frialdad en los vínculos propuestos por los personajes adultos y hasta (en casos extremos) los maltratos físicos o psicológicos.

En cuanto a lo pedagógico es más notoria la alusión a formas tradicionales de educación. En palabras del maestro Julio Castro diríamos que es mucho más relevante el “*banco fijo*” que la “*mesa colectiva*”. Esto es notorio tanto a nivel concreto como a nivel simbólico. La mayoría de las representaciones de aula muestra la convencional disposición de pupitres o sillas y mesas formadas en líneas rectas, mirando hacia el frente del salón. Los pizarrones son el dispositivo didáctico de mayor presencia, acompañados muchas veces por mapas, globos terráqueos, etc. En ningún caso el mobiliario escolar presenta una disposición semicircular, por ejemplo, habilitando el diálogo. Solamente en una de las películas se ve a los alumnos sentados en el piso escuchando a su maestra, pero de todas formas ella está parada en frente de ellos, como marcando una cierta distancia.

En cuanto al vínculo de la diégesis de las películas en función de los discursos imperantes en cada momento histórico se señala que no se identifican variaciones significativas a lo largo de las décadas. En la globalidad del listado de audiovisuales analizados puede notarse una concepción casi universal de los diversos elementos relacionados con la escuela o con lo escolar en general.

Quizás una excepción a esta regla puede notarse en las piezas audiovisuales realizadas por la DINARP durante la última dictadura que se vivió en el país. Si bien no se plasmó en ellas una variación muy grande de los lugares comunes sobre lo escolar en el cine sí se identifican elementos visuales y discursivos propios de la doctrina de seguridad nacional. Las rígidas formaciones de escolares, la exacerbación de los símbolos patrios y la rigidez de los cuerpos docentes son aún más acentuadas en este período que en el resto de los abordados.

Finalmente, cabe pensar que difícilmente el cine nacional haya influido de manera evidente en la construcción de un imaginario colectivo uruguayo sobre la escuela. Si bien la cantidad de alusiones a lo escolar puede considerarse relevante en relación con la totalidad de las películas uruguayas -estrenadas a lo largo de cerca de ciento veinticinco años- la homogeneidad de los contenidos da cuenta de pocas variantes en cuanto a la manera en que la población percibe a la escuela.

Esta investigación abarca desde los primeros años del siglo XX hasta el año 2020. Vale preguntarse si en los últimos años se han generado representaciones distintas acerca de la escuela en las producciones nacionales. Quizás la pandemia que afectó a todo el mundo a partir

del año 2020¹³ provoque un cambio en cuanto a la mirada social. También es posible que la renovación generacional en la producción audiovisual del país y hasta el creciente número de habitantes extranjeros en Uruguay genere algunos movimientos en torno a las representaciones sociales que conforman el imaginario colectivo sobre el universo educativo.

Lo cierto es que hasta aquí la historia del audiovisual uruguayo ha presentado siempre un conjunto de significados sociales que pretenden exaltar a la escuela como institución democrática y socializadora aunque en ocasiones -y casi sin quererlo- enfatice más sus aspectos negativos que los positivos.

**No queremos purgar penas
ante los confesionarios.
Que haya eruditos queremos
que pinten la realidad
y cobijen a la infancia
bajo el sol de la verdad.**

**Brillando en nuestro intelecto
la alta luz de la verdad,
cantemos todos alegres
un himno a la libertad.**

*Los Niños y la Escuela Laica (fragmento)
Máscaras sueltas (1918)*¹⁴

¹³ Pandemia de Covid 19.

¹⁴ Archivo Milita Alfaro (<https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/47419>)

6. Referencias

6.1 Referencias bibliográficas

Blanco, Rosa y Umyahara, Mami (2004) *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile; Ofician Regional de educación para A-Latina y el Caribe.

Bralich, Jorge (1991). *Breve historia de la educación en Uruguay*. Montevideo: Nuevo Mundo.

Castoriadis, Cornelius (1994) *La institución imaginaria de la sociedad*, 2 vols., Barcelona, Gedisa.

Castro, Julio (2007). *El banco fijo y la mesa colectiva*. Montevideo; MEC.

CEIP (2007) *Breve análisis histórico de la educación en Uruguay*.

Cesca, Patricia (2012) *Escuela y migración: transgeneración e interculturalidad en las relaciones pedagógicas*. Propuesta Educativa Número 37 – Año 21 – Jun. 2012 – Vol 1 – Págs 78 a 85.

Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (2005). *Educación la mirada*. Manantial; Buenos Aires.

Espiga, Silvana (2015). *La infancia normalizada*. Antítesis. Montevideo.

Flores, Diana (2010) *La escuela como agente de socialización en los niños*. Tesis Licenciatura en Psicología Educativa en la Especialización de Educación Básica. Disponible en: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/2349>

Gómez, Magdalena (2012). *Imaginario de infancia y adolescencia en los noticieros de Montevideo*. Montevideo: UDELAR

Lema, Álvaro (2020). *Los nacimientos del cine uruguayo de ficción*. Tesis presentada en el Doctorado en Estudios Artísticos, Literarios y de la Cultura. Departamento de Historia y Teoría del Arte. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=284266>

López, Pablo (2017). *El recreo o descanso escolar: ¿escenario educativo para el reconocimiento del otro?* Tesis. Universidad Católica de Manizales; Colombia.

Marchesi, Aldo (2001). *El Uruguay Inventado*. Trilce; Montevideo.

MEC (2014). *A 140 años de La Educación del Pueblo*. Montevideo.

Paladino, Diana (2012). *Representaciones colectivas e imaginarios sociales de la escuela en el cine argentino (entre la década de 1930 y la de 1960)*. Buenos Aires: Universidad de La Plata.

Parsons, Talcott (1990). "Igualdad y desigualdad en la sociedad moderna, o una revisión de la estratificación social", *Sociológica*, Nº 12. Universidad Autónoma Metropolitana; México DF.

Perassi, Zulma (2009). *¿Es la evaluación causa del fracaso escolar?* Revista Iberoamericana de Educación. Nº 50. pp. 65-80.

Pérez, Luis y Enríquez, Gustavo (2016). *Imaginario social y representaciones sociales*. Morelos: Universidad Autónoma de Morelos.

Pires, María y Pereira da Silva, Sergio (2013). Cine, educación y la construcción de un imaginario social contemporáneo. *Educ@rmos*.

Radakovich, Rosario (2015) *El cine nacional de la década*. Montevideo: Prodic, CSIC. FIC-UDELAR.

Rufinelli, Jorge (2015) *Para verte mejor*. Montevideo; Trilce.

Soler, Miguel (1984) *Análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979* Barcelona; 1984.

Torello, Georgina (2018) *Uruguay se filma*. Montevideo: Irrupciones.

Varela, J.P (1874) *La educación del pueblo*. Montevideo.

Wschebor, Isabel (2018) «El cine y los ‘sujetos invisibles’ a través de los juegos y las rondas infantiles» en: AGU, CDM (Ed.), *Juegos y Rondas Tradicionales del Uruguay*. MEC-UDELAR;Montevideo

6.2 Filmografía

Alonso, Carlos (1929) *El pequeño héroe del Arroyo del Oro*. [Película].

Arzuaga, Diego (2002) *El último tren* [Película] OK Films, Patagonik Film Group, Rambla Producciones, Taxi Films, Telefe, Tornasol Films

Bentancourt, Alejandro y Rocchi, Alejandro (2017) *Cartitas*. [Cortometraje] Polisemia Pictures.

Bollaín, Juan (2018) *Belmonte*. [Película] Nadador Cine, Cinekdoque, Corazón Films, Charles Barthe-Labo Digital, Ferdydurke.

Cascuberta, Pablo (2018). *Clemente*. Centro de Artes y Ciencias.

Darino, Eduardo (1979) *Gurí*. [Película] Zenith International, DINARP.

DINARP (1978) *Uruguay hoy*.

Flores Silva, Beatriz (1993) *La historia casi verdadera de Pepita la pistolera..* [Película] Centro de Medios Audiovisuales.

Flores Silva, Beatriz (2001) *En la puta vida*. [Película] Avalon Productions, BFS Producciones, Bavaria Film, ICAIC, Saga Film, Vía Digital.

Handler, Mario (2002) *Aparte*. [Película] Prod.: Handler, Mario.

Maquieira, Eduardo (2013) *No entren con los pies sucios*. [Película] Estiyú.

Morelli, Carlos (2017) *Mi mundial*. [Película] La Gota Cine, Panda Filmes, Pensa & Rocca, Coral Cine, U-Films, La Tele, The Financing Forum (Productor asociado).

Sastre, Martín (2010) *Miss Tacuarembó*. Oriental Films, Royal Cinema Group, CoolShot Films.

Soderguit, Alfredo (2013) *Anina*. [Película] Raindogs Cine, Palermo Animación

Suárez, Roberto (2017) *Ojos de madera*. Lavorágine Films.