

**EL LENGUAJE CINEMATOGRAFICO Y LAS CONCIENCIAS
PEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN
ESCOLAR**

João Porto; UFES/ CE/ DLCE;

jlsporto@gmail.com¹

Hiran Pinel; UFES/CE/PPGE;

hiranpinel@ig.com.br²

Adriana Magro; UFES/ CE/ DLCE;

adriana.r.magro@gmail.com³

RESUMO

Os autores estudam o filme "Conrack" (ESTADOS UNIDOS, 1974, de Martin Ritt), trazendo à tona a linguagem cinematográfica para o entendimento e compreensão das consciências pedagógicas da Educação Social na Educação Escolar. Autores como Giroux, Foucault, Patto, Santos etc., aparecem para pontuar tais análises. Unitermos: Linguagem cinematográfica, consciências pedagógicas, Educação Social, Educação Escolar.

PALAVRAS-CHAVE

linguagem cinematográfica, educação social, consciências pedagógicas

1 Professor Adjunto do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

2 Professor Titular do Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil.

3 Professora Adjunta do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

RESUMEN

Los autores estudian la película "Conrack" (ESTADOS UNIDOS, 1974, de Martin Ritt), trayendo a la luz el lenguaje cinematográfico para el entendimiento y comprensión de las conciencias pedagógicas de la Educación Social en la Educación Escolar. Autores como Giroux, Foucault, Patto, Santos, etc., aparecen para puntuar tales análisis. Unitermos: Lenguaje cinematográfico, Conciencias pedagógicas, Educación Social, Educación Escolar.

PALABRAS CLAVE

lenguaje cinematográfico, educación social, conciencias pedagógicas

*Skeffington: Supongo que di la impresión de sulfurarme un poco. Lo que pasa es que amo a este país. Amo la gloria de Fort Summter y Bull Run. Jamás acepté la derrota del Sur. Maldición, Pat. ¡Lo importante es el orden, el control, la obediencia y las aguas tranquilas!
Aumenta el ruido del motor mientras el barco se aleja, y desde la orilla,
Pat Conroy grita: ¡Camelot puede existir, si uno lo cree, Sr. Skeffington!*

1. Introducción

El cine, en tanto lenguaje, tiene fuentes inagotables de aprovechamiento visual y de producción de conocimiento. Podemos relacionarlo a la educación por diversas vertientes, sin embargo, creemos que las más visibles son:

- Su utilización como auxilio didáctico, forma de ejemplificación, como mediador de pensamientos posibles en el día a día escolar, como imagen portadora de un discurso enmarcado históricamente; como recorte temporal.
- Su capacidad para producir otros discursos – a partir de los que se incluyen de modo implícito o explícito en las producciones cinematográficas– que fomenten conocimiento, dejándose poseer por el pensamiento de un éxtasis estético, de una experiencia estética, incluso cuando ésta sea excluyente en alguna de sus representaciones/presentaciones.
- Su cualidad para ser productor cultural. Formador de público y provocador de participación activa cuya frecuencia puede extenderse en todas las instancias de las manifestaciones culturales. Mediador del entretenimiento.

Sobre algunos de estos puntos, nos recuerda Fabris que (2002, p.123) «como producción cultural, el cine se inscribe en una política de representación, es decir que sus narrativas contienen significados en los que algunos hablan, otros callan y otros siquiera son representados». Somos concientes de la no-inocencia de unos discursos cuya verticalidad, basados en sus «verdades» y sus «falsedades» producirán otros en varias direcciones, direcciones peligrosas.

Alienante o no, excluyente o no, el hecho es que incluso para la construcción de una pedagogía cultural que pueda recurrir a otros lugares para la educación (predios históricos, teatro, museos, etc.) (Giroux, 1995), el cine producirá nuevas formas de aprendizaje y esto carece no sólo de un análisis histórico-cultural, sino de un estudio de sus discursos posibles.

De este modo, abordaré aquí conjeturas acerca del discurso de la película *Conrack* (1974) del director Martin Ritt, donde se narran sucesos en la vida de Pat Conroy (luego devenido en escritor de best-sellers en Estados Unidos, circunstancia de la que sacaron provecho los guionistas de la industria cinematográfica).

El diálogo que se encuentra al inicio de este artículo, es un recorte de la producción cinematográfica *Conrack* (1974), basado en hechos reales que tuvieron como escenario la Isla de Yamacraw, Carolina del Sur, Estados Unidos, en 1969. Tales hechos presentan al «ex racista» Pat Conroy en su periplo como profesor en una escuela, en la Isla Yamacraw, donde todos los habitantes son negros y pobres, con la excepción del comerciante local. Ejerce en un aula donde hay varones y mujeres de diferentes edades y allí se enfrenta con el problema del dialecto que se habla en la isla —marcado, además, por el aislamiento de sus habitantes respecto de las grandes ciudades estadounidenses—, que se evidencia en la pronunciación de su nombre —la directora no logra pronunciar Pat Conroy y entonces se refiere a él como Señor Patroy, mientras que los alumnos lo llaman Conrack—; hay otras barreras, observadas por el propio Pat, que se construyen y se manifiestan cuando éste se dirige a la directora de la escuela:

«Siete de mis alumnos desconocen el alfabeto; tres niños no saben escribir su nombre y dieciocho no saben que estamos en guerra en el sudeste de Asia. Nunca oyeron hablar de Asia. Un niño piensa que la tierra es plana y dieciocho concuerdan con él. Cinco niños ignoran su fecha de nacimiento. Cuatro no saben contar hasta diez y otros cuatro más grandes piensan que la guerra civil fue entre alemanes y japoneses. Ninguno de ellos sabe quien fue George Washington o Sidney

Poitier⁴, *ninguno jamás fue al cine, ni subió a la sierra, ni anduvo en ómnibus; estos chicos no saben nada*».

No resulta complicado entender, en esta producción, en tanto puesta cinematográfica, las reminiscencias al sistema de proyectos escolares aplicados en Brasil. Percibimos, en *Conrack*, la entrega de la solución (salvación) para la educación en las manos de un profesor-héroe, lo mismo que el sistema educacional brasileño que elige, por ejemplo, profesores con designación temporaria, voluntarios, «amigos de la escuela», Cajun's⁵, fundaciones, ONG's, entre otras cosas. El legendario héroe Rey Arturo, transfigurado en la imagen de Pat Conroy, yergue su voz entre los excluidos y exclama «¡Camelot puede existir, si uno lo cree, Sr. Skeffington!»; es el momento de una educación de la libertad. No obstante, su espada está clavada en una piedra: la de las políticas públicas y de la no autonomía del profesor y de la escuela. Esta piedra es incluso mayor cuando consideramos la formación de los profesores que, como Pat Conroy, sufren influencias que se prefiguran en algunas convicciones pedagógicas de su jornada cotidiana.

A partir de nuestro lugar-tiempo-espacio, trataremos con una perspectiva por momentos existencialista, por momentos fenomenológica y muchas veces semiótica; sondeando rastros tales como el socio-histórico para sumergirnos, describir, construir, deconstruir y, así, posicionarnos discursivamente sobre las vidas posibles que, en la película, moldearon a Pat Conroy como profesor.

2. PAT CONROY: DECONSTRUYENDO SUS OTROS

2.1 MR. SKEFFINGTON: VIGILAR Y CASTIGAR

El Sr. Skeffington es el inspector a cargo de la escuela en la pequeña isla de Yamacraw. Tiende a una actitud autoritaria, marcada por su cargo elevado en la jerarquía escolar. Se encarga de supervisar el trabajo de Pat Conroy y de opinar sobre cuán acertada o no es su didáctica y su enseñanza. No vive en la isla y su presencia es accionada y requerida por la directora de la escuela

4 Primer actor negro en recibir un premio Oscar por la película «Una voz en las sombras» (seis años antes de la experiencia de Pat Conroy) y tal vez incluido en ese diálogo guionado por la obviedad de ser “el negro que lo logró” y por haber protagonizado la película «Al maestro con cariño» con algunas referencias del profesor-héroe, ocho años antes de la producción de *Conrack*.

* * Nombre que refiere al programa municipal (de Vitória, capital del estado de Espírito Santo, Brasil) *Caminando Juntos* que trabaja con niños y adolescentes y cuyo objetivo es el estímulo personal de sus participantes a través del deporte y actividades artísticas [N. del T.]

cuando « algún desvío» sucede en la institución, o esporádicamente, para que evalúe alguna clase. El episodio que sigue ilustra esto último:

Pat Conroy comienza la clase: *«Hoy tenemos el placer de contar con la visita del Señor Skeffington [...] es el inspector de nuestra escuela. Contrata, despide, informa al Consejo Escolar y les recuerda a los maestros la nobleza de su profesión. Él es mi jefe».*

Luego de esa exposición, bajo el silencio y la mirada del Inspector, Conroy comienza la clase con algunas preguntas sencillas que los alumnos no logran responder, luego se ofenden y empiezan una pelea generalizada, golpeándose y rompiendo sillas. El Señor Skeffington, golpeando la mesa con el bastón, se levanta y dice: *«Se callan y me escuchan».* Todos los alumnos se apuran a sentarse. *«No habrá más peleas en la escuela Yamacraw. ¿Por qué? Les voy a decir porqué. Porque aplico un método que puede dejar pelado a Sansón y a Goliat, indefenso. Les muestro».*

Abruptamente, todos callan.

Entonces, Skeffington le tuerce el dedo a un alumno, que gime de dolor, y dice: *«Esto se llama “ordeñar la rata”. Se presiona la uña del adversario con el pulgar, el dedo índice oprime el reverso de la articulación más alta del dedo, el pulgar aplasta su uña causándole un dolor considerable».* Entonces aprieta con más fuerza, el alumno gime más fuerte mientras el resto de la clase mira asustada.

Skeffington continúa: *«Sí señor, ordeñar la rata. Garantiza terminar con las peleas, rebeliones y motines de cualquier clase, en cualquier parte. Continúe su lección, Pat. Todos estamos escuchándolo ahora».*

Se sienta; el aula permanece en silencio y Conroy continúa.

Más allá de la violencia empleada, contextualizada en el tiempo y espacio de un país racista y de una escuela con propuestas de control, vemos claramente la lección, no enseñada a los niños y sí al profesor. Para Foucault (2002)*

La disciplina hace “marchar” un poder relacional que se sostiene a sí mismo por sus propios mecanismos y que sustituye la resonancia de las manifestaciones por el juego ininterrumpido de miradas calculadas. Gracias a

* Las citas que corresponden a la obra de Foucault, *Vigilar y Castigar*, fueron tomadas de la edición de siglo XXI editores, 2002, y no traducidas de la versión portuguesa cuya referencia bibliográfica se cita al final de este artículo. [N. del T.]

las técnicas de vigilancia, la “física” del poder, el dominio sobre el cuerpo se efectúan de acuerdo con las leyes de la óptica y de la mecánica, de acuerdo con todo un juego de espacios, de líneas, de pantallas, de haces, de grados, y sin recurrir, en principio al menos, al exceso, a la fuerza, a la violencia. Poder que es en apariencia tanto menos “corporal” cuanto que es más sabiamente “físico” (p.182).

El inspector le dice a Conroy, demostrándolo con hechos, que la escuela obedece a un sistema enraizado en el control y en el poder. Disciplinar es el objetivo final de la escuela. Normativizar, mantener bajo vigilancia. Regular. Vigilar. Castigar.

La representación/presentación que hace Skeffington de la Inspección y de la secretaría de educación, al tiempo que se reviste de violencia física, se realiza en el compromiso con el control. Se le imponen a Conroy las determinaciones verticalizadas del poder, inclusive contribuyendo (Foucault, 1999) para su sostenimiento. Él permanece en el aula. ¿Acaso habrá aprendido la lección? Parece entender que el poder va más allá de la personificación en la figura del Señor Skeffington (Idem, p. 181-182)

El poder disciplinario, gracias a ella (la vigilancia jerarquizada), se convierte en un sistema “integrado”, vinculado del interior a la economía y a los fines del dispositivo en que se ejerce. Se organiza también como un poder múltiple, automático y anónimo; porque si es cierto que la vigilancia reposa sobre los individuos, su funcionamiento es el de un sistema de relaciones de arriba abajo, pero también hasta cierto punto de abajo arriba y lateralmente. Este sistema hace que “resista” el conjunto, y lo atraviesa íntegramente por efectos de poder que se apoyan unos sobre otros: vigilantes perpetuamente vigilados. El poder en la vigilancia jerarquizada de las disciplinas no se tiene como se tiene una cosa, no se transfiere como una propiedad; funciona como una maquinaria. Y si es cierto que su organización piramidal le da un “jefe”, es el aparato entero el que produce “poder” y distribuye los individuos en ese campo permanente y continuo. Lo cual permite al poder disciplinario ser a la vez absolutamente

indiscreto, ya que está por doquier y siempre alerta, no deja en principio ninguna zona de sombra y controla sin cesar a aquellos mismos que están encargados de controlarlo; y absolutamente “discreto”, ya que funciona permanentemente y en buena parte en silencio. (Subrayado de los autores del artículo).

En la escena, Conroy se vale de una respuesta irónica como modo de resistencia (Patto, 2010) al poder instituido, y entonces dice, dirigiéndose a los alumnos: «A la luz de esta demostración (la del Inspector), parece apropiado continuar la clase hablando sobre Átila, el huno».

Informado sobre el desempeño de Conroy en el aula, aunque sin revelar su fuente, el inspector lo visita en su casa y afirma su posición jerárquica: *«Oí que se puso una pluma en la cabeza y bailó alrededor de los alumnos. Oí que anduvo descalzo. Y que dibujó partes íntimas en el pizarrón ¿A eso le llama enseñar? »*.

A lo que Conroy responde: *«Sí»*.

Y el Jefe continúa: *«Yo, no. Eso lo llamo hacer payasadas»*.

El profesor, entonces, le dice: *«En esta isla pasa algo, Señor Skeffington. Y comparado con eso, ni usted ni yo contamos»*.

Conroy no se rebela; resiste (Patto, 2010) y aún más: comprueba que (Heller, 1982, p.106) «no existe ninguna relación social enteramente alienada, así como tampoco hay comportamientos humanos que se hayan cristalizado absolutamente en roles».

Bajo el yo-pedagógico de Skeffington, Conroy convive y confirma la no extirpación, localizada históricamente por Foucault, de la Escuela como institución de control, de creación de «cuerpos dóciles». Redes visibles e invisibles terminan por aparentar naturalidad y, enseguida, sofocan los cuestionamientos.

En su última jugada, el inspector, refiriéndose a Conroy, dice: *«Yo no tuve los privilegios de este joven. Llegué por el camino difícil. Trabajaba en una fábrica. Una noche me alejé, caí de rodillas y recé preguntándole a Jesús que qué quería que hiciera con mi vida. Y él me dijo: “enseña”. E hice eso durante cuarenta años. Y ahora llega este joven...no trabaja respetando las jerarquías, no informa. Quiere denunciar los valores tradicionales. Quiere erosionarlos, cambiarlo todo. Derribando de golpe las estructuras. No se lo permitiré.»*

2.2 MISS SCOTT: NATURALIZAR EL PREJUICIO Y LA EXCLUSIÓN

La presentación/representación de la Srta. Scott resulta algunas veces muy simbólica y condice con el discurso de la naturalización. Los rituales marcan su presencia en la escuela. Viuda, negra, responsable de todos los niños de la isla, la Srta. Scott porta las marcas de una nación indolente respecto de las cuestiones raciales y está impregnada de un discurso naturalizador del prejuicio racial, además del referido a la hostilización a la mujer.

Algunas escenas curiosas, en esta película, identifican su presencia, colocándola en un terreno limítrofe entre lo que podemos considerar «correcto» y lo que se considera «incorrecto», entre lo que se aprecia como «bello» y «feo» y entre lo que se evalúa «bien» y «mal».

En la primera escena, en el aula, la Srta. Scott presenta a Pat Conroy a la clase: «*Buen día, niños*». Los chicos murmuran. Ella retoma: «*A ver, sé que tienen cuerdas vocales y quiero que las usen. Quiero oírlos decir “buen día” como si realmente lo deseasen*».

Todos responden alto: «*¡Buen día!* ».

Prosigue: «*La mayoría de ustedes es lenta. Todos lo sabemos. No piensan porque, simplemente, son vagos. Unos Vagos... ¡Vagos! Que nunca llegarán a nada. Pero pueden aprender si trabajan. Trabajar, trabajar, trabajar. Tengo el honor de presentarles al Sr. “Patroy”. El Señor Patroy fue muy gentil en venir aquí, esta primavera, en reemplazo de la Srta. Frost⁵, a la que debieron extraerle la vesícula. Estamos agradecidos porque el Señor nos trajo al Señor Patroy. Ahora, chicos, los entregaré al Sr. Patroy. Usted es de ellos y ellos, de usted*».

La Srta. Scott cumple un ritual común, en la escuela de hoy, presentando al profesor a la clase. En una situación de intercambio, explicita lo que Conroy encontrará por delante. La directora crea un rótulo que espera sea leído por el profesor y que, de hecho, tardará en borrarse, si es que se borra.

Parece ritualista que los profesionales de la escuela de hoy produzcan diagnósticos, con la excusa de preparar al profesor para aquello con lo que se encontrará en el aula. Parece que tanto a profesores como a alumnos no les es permitido constituirse en sujetos a partir de las relaciones que puedan establecerse entre ambos. «*No tenemos tiempo para eso*», responderían y, entonces, se coloca una etiqueta del tipo producto-alumno, con su prospecto, indicaciones de uso y posología, que se le deja al nuevo profesor, usuario de esos objetos.

⁵ Tal vez exista un juego de palabras para representar/marcar/rotular lo que pasaba con la clase. Frost, apellido de la profesora anterior, puede significar: frío intenso, congelado, fiasco.

Todo se naturaliza. Todo se determina. Y si es natural, no hay oportunidad de cambio. Impregnada del discurso de dominación, la Srta. Scott reproduce lo que le fue impuesto. Y al respecto dice: *«Recuerde lo que dije sobre los chicos de color. Son lentos, necesitan látigo. Entienden de eso»*. Conroy retruca *«No estamos más en la época de las plantaciones»*.

En otra escena, Conroy le dice: *«Esta tarde hizo algo horrible»*. Y la Srta. Scott: *«Estoy endureciéndolos, Sr. Patroy. Porque la vida es dura»*. Conroy: *«Los está pisoteando»*. Entonces la Srta. Scott dispara: *«¿Qué sabe usted sobre eso? Saldrán a un mundo dominado por los amos. Deben complacerlos para que sonrían. Usted es joven y arrogante. Y tiene la piel blanca y delicada. Me alegro por usted. No cuento con esas ventajas. Siempre supe cuál es mi color. Cuando me llamaban “negra” sabía cuál era el color. Ahora soy de “color” y sé que color es. Por eso trato de agradecerles a los amos y todo camina sobre ruedas»*.

Tal vez, de hecho, detrás del «todo camina sobre ruedas» se muestre la voluntad del oprimido por estar en el lugar del opresor. Esto nos remite a Freire (1981) cuando indica que participar de esos estándares constituye una aspiración irreprimible. En su alienación, se quieren parecer al opresor. Imitarlo. Seguirlo.

2.3 MAD BILLY Y EDNA GRAVES: SABERES Y SENTIDO COMÚN

Durante una tarde con los alumnos, en una de sus insólitas clases de campo, Conroy se encuentra con Billy el Loco que lo ataca y corre. Los chicos le explican que es un sujeto sombrío desde que falleció la mujer y cuyo fantasma aún lo persigue. Luego de un acercamiento, Billy el Loco le propone: *«Usted sabe hacer su trabajo. Enséñeme a leer y a escribir; le pagaré con whisky. Uso tubos de cobre para destilarlo así no pierde uno el culo cuando lo bebe»*.

Quizá, para Billy, el aprendizaje sea un acto de liberación. Vemos en Freire (1975, p.155) que *«no se puede afirmar que alguien libera [a alguien], o que alguien se libera a sí mismo, pero sí que los hombres se liberan en comunión»*. Esta comunión se daría entre Billy y Conroy, por medio de la enseñanza-aprendizaje.

Y retomando a Freire, reconocemos, en la historia de Billy, la liberación a partir de la lectura de su mundo, antes incluso de la lectura del abecedario. Conroy, entonces, comienza a pasar algunas tardes enseñándole a Billy. Y una tarde, de pesca, Billy el Loco le lee a Conrack, tartamudeando y pausadamente, un libro infantil. *«¡A este ritmo, estarás leyendo la Playboy la semana que viene! »*.

Y Billy responde: «*Espero que sea más interesante que esto*». Luego, Conroy: «*Sí, Lo es* ». Se muestra un hecho común —que interviene en el mundo de la alfabetización adulta—, como mediador, provocador de la enseñanza. Ignorándose los medios, se da la máxima de Santos (1988, p. 49) de que «una práctica así entendida sabrá dar a la técnica lo que es de la técnica y a la libertad lo que es propio de ella».

«*¿Nunca saliste de la isla?* » —le preguntó Conroy—. «*No*». Conroy continua: «*¿No deseaste salir?* ». El profesor insiste: «*¿No quieres ver el resto del mundo? ¿Pornografía, autos usados, comida rápida?*» Billy el Loco: «*No. Puedo comprar los cordones de mis zapatos aquí, tabaco, carbón, lino y golosinas baratas y ahora aprendo a leer!*».

Según Boaventura de Sousa Santos (2004), uno de los «topos» en el acercamiento del sentido común y de los saberes —representado en la película por la experiencia de Billy y por la formación de Conroy— se da en la necesidad de encontrar un equilibrio entre adaptación y creatividad. Oliveira (2008, p.41) cree que para Boaventura, de hecho, «el precio invisible de la comodidad es la renuncia a la libertad de actuar y el de disfrutarla con autonomía; y esto provoca que se privilegie el poder adaptativo del hombre en detrimento de su poder creativo».

Conroy decide, entonces, llevar a sus alumnos fuera de la isla, para que participen del «Día de brujas» en la ciudad. Sin embargo, debido a la existencia de un historial de niños ahogados en la isla, no se permite que ellos vayan, incluso, en barco. Entra en escena otro aspecto arraigado en las escuelas de hoy, representado en la película por la matriarca de la isla y abuela de algunos de los alumnos, la comunidad.

Tanto Billy el Loco como Edna Graves —la abuela, líder comunitaria, matriarca influyente en las decisiones sobre la isla— son interfencias de sentido común, de la cotidianeidad escolar, que equilibran a los saberes en las instancias en que son mediados. Más allá de la discusión sobre los saberes, hay referencias sobre la importancia que las comunidades presentan respecto de la escuela. De Edna, la abuela, Conroy reconoce: «*Usted es la abeja reina de aquí Sra. Graves. Si usted dice que sí, todos dirán sí*».

Para Boaventura de Sousa Santos (2004) los recorridos de nuestras vidas, nuestros valores y creencias, son prueba de lo que conocemos, y así, los sentidos atribuidos al conocimiento están estrechamente emparentados a nuestra historia.

2.4 MARY Y QUICKFELLOW: LO QUE ATRAE EN LA ESCUELA Y FUERA DE ELLA

Mary es una adolescente de trece años, insociable, que dejó la escuela porque peleaba con la profesora. Vigila todo desde lejos. Observa las clases a través de la ventana del aula. Trabaja arreglando la casa del profesor Conroy. Pero en poco tiempo, más cómoda, comienza a frecuentar las clases. La asedia el galanteador de la isla que le propone casamiento a cambio de un arado para el padre y un vestido rojo para ella.

Cuando se encuentra con Conroy, en el pequeño muelle, Quickfellow poetiza: *«Qué agradable, qué agradable. Es un placer conocerlo. Me pone feliz decir que los jóvenes piensan que usted es un caballero. Un buen caballero. ¡Qué simpático! Es un placer conocerlo. Mi nombre es Quickfellow. Creo que habrá una tempestad. Temperatura: treinta y tres grados, disminuyendo rápidamente. Humedad relativa de ochenta y siete por ciento, subiendo. Tormentas aisladas hacia el atardecer. Vientos del este a veinticinco kilómetros por hora. Advertencia de embarcaciones pequeñas a barcos pequeños: los barcos grandes estarán bien. No tienen de qué preocuparse»*.

La realidad escolar propone atractivos tecnológicos, atractivos como fugas de las condiciones sociales –drogas, prostitución y hurto–, atractivos económicos, entre otros, por fuera de los muros de la escuela. Pensar en la frase «fuera de los muros de la escuela» es francamente impropio, en la medida que la escuela reproduce el medio social en el que está inserta.

Quickfellow deja su mensaje. Aviso a los barcos pequeños: los barcos grandes estarán bien. El discurso de la «lucha inútil» contra la violencia, contra las drogas y contra los abusos cometidos a los alumnos pareciera perpetuarse hasta los días de hoy.

Parece caberle a la escuela, y a sus superhéroes, el papel de salvar a los alumnos, como disfraz la película *Conrack*. Aún así, esta falsa responsabilidad no avala el olvido de los deberes tutoriales de los profesores, principalmente en la escuela:

«¿Conoce al señor Quickfellow? » –Pregunta Mary. *«Sí, lo conozco. ¿Por qué? »*, inquiriere el profesor. *«Dice que despierto el diablo en él y que la única forma de evitarlo es que yo me vaya a vivir con él»*. *«¿Él sabe que tenés trece años? »* Mary mira hacia un costado y responde: *«Lo sabe, sí. Pero dice que le dará un arado a mi padre y una nueva dentadura a mi hermano»*. *«¿Y qué hará por vos? »*, *«Me comprará un vestido rojo»*. Con una mirada triste, Conroy le replica: *«Te compraría muy barato»*.

Y así sus palabras:

«*Todo bien, adelante, tirá tus libros al río y volvé a contar con los dedos. Tené catorce hijos, uno atrás del otro. A los treinta años vas a parecer una vieja de sesenta. Dejá que se pudra el cerebro*». «*¿Por qué siempre me provoca?* », grita Mary. «*Porque el evangelio según Conrack es “seré más alto, más rápido, más fuerte y mejor, no una fregona, pero sí una Wanda Landowska⁶. No una mucama, pero sí una Marian Anderson.⁷ No una porquera, y sí Mary McLeod Bethune⁸. Tampoco una cocinera, aunque sí una Eleanor Roosevelt. “Aut Caesar, aut nullus. En latín: “O soy el César o no soy nadie”* ».

Para alivio de Conroy, el siguiente diálogo se da, mientras parte de la isla, como profesor en Yamacraw:

Mary: «*Le dije que no a Quickfellow*». Conroy: «*¿Y qué te dijo?* » Ella responde: «*Que se lo propondrá a Fenella Jackson*». «*¿Y el arado de tu padre?* » «*Puede usar el viejo*», «*¿Y tu vestido rojo?* » «*No lo necesito*». «*Cuando llegue el momento, y elijas un hombre, tiene que ser alguien que valorice la honra que le concedes*».

Para Meirieu (2005, p.69)

«[...] El profesor es, simultáneamente, aquel que une y desune: une al niño al mundo y, en particular, a la sociedad que recibe. Pero también desune al niño de la sumisión a ese mundo y a esa sociedad. La integra a él permitiéndole dominar sus códigos, sus lenguajes y sus desafíos. No obstante, al mismo tiempo, lo emancipa, haciendo que piense sobre el propio mecanismo de esa integración »

Y volviendo al recurrente discurso de libertad, él continua (Idem) «También lo libera de este mundo [al niño], permitiendo a un sujeto apropiarse por sí mismo de lo que aprende, transferir ese aprendizaje, por propia iniciativa, a otras tareas y a otros lugares; analizar sus propios procedimientos». (Subrayado de los autores). Dejando en claro que un profesor no debe limitarse a eso.

6 Clavecinista y pianista polaca, exiliada en los EEUU.

7 Primera cantante lírica negra estadounidense.

8 Educadora negra estadounidense y líder famosa de los derechos civiles. Fue asesora del Presidente Roosevelt.

3.0 THE END O FINALES ALTERNATIVOS

Pensamos que la educación representada/presentada en el cine, nos trae mitos y heroísmos romantizados, sin embargo esa representación puede conferirle realidad a su carácter ficticio, aunque no en el caso de *Conrack*, o sí. Toda ficción escolar puede suceder en algún lugar distante de nuestros ojos, como realidad de las condiciones diversas de la educación en el mundo. En el caso de *Conrack*, pregonado como realidad –inclusive con las inferencias de guionistas, directores, editores, entre otros– nos separan sólo cuarenta años de los episodios de Yamacraw. En tanto recorte temporal, entendemos un período relativamente corto para reformas innovadoras, no obstante un tiempo considerable para alienaciones y resignaciones didácticas relativas al desempeño de profesores en las escuelas, principalmente, de enseñanza primaria.

A Conroy lo despiden de Yamacraw, y con un discurso de protesta, dentro de un auto con altoparlantes que maneja sobre las calles de la gran ciudad, dice:

«Señoras y Señores, no quiero distraerlos de su rutina. Sé que tienen que abrir sus negocios, lavar la ropa, hacer compras y otras cosas. Pero acabo de perder mi trabajo y quiero hablar. Me llamo Pat Conroy. Me pagaban quinientos diez dólares por mes por enseñarles a los niños de una de las islas de la costa, a leer y escribir. También intenté enseñarles a valorar la vida abiertamente, a pensar en sus misterios y rechazar sus crueldades. El Consejo Escolar de esta justa ciudad cree que erradicando a los agitadores como yo, su Sistema resistirá y se perpetuará por sí mismo. Creen que mientras blancos y negros estén separados, unos consiguiendo becas y los otros cosechando tomates y algodón, los blancos yendo a buenos colegios y los negros comiendo porquerías y bebiendo coca-cola, sobrevivirán a cualquier tormenta y amenaza; pero se equivocan, esos días están llegando a su final. Son los capitanes de un ejército vencido que retrocede por la nieve. Son viejos y no aceptan que el día amanezca sobre aguas turbulentas. Damas y caballeros, hoy el mundo es diferente, aunque en este pueblo todavía hay caciques y gente que odia a los negros, pero cada día están más viejos y más amargados. Cuando en Beaufort se caven otras cuatrocientas fosas en su precioso cementerio y se depositen en ellas los viejos y duros cuerpos y sean cubiertos de esta tierra vieja, el viejo Sur será silenciado. Ya no se hablará de él. En cuanto a mis alumnos, no creo haber cambiado mucho su calidad de vida, aunque no participen del país que los reclamó. Un país que les falló. Sólo sé que encuentro mucha belleza durante el tiempo que pasé con ellos».

Conroy, como los profesores de la escuela de hoy, se sumerge en pensamientos y conciencias externas que lo constituyen en el ser-siendo profesor. Con Skeffington se integra a las relaciones de poder y a la seducción de ceder a ellas. Con Miss Scott, entiende las representaciones y la naturalización del prejuicio y del sexismo promovidos en el lugar que, en concreto, debería ser un lugar más tolerante que la sociedad. Billy el Loco y Edna se conectan a él a través del enaltecimiento del sentido común, de la educación para la liberación, por la educación de la autonomía –no la autonomía del ser aislado e indiferente al otro–, por la escuela-escucha de los alumnos y de la comunidad, alerta a las diferencias sociales y culturales. Con Quickfellow aprende que una «pedagogía paralela» o una «parapedagogía» se construye por fuera del ambiente escolar, aunque no desligada de sus relaciones. Y con Mary descubre que su oficio no le fue impuesto, sino que fue una elección suya.

¿Existen finales alternativos para las historias en la educación? ¿Cuántas inspiraciones críticas o permisivas cederá la escuela al cine? ¿Oímos a diario los breves guiones cotidianos escolares o sólo vemos, pasivamente, sus producciones? ¿Quién promueve o financia las ficciones reales en la escuela? ¿Quién es el mejor actor? ¿Cuál es el mejor montaje? ¿A quiénes se premia?

Un hecho se constata: ¡Camelot puede existir! La escuela necesitará construirse en la horizontalización de las jerarquías; en la democratización del saber; en el entendimiento de las relaciones interpersonales y culturales. En el establecimiento, en todas sus instancias, del término «educación pública». También en la urgente y necesaria adecuación a la cuestión de la inclusión y en la no producción de exclusión.

El barco se aleja del pequeño atracadero de Yamacraw. Amontonados, los alumnos-afectados-afectivos, callados, observan la partida de Conroy. Mary gira la manivela del gramófono y, con la puesta de sol, Conrack va tomando distancia con las notas de la Quinta Sinfonía, de Beethoven.

Muchos otros discursos fluirán de esa producción cinematográfica, pero estos fueron los que vimos desde nuestro lugar-profesor y, tal vez, algún día pensemos como Conroy, sobre nuestros alumnos «*Duele dejarlos. Mi oración es para que el río los trate bien cuando lo atraviesen...*».

4. BIBLIOGRAFÍA

- FABRIS, Eli. Em Cartaz – O cinema brasileiro produzindo sentidos sobre a escola e trabalho docente. Porto Alegre, UFRGS, 2005, 250 p., Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1999.
- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 1981.
- GIROUX, Henry A. Memória e Pedagogia no Maravilhoso Mundo da Disney. In: SILVA, Tomáz Tadeu (Org.) *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- HELLER, Agnes. Para mudar a vida. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. Revista Crítica de Ciências Sociais. Março de 2008: 80pp.
- MERIEIU, Philippe. O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Boaventura & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PATTO, Maria Helena Souza. Produção do fracasso escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- SANTOS, Boaventura de S. A crítica da razão indolente. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. Conhecimento Prudente para uma vida decente. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. A construção multicultural da igualdade e da diferença. Oficina do CES n. 135, Centro de Estudos Sociais, Coimbra, jan. 1999. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Boaventura & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. Revista Lusófona de Educação. Coimbra: Almedina. Número 13, 2009: 532pp.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Um Discurso sobre as Ciências. Edições Afrontamento: Porto, 1988.

SANTOS, Boaventura de S. TAVARES, Manuel. Em torno de um novo paradigma tecnológico.. Revista Losófona de Educação. Madison, 8 de dezembro de 2007. disponível em: [http:// www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Em_torno_de_um_novo_paradigma](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Em_torno_de_um_novo_paradigma). PDF. Acessado em 23 de julho de 2011.

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Porto, João; Pinel, Hiran; Magro, Adriana (2019); El lenguaje cinematográfico y las conciencias pedagógicas de la educación social en la educación escolar; en <http://quadernsanimacio.net> ; n° 30; Julio de 2019; ISSN: 1698-4404