

# MIRADAS DE LO ESCOLAR. DE MONSTRUOS E IDENTIFICACIONES EN EL CINE REALIZADO POR NIÑXS

LOOKS OF THE SCHOOL. ABOUT MONSTERS AND IDENTIFICATIONS IN CINEMA MADE BY CHILDREN

*Nakache, Débora; Ferreyra, Marcela; Pérez Blanco, Marcela; Bertacchini, Román; Torres, Adriana; Hidalgo Lopez, Florencia*<sup>1</sup>

---

## RESUMEN

¿Cómo miran lo escolar lxs niñxs en su primera infancia? ¿Qué cuestiones, de su experiencia en la escuela, se despliegan en los cortometrajes que realizan? ¿Cómo reconstruyen lxs niñxs espectadores, de Nivel Inicial, las significaciones condensadas en esos filmes? Este artículo presenta avances del proyecto UBACyT “Lo escolar en las miradas de niñxs que crean cortometrajes”. Se comparte aquí el proceso de análisis de un cortometraje acerca de lo escolar realizado por niñxs de una sala de 5 años de Nivel Inicial y su apreciación por otrxs niñxs de la misma edad. Entre sus resultados, se afirma el lugar de alteridad (Bergala, 2007) que promueve el cine en la escuela, posibilitando su desnaturalización y la “invención” de otro lugar, en este caso una “Escuela de Monstruos”. Analizaremos los procesos de identificación en el cine, claves para imaginar otra escuela posible.

## Palabras clave:

Escuela, Cine, Primera infancia, Mirada infantil.

## ABSTRACT

How do children look at school in their early childhood? What issues are displayed in the short films they make, from their experience at school? How do the child viewers, at the Initial School Level, reconstruct the meanings condensed in these films? This article presents advances of the UBACyT project “School in the eyes of children who create short films”. The analysis process of a short film about school made by 5-year-old children from the Initial School Level and its appreciation by other children of the same age is shared here. Among its results, the place of alterity is affirmed (Bergala, 2007) promoted by cinema in the school, enabling its denaturalization and the “invention” of another place, in this case a “School of Monsters”. We will analyze the identification processes in the cinema, keys to imagine another possible school.

## Keywords:

School, Cinema, Early childhood, Childish look.

---

<sup>1</sup>Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología, Instituto de Investigaciones. Email: [debynakache@gmail.com](mailto:debynakache@gmail.com)

## Introducción.

### La mirada infantil como problema de estudio

¿Cómo miran lo escolar lxs niñxs en su primera infancia<sup>1</sup>?

¿Qué cuestiones, de su experiencia en la escuela, se despliegan en los cortometrajes que realizan? ¿Cómo reconstruyen lxs niñxs espectadores de Nivel Inicial, las significaciones condensadas en esos filmes?

El presente artículo presenta avances del proyecto UBACyT “Lo escolar en las miradas de niñxs que crean cortometrajes”<sup>2</sup> cuyo propósito central es desplegar la singularidad de la mirada infantil sobre lo escolar atravesada por la experiencia de hacer cine en la escuela. En esta orientación, nos propusimos construir conocimientos que permitan demarcar el concepto de «mirada infantil». Construcción teórica que se sigue reconstruyendo desde el estado del arte del proyecto investigativo.

Partimos de la constatación de que, en la actualidad, la facilidad tecnológica a la hora de producir cortometrajes ha convertido este formato, en un instrumento de trabajo pedagógico y, por ende, dentro del marco de las escuelas de diversos niveles y modalidades, lxs alumnxs crean sus propios films de corta duración. A su vez, lxs niñxs de todas las edades producen cortometrajes de diversos géneros como parte de su actividad espontánea. Dibujar, jugar y realizar audiovisuales constituyen múltiples maneras de habitar y significar el mundo contemporáneo.

Nuestro estudio, entonces, se orienta a analizar específicamente cortometrajes producidos por niñxs acerca de lo escolar.

Si lo escolar y el aprendizaje pedagógico son el recorte problemático específico de la Psicología Educativa, hay sin duda una vacancia en este campo: las significaciones producidas por lxs propixs estudiantes acerca de la experiencia que lxs subjetiva. Desplegar la singularidad de la mirada infantil sobre lo escolar, atravesada por la experiencia de hacer cine, es el desafío de este estudio. Encontrarnos en la pantalla con los puntos de vista que lxs propixs niñxs expresan acerca del mundo, repone un lugar para la escuela como promotora de sentidos diversos, que pueden confrontar con los que el mercado oferta para imponer sus propias marcas globalizantes, deviniendo por ende, un instrumento de análisis para el campo psicoeducativo.

Algunas preguntas que nos guían son: ¿Qué entendemos por “miradas infantiles” de lo escolar? ¿Qué nos aportan los films realizados por niñxs para comprender cómo se sitúan frente a lo escolar? ¿Qué marcas peculiares, del formato y la experiencia escolar, permiten apreciar las producciones audiovisuales realizadas por niñxs?

<sup>1</sup>Habiendo diversas definiciones de “primera infancia”, en este artículo seguimos la demarcación de UNICEF de niñxs desde el nacimiento hasta los 5 años de edad, más particularmente nos referiremos a aquellxs que concurren al Nivel Educativo Inicial desde los 2 años.

<sup>2</sup>Proyecto UBACyT trianual (2020) 20020190100266BA. Dir. Dra Débora Nakache. Integrantes: Florencia Hidalgo, Adriana Torres, Marcela Ferreyra, Marcela Pérez y Román Bertacchini.

### Marco teórico

La elección de analizar los cortometrajes realizados por niñxs y de plantear la “mirada infantil” como categoría teórica central a construir en nuestro estudio, interpela dos problemas en el estado actual del conocimiento psicoeducativo: el estatuto del material audiovisual como unidad de análisis y la cuestión de la mirada como construcción conceptual. Siguiendo a Banks (2010) plantearemos que, a pesar de que el uso de las imágenes en la investigación social se ha multiplicado y diversificado ampliamente en sus manifestaciones, en general las ciencias sociales han tendido a minusvalorar el mundo visual y sonoro. Como señala Aguilar-Idáñez “por desconfianza en la habilidad que tienen las imágenes para expresar ideas abstractas” (2011, p.115). Sin embargo, como agrega esta autora, el tratamiento logocéntrico de la realidad no permite comprender los fenómenos sociales contemporáneos que se dan en una realidad cada vez más sinestésica. Acordamos con Guasch cuando afirma que, estamos en un momento de cambio, en tanto que ahora las imágenes aspiran a “tener los mismos derechos que las palabras” (2003, p.10). Siguiendo un texto ya clásico de John Berger diremos con él que “La vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar” (Berger, 1995, p. 13). Frente a la hegemonía de lo letrado, propia de lo escolar, al realizar cine se elige una narrativa alternativa: la posibilidad de contar en imágenes. Al decir de Larrosa (2007) el arte permite decir aquello que bordea de otro modo lo elidido en las palabras. Lxs nóveles cineastas utilizan el arte como metáfora para poder expresar su decir acerca de la escuela y de lo que allí acontece. Esto comporta también un fundamento para entender la importancia de la actividad cinematográfica en la escuela en el horizonte de una *educación inclusiva*. Cuando se nombra la idea de la *inclusión educativa*, se alude a la importancia de que, al tiempo que el dispositivo escolar aloje lo diferente, pueda ser un territorio común para todxs (Duschatzky y Skliar, 2000; Diker, 2008; Frigerio, 2004; entre otros). Sin embargo, a menudo esta idea se piensa en términos de homogeneizar lo diferente. Si sostenemos una mirada histórica del surgimiento del dispositivo escolar (Varela y Álvarez Uría, 1991; Pineau, 2001) esta operación homogeneizadora estuvo, sin dudas, en el centro de la creación escolar, donde las diferencias fueron “segregadas” y la escuela de educación especial alojó a aquellxs que no podían ingresar en la escuela común. En la actualidad dicha mirada se interpela fuertemente desde la perspectiva de los derechos de las infancias y las adolescencias y se plantea que la experiencia escolar puede ser enriquecida por la diversidad de sujetos que la habitan.

Desde nuestra perspectiva, ponderar el encuentro con las miradas de lxs niñxs no implica suponer cierta inmanencia o sustancialidad en esa mirada. No la consideramos un objeto natural a nuestra espera, sino que dicha mirada se constituye en el acto de producir el corto. Es decir, el film no es reflejo de una mirada previa existente, propia de lxs niñxs, sino que es el mismo acto de elaboración de este cortometraje el que produce esa mirada y en ese sentido ofrece una novedad, la de lo que se inscribe en nombre

propio y que, por lo tanto, puede ser la expresión de la singularidad infantil (Larrosa, 2007).

Encuentro con el cine que puede liberar la mirada, que puede agenciar otros ojos para mirar el mundo. Al decir de Larrosa, J. (2007) "En el cine, de lo que se trata es de la mirada, de la educación de la mirada. De precisarla y de ajustarla, de ampliarla y de multiplicarla, de inquietarla. El cine nos abre los ojos, los coloca a la distancia justa y los pone en movimiento" (p. 18), "De lo que se trata, es de desautomatizar la mirada, de liberar los ojos, de aprender a mirar con ojos de niño" (p.23).

El proyecto, entonces, sale al encuentro de esos "ojos de infancia" desde los cuales volver a pensar lo escolar. Cuando el sujeto de la enunciación son lxs propios niñxs y se sitúan en las coordenadas de la gramática escolar, resulta desafiante mirar con otros ojos la propia matriz subjetivante: el artefacto escolar que posibilita y restringe las operaciones que puede formular este sujeto colectivo. Uno de los movimientos más rotundos en la desnaturalización de un dispositivo, consiste en practicar la ajenidad con este artefacto. De este modo, se logran desplegar algunas de sus condiciones invisibilizadas en la naturalidad de lo habitual. Este lugar de alteridad, de extranjería, es el lugar del arte, el del cine en la escuela. Así lo plantea Bergala: "La gran hipótesis de Jack Lang sobre la cuestión del arte en la escuela fue la del encuentro con la alteridad" (2007, p. 33). Esta mirada alterada, extranjera, que renuncia a naturalizar lo obvio de la maquinaria escolar, es la que desde el arte puede encontrarse con los caminos que la disciplina psicoeducativa ha venido dando en su interrogación radical.

El proyecto busca comprender esta mirada infantil acerca de lo escolar que crean lxs realizadores de los cortometrajes que integran el corpus empírico del estudio. Pero tal mirada no sólo está en las obras estudiadas, sino que los públicos infantiles pueden producir nuevas significaciones acerca de lo escolar al apreciar cortometrajes realizados por otrxs niñxs. Sostenemos que, al visionar los cortometrajes se multiplican las miradas sobre el "sistema de actividad"<sup>3</sup> (Engeström, 2001) que lxs autores desplegaron en sus obras. Tales significaciones proporcionadas por lxs niñxs espectadores, permiten "triangular" la lectura que se promueve desde lxs investigadores, evitando así una posición adultocéntrica que obture lo singular de la perspectiva infantil.

Asimismo, como ya dijéramos, tal "mirada infantil" de lo escolar resulta una producción al interior de un dispositivo, por eso será preciso comprender cómo la experiencia de mirar y crear cine en la escuela, transforma el formato habitual y produce nuevas posiciones subjetivas. Para ello procuraremos describir las transformaciones del "for-

mato escolar", develándolo como construido. Siguiendo a Terigi "Ha sido parte de la idea de educación común la extensión de un determinado formato, que durante cierto tiempo hemos llamado con inadvertida naturalidad "escolar" (2008, pp. 214). Este "formato escolar" remite a cierta gramática particular que se articula de acuerdo a los modos de separar espacios y tiempos, de clasificar a los alumnos, de fragmentar conocimientos, entre otros (Tyack y Cuban, 1995). Sin embargo, tal como lo señala Rockwell (2010) "la cotidianeidad escolar es cultura acumulada y en creación", por tanto en ella conviven procesos de diferente grado de continuidad, algunos "de larga duración" esto es, que permanecen en la historia humana caracterizando lo escolar (uso de sistemas escriturales, posiciones de experto y novato, etc.), otras de "continuidad relativa", o sea que son bastante estables pero que pueden desaparecer (por ejemplo la copia de textos) y por último lo que denomina de "co-construcción cotidiana", que son aquellos emergentes de la relación singular y situada en una escuela determinada, entre ciertos alumnos, ciertos docentes y una historia particular de prácticas que los entranan. "El plano de la co-construcción obliga a tomar en cuenta la profunda subjetividad de la experiencia escolar, es decir la dimensión personal e interpersonal de su significado en cada historia de vida y en la historia de la humanidad" (Rockwell, 2010, pp. 37). Es esta dimensión particular la que nos interesa a los fines del presente estudio, aquello que Elichiry (2009) va a denominar "microprocesos" que pueden echar luz sobre novedades que acontecen en el escenario escolar y que transforman la situación compartida. Si lo escolar, desde el formato habitual, presenta al "oficio de alumno" (Perrenoud, 1993) como el desempeño de una actividad ligada a funcionar eficazmente en un artefacto disciplinario meritocrático, cuando el "sistema de actividad" (Engeström, 2001) se organiza en las coordenadas de un taller de cine, cambia de modo radical la experiencia que allí se transita. Es esta mirada situada la que nos revela hasta qué punto el "niñx-cineasta" se distingue del "niñx-alumnx". Son posiciones subjetivas diferenciales, cuando el niñx-cineasta habla en su cortometraje acerca de la escuela, lo hace desde un doble rol situacional desdibujando el borde adentro-afuera. Da su versión, su parecer, su perspectiva acerca de este "sistema de actividad" cotidiano, que justamente por su carácter cotidiano permanece habitualmente invisibilizado (Reguillo, 2000). En este sentido, el advenimiento de niñxs-cineastas en el escenario escolar permite interpelarlo no sólo en la transformación del formato de actividad al realizar un corto, sino que ese mismo acto permite inventar un repertorio de imágenes donde se pueden asomar estos nuevos sujetos. Así siguiendo a Dubet y Martuccelli (1998) en el concepto de experiencia escolar, la faceta subjetiva del sistema educativo, la manera cómo los actores se representan y construyen este sistema, podemos advertir que lxs niñxs-cineastas parecen recuperar el propio sentido de lo escolar, esto es, el significado singular que cada quien le otorga a su actividad, por sobre la dimensión de un sistema impuesto, con sus propias reglas y mecanismos de funcionamiento. Estudiamos, en esta investigación, los

<sup>3</sup>Sistema de actividad es un constructo teórico para analizar la actividad humana que permite captar su complejidad al abordar las relaciones entre los múltiples componentes que la integran. Toda actividad se desarrolla al interior de una comunidad en la que se definen objetivos, metas, instrumentos, reglas de comportamiento, división de trabajo. Resulta una unidad de análisis abarcativa para abordar la especificidad del aprendizaje escolar.

productos de dicho proceso de subjetivación-en el marco de la realización cinematográfica en la escuela-como uno de los modos de registrar una experiencia que amplíe las oportunidades de participación en contextos escolares. Porque esta posibilidad tiene un sentido específico en la realidad de la educación argentina en la cual la matrícula se ha acrecentado en las últimas décadas, pero no así la posibilidad de realizar trayectorias escolares de calidad. Por tanto, el advenimiento del niñx-cineasta interpelaría también la cuestión misma del fracaso escolar.

Retomando la idea de lo visible como invento (Berger, 2004), que el advenimiento de niñxs-cineastas en la escuela además de resultar una formación estética, se transforma en una apuesta política. Por un lado, la actividad escolar puede estar mediada por artefactos como las pantallas, las cámaras, los celulares. Al procurar integrar las imágenes que lxs niñxs realizan en sus escenarios cotidianos, resulta crucial en la posibilidad de una revisión descontextualizada de los medios y por tanto de una oportunidad de alfabetización expandida que integre la cultura audiovisual. Es decir, expandir por medio del cine las significaciones infantiles respecto de lo escolar, implica incluirlos a ellos mismos como sujetos contemporáneos practicantes de una cultura real en la escuela. Cuando el dispositivo escolar posibilita la reconstrucción de estos saberes, resulta una pieza clave para traccionar el desarrollo, tendiendo puentes entre la cultura popular y lo escolar, armando nuevas comunidades interpretativas capaces de otros modos de recepción y producción mediáticos.

### Metodología del Proyecto de Investigación

La elección metodológica guarda una relación fundante con el problema estudiado. Como venimos mencionando, el objeto de nuestro estudio resulta original, la posibilidad de lecturas múltiples del material audiovisual creado por niñxs es una perspectiva novedosa, tanto para los estudios sobre cine, como para los de infancias. Por ello llevamos a cabo un estudio de carácter exploratorio-descriptivo ya que es el más adecuado para avanzar en el desarrollo de hipótesis más precisas y orientar nuevas búsquedas, más sistemáticas y orgánicas.

Su diseño se inscribe en un estudio cualitativo de casos, de ahí que ni el número de sujetos ni su selección pretende constituir una población representativa. Asimismo, implica en su elección epistemológica una perspectiva centrada en el sentido, en la comprensión y en el significado (Taylor y Bogdan, 1986) y está sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle, el contexto, y que incluyen lo singular (Mason, 1996). Según la clásica definición de Yin (2009), que el estudio de caso sea intrínseco implica que se busca alcanzar la comprensión de la particularidad del caso concreto que en sí mismo reviste interés. Asimismo, que sea de casos múltiples (en nuestro proyecto trabajamos con varios cortometrajes y grupos diferentes) permite producir información más robusta. Se busca comprender la perspectiva de lxs participantes; en el nuestro en particular, intentamos aproximarnos al punto de vista de lxs alumxns que crean cortometrajes en el ámbito escolar a partir del

análisis de sus producciones.

Las fuentes de datos, que el proyecto releva, son tanto primarias (los grupos de niñxs que aprecian los cortometrajes que constituyen el corpus) como secundarias (las producciones audiovisuales infantiles analizadas). El estudio promueve la triangulación de tales fuentes primarias y secundarias para fortalecer la información producida. El procedimiento de la investigación se inició con el relevamiento y categorización de cortos acerca de lo escolar, luego fue seleccionado el corpus de indagación y allí se procedió al análisis de estos cortos por parte de investigadores, informantes clave y grupos de niñxs.

En el primer tramo del trabajo, se relevaron y categorizaron cortometrajes realizados por alumxns que abordan lo escolar. La fuente para ello fue el archivo fílmico del "Festival Havelo Corto"<sup>4</sup> que reúne cortometrajes realizados por niñxs y jóvenes en escuelas de la ciudad de Buenos Aires, de todos los niveles educativos.

A partir de dicho relevamiento, seleccionamos el corpus de cortometrajes a analizar en profundidad. Se definieron, en principio, 18 cortos con foco en distintos aspectos de lo escolar que fueron clasificados en dos categorías: "cortos **sobre** la escuela" y "cortos **en** la escuela". En la primera categoría, se incluyeron producciones que toman, como protagonista, a la escena escolar y problematizan sus coordenadas. Son cortos que se centran en aspectos propios de este dispositivo educativo: su particular sistema de actividad, sus lógicas, su gramática. En la segunda categoría, "cortos **en** la escuela", los films se presentan como vehículos de expresión de algunas problemáticas que se anclan en el territorio escolar actual, pero que lo exceden (cuestiones inherentes al género y a las nuevas identidades, temas de convivencia y diferentes tipos de violencias, diversas problemáticas sociales, entre otros). La escuela se muestra como espacio social privilegiado para desplegar dramáticas vinculadas a la construcción singular de la identidad y a otras cuestiones actuales.

Para iniciar el análisis elegimos 11 producciones dentro de la primera categoría ("cortos **sobre** la escuela") que, en una aproximación descriptiva, presentan variedad de niveles educativos, tipos de gestión y géneros cinematográficos; en una proporción que coincide con la representatividad del universo de cortometrajes estudiados. Así, respecto del tipo de gestión educativa: 10 de los cortos se realizaron en el marco de escuelas públicas de gestión estatal y se incluyó en el corpus un corto realizado en el marco de un taller extraescolar de gestión privada en el Conurbano Bonaerense. Los niveles educativos integrados en el corpus también son diversos: sólo uno de los cortos seleccionados fue producido por niñxs del Nivel Inicial, 7 por alumxns de Nivel Primario (en general de segundo ciclo) y 3 han sido producidos por estudiantes de Nivel Secundario. En cuanto a los géneros cinematográficos en el

<sup>4</sup>El Festival "Havelo Corto" surge en el año 2002 como iniciativa del Programa "Medios en la Escuela" del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, a fin de jerarquizar y dar mayor visibilidad a las producciones audiovisuales realizadas en contextos escolares de todos los niveles educativos. Véase más detalles en <https://www.buenosaires.gov.ar/educacion/estudiantes/havelocorto>

corpus: 5 son cortos de ficción, 2 de animación, 1 videoclip y hay 3 que muestran una hibridación de distintos géneros. Se realizó un análisis pormenorizado del corpus seleccionado. Para ello se recurrió a informantes clave<sup>5</sup> que visionaron la totalidad de los cortometrajes **sobre** lo escolar, hicieron una lectura de todo el material y al mismo tiempo eligieron, a pedido del equipo de investigación, un corto para analizar por escrito.

En un tercer momento, y es en el que se focaliza esta comunicación, se realiza la indagación de las significaciones que grupos de niños espectadores aportan en la apreciación de los cortometrajes seleccionados. Para ello se organizan grupos focales de niños que comparten el mismo Nivel educativo.

Parece relevante señalar que la lectura de los cortos producidos por niños en estos grupos es objeto de un *análisis situado microgenético*. Resulta “situado” porque privilegamos en este estudio el acercamiento a los niños en contextos que corresponden a situaciones de la vida real, en nuestro caso reuniones de amigos en casas particulares<sup>6</sup>. El enfoque metodológico *microgenético* supone un seguimiento intensivo de los sujetos, en una sucesión de tiempo real pero acotado, que permite interpretar los cambios en ciertos procesos singulares de especial importancia respecto del problema a investigar. Este enfoque ha sido usado en la tradición piagetiana y vygotskiana, incorporando el abordaje tanto de procesos cognitivos como sociales (Inhelder y Cellier, 1996; Valsiner, 2009; Vigotsky, 1978; Wagoner, 2009). Las sesiones de apreciación de cortometrajes producidos por niños, constituyen estos contextos *microgenéticos* en los cuales intentamos recuperar las miradas que los niños propiamente dichos, esta vez como espectadores, producen acerca de los films realizados por sus pares. Mirada del espectador en tanto investigador activo, que se devela en el encuentro con la mirada del autor (Mondzain, 2007; Ranciére, 2010).

### Hacia el encuentro de las miradas. Un grupo focal de niños de 5 años

Este artículo comunica los resultados del análisis del cortometraje “Escuela de Monstruos”<sup>7</sup>. En él se muestra a los

alumnos y su maestra de una sala de 5 años quienes son frecuentemente asustados por ruidos, intermitencia de luces y movimientos de objetos de modo inexplicable y sin razón aparente. Estos hechos extraños estarían provocados desde un “cuarto oscuro” dentro de la escuela. Cuando un grupo de ellos decide averiguar qué sucede, encuentra en este “cuarto oscuro” una sala diminuta en la que pequeños monstruos juegan a las cartas, hacen malabares, andan en monopatin, cantan, etc. bajo un cartel que dice “Escuela de Monstruos”. Desde ese momento los niños dejan de temer y comienzan a visitar con regularidad a los monstruos.

Con esta historia como contenido y el cortometraje como soporte a visualizar, organizamos un grupo focal de niños de 5 años. Para ello convocamos a cinco niños que asisten a una misma sala de un jardín de infantes de gestión estatal en CABA. Les dimos previamente el link del corto (se encuentra en youtube) para que lo vieran si querían y los invitamos a la casa de uno de sus amigos a ver el cortometraje y conversar sobre éste una tarde de sábado. Al momento de la indagación sólo una niña no lo había visto previamente.

En la reunión grupal se realizó un nuevo visionado del corto y un posterior debate acerca de lo visto. La consigna fue: “vamos a ver un corto, que algunos de ustedes ya vieron, y luego vamos a conversar sobre lo que vimos”. Luego de ver el corto completo, propiciando lecturas focalizadas, se proyectaron dos fragmentos específicos del mismo. En ellos se mostraban cada una de las dos escuelas representadas allí: la de los niños y la de los monstruos. Finalmente, se les pidió la realización de un dibujo de una “escuela de monstruos” tal como ellos la imaginaban, en torno del cual se realizaron entrevistas individuales para indagar las ideas en relación con lo escolar. Las intervenciones en el intercambio grupal y en las entrevistas individuales estuvieron guiadas por el método clínico crítico para explorar las ideas infantiles (Piaget, 1984).

La lectura y posterior apertura del espacio de intercambio es una situación muy probada en el ámbito literario (Colomer, 2005) y fue también replicada en indagaciones que hemos realizado anteriormente sobre lectura crítica de noticieros (Perelman, Nakache et al., 2016). Se parte del supuesto de que el grupo conforma una *comunidad interpretativa* que favorece la comprensión y la búsqueda de sentidos del material de lectura.

A su vez, seguimos algunas de las orientaciones que Fresquet (2020) plantea en el abordaje de material cinematográfico en escuelas. En él organiza la experiencia de ver cine en el escenario escolar en tres momentos: ver la película con el grupo en un contexto lo más cercano posible al visionado en una sala de cine, tras lo cual abrir un espacio para debatir *qué vieron*. Luego de la puesta en común, *rever la película o un fragmento*, sugiriendo una

de un jardín de infantes público de gestión estatal en el marco del Festival “Hacelo Corto”. Se trata de un cortometraje que dura 5:19 minutos, mayormente producido con la técnica de animación denominada “Pixelation” donde, además, los pequeños monstruos están realizados en masa o plastilina. (Se puede visualizar en <https://www.youtube.com/watch?v=iR0XQNgcg8>).

<sup>5</sup>A partir del visionado y organización del corpus que realizamos desde el equipo de investigación, se definió convocar a especialistas del campo del cine y la educación como informantes clave. Participaron en esta función: María Silvia Serra (Doctora en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), Natalia Taccetta (Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires y Doctora en Filosofía por la Universidad de París), Pablo Chernov (Productor de cine), los estudiantes de seminario de maestría dictado por la Dra. Serra (Seminario de posgrado “Políticas y pedagogías de la imagen” de la Maestría en Educación, Imagen y Lenguajes Contemporáneos, UNR) y los estudiantes de la asignatura Psicología II del Profesorado en Cinematografía de la Universidad del Cine (FUC).

<sup>6</sup>Cuando concebimos el diseño de investigación (2019) estimamos la apreciación de los cortometrajes en sala de clase, sin embargo, en el marco de la pandemia, debimos ajustar este diseño realizando la exploración de grupos focales de niños en casas particulares, dado que las escuelas presentan aún pocas condiciones de albergar una investigación externa.

<sup>7</sup>Corto realizado en el año 2012 por niños de sala de cinco años

mirada focalizada o atenta a ciertos aspectos como planos o detalles, para luego realizar una nueva puesta en común. Finalmente, *transver* la película, lo que implica la selección por parte de lxs niñxs de algunos fragmentos y que imaginen posibles modificaciones o alteraciones, antes de volver a ver la película. Se trata de un ejercicio creativo que posibilita desnaturalizar las imágenes. Las puestas en común, a su vez, suponen ampliar la mirada en el compartir diversos sentidos y puntos de vista de los participantes.

En los grupos focales que realizamos, la experiencia se inicia a partir del visionado del corto ya que, desde hace tiempo los estudios de las audiencias introducen la idea de *contextos de recepción* de lo mediático (Grimson y Varela, 1999). El análisis prioriza las mediaciones que las diversas comunidades culturales introducen en los medios, interpretando activamente aquello que reciben, para subrayar la importancia que tiene la situación de apreciación en la percepción de, por ejemplo, una película. Tales estudios abandonan las visiones de un control absoluto y unidireccional de los mass media sobre supuestas “pasivas” mentes de los millones de espectadores y oyentes.

Los *procesos de recepción* de los medios de comunicación masiva ocupan un lugar fundamental en las sociedades globalizadas de nuestros días (García Canclini, 1995). La revalorización y el interés de las últimas décadas por los procesos de recepción, o aun, la producción misma de este espacio reflexivo como objeto de numerosos estudios empíricos y teóricos, se enmarca en la renovación del interés de la sociología por las culturas populares y de la antropología hacia el “otro cultural”, entendido no solamente como quien habita tierras lejanas y exóticas sino también como *comunidades interpretativas* diferentes que comparten un mismo territorio nacional. En el presente caso, serán lxs niñxs espectadores quienes configuren una *comunidad interpretativa* singular que puede expresar su propio punto de vista diferenciado de la mirada adulta de lxs investigadores.

### Miradas de lo escolar desde el Nivel Inicial: una “Escuela de Monstruos”

El modo en que el grupo de niñxs apreció el cortometraje resultó sumamente significativo. La función estaba por comenzar y lxs niñxs se entusiasmaron, algunxs dijeron ya haber visto el corto, todxs estaban expectantes. En todo momento, estuvieron sentadxs atendiendo lo que estaban viendo.

Resulta pertinente señalar que, en el Nivel Inicial, existe un supuesto, según el cual la actividad infantil se despliega cuando se realizan acciones materiales (recortar, pintar, sellar, punzar, etc.). Aquí, por el contrario, asumimos que la actividad central de los sujetos consiste en organizar las propias acciones con el fin de alcanzar un objetivo cuyo origen puede encontrarse en sí mismo o aceptar uno propuesto por otra persona (Coll, 1991). Es decir que lxs niñxs del grupo focal realizaron, desde el comienzo mismo de la proyección del film, una *actividad cognitiva autoestructurante* (Piaget, 1985). Aun cuando pareciera que lxs niñxs solo están sentadxs viendo un cortometraje, están construyendo conocimiento en interacción con la realidad,

esto es, transformándola significativamente.

Ya desde su título “Escuela de Monstruos”, el corto anticipa que mostrará un lugar que puede ser identificado como “escuela” pero que, a su vez, cuenta con una característica especial: ser *de monstruos*. Esta idea rompe con “lo común” de lo escolar. En este hiato entre lo igual y lo diferente, interrogamos la concepción de lo escolar que nos ofrece el film.

En el corto, la escuela/jardín de lxs niñxs es mostrada sin resaltar ningún rasgo en especial, lxs realizadores asumen que nos dan a ver un espacio que lxs espectadores reconoceremos como tal, esto nos habla de la naturalización del dispositivo escolar. En cambio, la escuela de monstruos, además de señalada explícitamente por un cartel, es representada por números, letras y un pizarrón negro. Esto indica no sólo la pervivencia de rasgos propios de la escuela moderna surgida hace más de dos siglos, constituida como dispositivo de encierro donde educar a la infancia (Varela y Álvarez Uria, 1991), sino además que la enseñanza tradicional de lo básico sigue siendo considerada la especificidad distintiva de lo escolar.

En lxs niñxs del grupo focal apareció una distinción importante: un jardín de infantes no es una escuela:

C: Si, en realidad es jardín, pero le dicen escuela.

Entrevistadorx: Claro, porque los jardines son escuelas, se llaman escuelas de nivel inicial.

C: pero las escuelas son donde hacen tareas (...) En la escuela hacemos tareas y en el jardín no.

L: En el jardín podemos ser libres. Y a veces no.

Entrevistadora: ¿cuándo no?

L: A veces tenemos que desayunar, pero no queremos.

La distinción entre escuela y jardín lxs lleva a enunciar algunas de las características de lo escolar. Entre ellas destacan como central la presencia de “tareas escolares” y lo que entienden como la consecuente restricción de su libertad. Esta consideración, además, está muy presente en sus vidas cotidianas porque tienen cinco años y “pasan a primaria” el año próximo. La tarea, frecuentemente mostrada en otros cortos que integran el corpus de la investigación, es considerada también por especialistas del campo psicoeducativo como distintiva de lo escolar. En lo expresado por lxs niñxs se supone que el trabajo impuesto, que limitaría parcialmente la libertad, y la presencia de unx docente, son consustanciales a la escuela:

C: (en la escuela de niñxs) Hay seño, ¿cómo no va a haber?

Entrevistadora: ¿No podría haber (escuela) sin seño?

L: No

En este sentido, Massshelein y Simons (2014) plantean que la cultura escolar, supone un tipo específico de tecnologías (escriturales en su mayoría) y ciertas prácticas que se realizan alrededor de estas. Tales prácticas de enseñanza (como dictados, ejercicios escritos, entre otros) ejercen presión en lxs estudiantes ya que requieren su esfuerzo de atención y tiempo de dedicación para completarlas. La tarea escolar entonces, tendría un lugar central dentro de

un conjunto de actividades que requieren esfuerzo, disciplina y concentración, conformando así el *trabajo escolar*. La regulación de este “trabajo” es parte de lo que se enseña en términos de hábitos y prácticas transmitidos desde las dimensiones reales y ocultas del currículum, dando lugar al denominado *oficio de alumno*, aprendido por lxs estudiantes a lo largo de todos los niveles educativos (Perrenoud, 1993). Lxs niñxs del grupo focal, transitando su educación inicial, ya evidencian la construcción de este oficio cuando intentan distinguir la actividad actual en el jardín y lo que suponen relativo al nivel primario.

En tanto imposición, la tarea entra en tensión con el juego, que más allá de cómo se lo proponga, tiene sentido en su carácter de “conducta intrínsecamente motivada” (Sarlé, 2001, p. 51). La presencia o ausencia de lo lúdico en el escenario escolar; su posibilidad o imposibilidad de existencia en ese marco; su legitimidad o clandestinidad también aparecieron como un rasgo que diferencia al jardín de la escuela primaria en el discurso de lxs niñxs<sup>8</sup>.

*Entrevistadorx (mirando el dibujo de I): ¿Y qué hacen los monstruos en la escuela?*

*I: Ahí era la parte que estaban jugando*

*Entrevistadorx: ¿Se puede jugar en una escuela o se va a estudiar, ¿qué creés?*

*I: Creo que los monstruos estaban jugando*

*Entrevistadorx: ¿Y los chicos pueden jugar en una escuela?*

*I: (se ríe) Creo que sí.*

*Entrevistadorx: ¿Vos jugas en tu escuela?*

*I: Sí*

*Entrevistadorx: ¿No estudias?*

*I: No*

En esta entrevista la niña expresa su experiencia cotidiana de jugar en el jardín —algo que percibe legítimo— y duda sobre la posibilidad de juego en la escuela primaria. En línea con esta idea, el corto plantea en la propuesta de sus realizadores (recordemos que también se trata de niñxs de sala de 5 años) que lo que distingue a la “Escuela de Monstruos” es que allí se podrían realizar actividades consideradas lúdicas y artísticas<sup>9</sup>. Lo extraordinario en esa

<sup>8</sup>Cabe destacar que “(..) algunas condiciones propias que distinguen la actividad lúdica entran en cierta tensión a la hora de pensar la inclusión del juego en situaciones de enseñanza y de aprendizaje escolar. Fundamentalmente su carácter de libertad y de ser una actividad que guarda un fin en sí misma. Estas condiciones parecen marcar límites y plantear debates en el marco de un contexto que tiene claras finalidades educativas y productivas, que se ve fuertemente dirigido y con escasos márgenes para la libre elección de los alumnos en las actividades que se proponen (Aizencang, 2005, pp. 27-28). Con frecuencia en la escuela, fundamentalmente en el pasaje al nivel primario, “(..) el juego se incorpora en las aulas, atravesando insalvables modificaciones y asumiendo nuevos sentidos”, no siempre coincidentes con los sentidos que les atribuyen los niños y las niñas en tanto jugadores. (..) “los juegos se plantean como estrategias pedagógicas en tanto recurso didáctico para despertar el interés del alumno y recuperar el entusiasmo que muestra al jugar, como herramienta para orientar su trabajo escolar” (Op. Cit, 2005, p. 91).

<sup>9</sup>Podemos plantearlas como actividades lúdicas, más allá de que “un mismo comportamiento puede ser visto como juego y no jue-

institución imaginaria parece ser la posibilidad de hacer aquello que lxs niñxs consideran que está interdicho en las escuelas reales. De alguna manera, las consideraciones que lxs niñxs traen acerca de lo escolar en el grupo focal, así como el modo de demarcar la “escuela de monstruos” de lxs realizadores del corto, remiten a aquellos aspectos conceptualizados como *determinantes duros del dispositivo escolar* que son la organización graduada, simultánea, obligatoria, así como una peculiar regulación de tiempo y espacio, con roles diferenciados entre los actores involucrados (Baquero y Terigi, 1996). Estas características del dispositivo implican, entre otras cosas, una ruptura con el tiempo y el espacio cotidianos.

El quiebre con las prácticas y contextos de crianza no resulta un obstáculo ni un error de las prácticas escolares sino en buena medida su razón de ser. La escolarización implica la sujeción a un régimen de trabajo específico que pretende una ruptura clara con formas de cognición, habla, comportamiento, etc, de los sujetos. (Baquero y Terigi, 1996, p. 8)

La “Escuela de Monstruos” mantiene un lugar al margen. Se desarrolla en paralelo, en un sector oculto que no es de fácil acceso. La postulación de “otro lugar” dentro de la escuela se reitera en la mayor parte de los cortometrajes integrantes del corpus producido por niñxs de diferentes niveles educativos.

Ese “otro lado” que, en este corto, se pone de manifiesto a través de una sucesión de hechos extraños, irrumpe como siniestro y acechante hasta que se decide enfrentarlo. A partir de un acto de valentía colectivo, lo desconocido termina develándose. Se atreven a ingresar a ese “otro lado” y aquello que parecía temido u ominoso, pierde esa cualidad. Lxs niñxs hipotetizan tratando de comprender qué puede causar aquello desconocido. Se elige la vía de lo sobrenatural: “fantasmas o monstruos” que producen aquello que no se ve, marcando la distinción entre “nosotrxs” y lo “otro”.

*Entrevistadorx: ¿qué vieron en la peli?*

*S: monstruos.*

*L: ¡monstruos y personas!*

*S: que tenían miedo a los ruidos.*

*Entrevistadorx: ¿Quiénes tenían miedo a los ruidos?*

*C: ¡los niños, los niños!*

*L: me encanta esta parte -se balancea de un lado al otro-*

*C: ¡Si alguien hace ruido, y nadie está... significa que hay un fantasma o monstruo!*

Cuando descubren la “Escuela de Monstruos”, la visitan con regularidad y se ríen con sus actividades; en el grupo focal las denominan como “travesuras”.

*Entrevistadorx: ¿eran los monstruos los culpables de los ruidos?*

go dependiendo del significado que le atribuya el jugador” (Sarlé, 2001, p. 45) y que “la interpretación de las situaciones lúdicas supone, por tanto, una interpretación no literal de aquello que se está observando (Sarlé, 2001, p. 48).

*L: (levanta la mano) sí, pero no querían asustar! (...) hacen cosas traviesas, pero no quieren molestar a los niños, y hacen travesuras igual. Travesuras no malvadas.*

Esta expresión ubica las actividades que se realizan en esa “escuela” en el terreno de lo inofensivo, lo inocuo. Hacen ruidos producidos por sus “travesuras”, pero no son malas porque no pretenden asustar ni “molestar a lxs niños”. Son risueñas y divertidas. Esta expresión tiene un sesgo enigmático: ¿“no molestar” es no interrumpir, no interferir con las actividades escolares regulares? ¿La escuela acepta las diferencias siempre y cuando no cambien el curso habitual de los hechos?

Estas cuestiones las sostendremos para pensar el estatuto de lo escolar y aquello otro que adviene en ese contexto, en las conclusiones de este trabajo. Antes, nos resulta significativo abordar el problema de las identificaciones.

### **Volver a mirar lo escolar. Las identificaciones**

A partir de las lecturas que lxs niñxs hacen a lo largo del visionado, nos abocamos, particularmente, a observar y analizar algunos puntos en los cuales manifiestan mayor interés. Son escenas en las que entra en juego el mecanismo de la identificación. Es entonces, que nos proponemos revisar esta noción desde el cine y desde el marco psicoanalítico.

A lo largo del visionado, lxs niñxs permanecen atentxs: comentan, ríen e interactúan entre ellxs. Celebran ciertas escenas por sobre otras, como la que muestra a la docente avanzando en cámara rápida por un pasillo, chocando con las paredes. Ésta resulta de gran comicidad para ellxs. Aparece allí la imagen de lx adultx ridiculizadx. Siguiendo a Minzi (2006) podríamos decir que es el tipo de presentación que tiene lx adultx en las imágenes publicitarias actuales, en las cuales, lxs niñxs se destacan como autónomxs y empoderadxs por sobre unx adultx que se presenta débil, desorientadx. Es el modo en el que el mercado lograría sacar provecho del “deseo infantil de desaparición de toda norma impuesta desde la exterioridad” (Minzi, 2006, p. 227). Freud (2004) plantea que el niño ríe por puro placer, por sentimiento de superioridad, ante aquello que resulta fallido, torpe, hace el ridículo y él no. Es entonces que se ríen de aquel en quien no quisieran verse reflejadxs como la maestra que se tambalea.

Lo contrario les sucede con los monstruos. En el momento en que estos aparecen, unx niñx dice: “Ese soy yo” y con esa afirmación desata una suerte de disputa por quién es quién:

*Le: yo soy ese.*

*Lu: Yo ese.*

*S: yo, ese.*

*C: justo iba a elegir...*

*S: ¡Ese, ese!*

*Lu: mejor ese.*

*C: yo, el de la moto (...).*

*S: ese, el que canta.*

*C: Yo elegí el de la moto.*

El corto finaliza y una niña exclama:

*¡Quiero verlo de vuelta!*

*Lu: Quiero ver esto. Quiero verlo mil veces. Ochenta mil veces.*

*C: yo la quiero ver un millón.*

El relato resulta eficaz, cumple su función de comicidad. Aquello que fue organizado por el grupo de niñxs autores para darse a ver de modo gracioso logra, en la escena de su visionado por otrxs niñxs, confirmar este efecto humorístico. Pero además, lxs niñxs espectadores se han implicado subjetivamente. De algún modo fueron “absorbidxs” por las imágenes (Aumont, Bergala, Marie y Vernet, 2011) se sienten convocadxs. Así como sucede con los cuentos infantiles, las imágenes parecen albergar una potencia que les devuelve algo que les concierne. Podemos interrogarnos entonces, ¿les revela alguna verdad de estos tiempos constitutivos de la infancia? Porque en la frase de “verlo un millón de veces”, esto es pasar por lo mismo una y mil veces, podemos reconocer la misma demanda que habitualmente se manifiesta en el pedido de la repetición del cuento, procurar que algo nuevo se inscriba.

Este encuentro se basa en la certeza instantánea, de la que hablaban Schefer y Daney, de que esa película, que me estaba esperando, sabe algo de mi relación enigmática con el mundo que yo mismo ignoro y que ella contiene como un secreto por descifrar. (Bergala, 2007, p. 62)

En el corazón de la vivencia de la implicación subjetiva de lxs niñxs con las imágenes proyectadas encontramos el mecanismo de la *identificación* (Aumont et al, 2011). Lxs niñxs espectadores se ubican momentáneamente en la escena visualizada, se dejan “tomar por los monstruos”. Quieren “ser” alguno de ellos. Hablar de *identificación*, nos invita a revisar este concepto esencial para el psicoanálisis, sin pretender por ello profundizar en los múltiples desarrollos que este concepto ha tenido a lo largo del tiempo. La *identificación* es un concepto esquivo, polisémico, difícil de cercar, “enmarañado” dirá Freud (1984, p. 58) pero también es considerado como un mecanismo primordial presente en el proceso de constitución subjetiva al que definirá como “la más temprana exteriorización de ligazón afectiva con otro” (Freud, 1984, p. 99). Este autor define tres tipos de identificación, entre las cuales, aquella que presenta un carácter masivo, es decir, que se diferencia de las identificaciones parciales que recaen sobre un rasgo del objeto, parecería ser la que observamos que acontece en lxs niñxs espectadores. Se trata de ser ese otro con el que se identifican, borrando las distancias entre ellxs y los monstruos. La *identificación* queda asociada a una especie de asimilación, de incorporación del modelo. A través de ella se “aspira a configurar el yo propio a semejanza del otro” (Freud, 1984, p. 100), lo cual, remite al registro primario de los tiempos de la oralidad. Lxs niñxs dicen “soy ese, no, ese”, produciéndose una especie de alienación a los personajes. Lacan (1988) definirá el proceso de constitución del yo como el acto por el cual lx niñx queda capturadx – identificadx imaginariamente- por la imagen



que le devuelve el espejo, a partir de lo cual el yo siempre estará en un lugar otro. A ésto sumará luego, que esta imagen deberá ser confirmada por ese Otro significativo, por aquel que lo sostiene frente al espejo.

Por otro lado, pensar la noción de *identificación en el cine* supone realizar varios rodeos que complejizan la cuestión y abren múltiples vías de interrogación que conducen más allá de las fronteras del psicoanálisis. Un primer acercamiento sobre la cuestión de la *identificación en cine* lleva al planteo general, aunque no erróneo, pero sí simplificador, de que se trataría de identificación a tal o cual personaje, “con la figura del otro, del semejante planteado en la pantalla” (Aumont et al., 2011, p. 262). Tal como observamos en el grupo focal durante la proyección del corto, lxs niñxs activamente se identifican con los monstruos, casi anulando, como ya planteamos, la distancia entre ellxs y los mismos. Sin embargo, Aumont et al. (2011) nos invitan a profundizar la cuestión, abriendo nuevas dimensiones de complejización. Estos autores plantean la existencia de una doble *identificación en el cine*: el hecho de que el espectador se reconozca en alguno de los personajes es posible gracias a que, en primera instancia, se produce una *identificación primaria*, a la lente de la cámara, al ojo antecesor que creó la escena. Se trata de la capacidad de lxs espectadorx para identificarse con el sujeto de la visión, “con el ojo de la cámara que ha visto antes que él” (Aumont et al., 2011, p. 264). Esta identificación inicial es aquella en la que lxs espectadorx se aliena con su propia mirada. Resulta destacable que, algunxs de lxs niñxs espectadores logran, en determinado momento, tomar alguna distancia de este ojo creador, de la lente de la cámara, y manifiestan, por ejemplo, que conocen el software (“Stop motion”) que se ha utilizado para construir el corto. Esto pone de relieve que se trata de niñxs que han crecido rodeados de artefactos culturales de los cuales se apropian en su actividad cotidiana y les permite estar advertidxs de estos mecanismos de producción.

Tal como planteamos, es sobre esta *identificación primaria* en cine que se asientan las llamadas *identificaciones secundarias o diegéticas*, las cuales, adquieren diferentes sentidos. Uno de ellos, es la *identificación primordial al relato*. Tal como mencionábamos más arriba, lxs niñxs son captadxs por el mismo. Esta identificación surge de la analogía que se presenta entre las estructuras fundamentales del relato y la estructura edípica: “Se puede decir que todo relato, en cierto modo fascina por eso, revive la escena de Edipo, el enfrentamiento entre el deseo y la ley” (Aumont et al., 2011, p. 267).

Es decir que esa identificación promueve una reactivación profunda de la situación edípica y en ese sentido, es que el sujeto se ve concernido en tanto el relato dice una verdad estructural que lo habita, ya que articula en escena el constitutivo conflicto entre Deseo y Ley y así, la ficción pone de manifiesto su propio drama. En nuestro caso ¿será que el corto muestra a través de los monstruos el propio deseo de jugar, andar en moto o hacer malabares fuera de la mirada de unx adultx (en la “Escuela de Monstruos” no aparece unx maestrx) en tensión con el espacio escolar habitual, donde esto no se realiza?

Otro modo de *identificación secundaria* que podemos mencionar es la *identificación al personaje*, en nuestro caso, a los monstruos. Aumont et al. (2011) sostienen que no es la simpatía hacia los personajes el motor de tales identificaciones, sino que “tal simpatía es efecto y no causa de la identificación” (p. 270). Así, se pone en juego una nueva hipótesis: estas *identificaciones* no son efecto de la relación psicológica con los personajes, sino que se producen en relación a la situación. En ella, el espectador encuentra su lugar en el espacio narrativo. Se trata, entonces, de una cuestión de lugares: “aquel ocupa el mismo lugar que yo”. El sujeto encuentra su localización en esta red de relaciones intersubjetivas, en este juego de carácter fluido, ambivalente, que se desarrolla al interior de una trama. Precisamente, al depender de lugares dentro de una situación, la identificación no es estable a lo largo de una película, cada nueva secuencia y situación puede “relanzarla”. Dentro de cada situación la identificación, también, puede ser más fluida y ambigua que lo que el espectador puede recordar luego, tras una *elaboración secundaria*. Por ejemplo, puede identificarse con “el bueno” y con “el malo” de una escena, simultáneamente.

Estos desarrollos acerca de las identificaciones y el análisis conjunto de lo escolar, nos brindan la posibilidad de realizar otras lecturas sobre las elecciones de los monstruos que realizan lxs niñxs y otras inferencias respecto de lo que motiva sus intereses cada vez que se detienen y se centran en algún punto en particular de la película.

#### **A modo de conclusión. Lo escolar monstruoso ¿Deseo de otra escuela?**

A lo largo de este artículo nos preguntamos ¿por qué lxs niñxs espectadores del grupo focal se identifican con los monstruos en el corto y no con lxs mismxs niñxs? Después del recorrido conceptual realizado, podemos complejizar esta cuestión. Si consideramos las múltiples dimensiones de la identificación, que entrelazadas operan en simultáneo en la visualización del film, estaríamos en condiciones de hipotetizar que lxs niñxs espectadores sitúan “su lugar” en la figura de los monstruos, ya que lo encuentran, en verdad, en la posición que estos ocupan en esa red de relaciones que el corto escenifica. La situación muestra niñxs escolarizadxs que ven alterada su cotidianeidad escolar por monstruos que habitan al “otro lado” de la escuela y que encarnan el lugar de interpeladores del orden escolar establecido, poniendo en juego el estructural conflicto entre Deseo y Ley. Son estxs espectadores de sala de 5 años - al igual que lxs autores del corto - que están por ingresar a la escuela primaria, quienes ya anticipan que la sujeción al proyecto escolar implica la regulación de sus deseos. Es porque pueden verse reflejadxs, en algún punto, en lxs niñxs escolarizadxs del corto, que desean estar en el lugar de los monstruos que irrumpen en la escena cotidiana haciendo travesuras.

Tal como venimos planteando, los monstruos encarnan el estatuto de lo diferente en la escuela. Son distintos en su aspecto, van a una escuela distinta y realizan actividades distintas a la de lxs niñxs. La cuestión del tratamiento de lo diferente en la escuela es uno de los tópicos recurrentes

tes del debate contemporáneo sobre lo escolar. Como hemos venido afirmando la *inclusión educativa* alude a la doble condición de lo escolar de *alteridad y comunidad* al mismo tiempo (Bergala, 2007; Migliorin, 2015). El arte en la escuela y en especial el cine, según estos autores, organiza una experiencia educativa orientada a la expresión de lo singular en el marco del colectivo. En tal sentido, el lugar que se da a las diferencias resulta un analizador fundamental.

El corto nos muestra que no se pretende que los monstruos se parezcan a lxs niñxs, ni su escuela se asemeje a las convencionales. Los monstruos son nombrados como tales, pero pierden a lo largo del film su carácter ominoso, aterrador. Al contrario, lxs niñxs pueden frecuentarlos y disfrutar de sus actividades. Al no pretender humanizarlos, se establece una relación desde la *ética de amor* (Levinas, 1993, p. 217) esto es, aceptando que sigan siendo tal cual son y disfrutando de las diferencias.

Lxs niñxs espectadores se entusiasman con los monstruos en tanto estos personajes pueden mostrarse radicalmente distintos y haciendo otras cosas en un espacio que parece tan homogéneo que demarcaría la imposibilidad de ese tipo de accionar. La sola presencia de los monstruos y sus mismas diferencias son las que vienen a interpelar al dispositivo escolar convencional. Dijimos que las imágenes parecen revelar y devolver alguna verdad, en este caso sobre la escuela, que incluso aunque sea ignorada por el sujeto, le concierne. ¿Se trata de un movimiento que suplementa la operación naturalizadora del espacio escolar, produciendo ficcionalmente su propio envés de sombra: algo otro irrumpe allí donde todo parece ser previsible y anticipado?

En síntesis, hay una gramática o formato escolar resistente al cambio: su gradualidad, la organización de tiempos y espacios, la tarea (Rockwell, 2010). Pero, como decíamos al inicio, practicar la ajenidad de un dispositivo es el primer movimiento para desnaturalizarlo. Este lugar de alteridad es el que crea el cine en la escuela. Este “encuentro con la alteridad” (Bergala, 2007, p. 33) que plantea y subraya el cortometraje “Escuela de Monstruos” y la identificación que evidenciaron lxs niñxs al verlo, es lo que nos permite afirmar que otra escuela, aunque pueda ser “monstruosa”, es posible y es quizás, más divertida e inclusiva que la que conocemos.

## BIBLIOGRAFÍA

Aguilar-Idañez, M. (2011). “Usos y aplicaciones de la Sociología visual en el ámbito de las migraciones y la construcción de una ciudadanía intercultural”, *Tejuelo*, nº 12, 100-135.

Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Manantial.

Aumont, J., Bergala, A., Marie, M. y Vernet, M. (2011). *La estética del cine*. Paidós. Argentina.

Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid, Morata.

Baquero, R., y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes pedagógicos*, 2.

Bergala, J. La hipótesis del cine (2007). *Laertes educación*. Barcelona.

Berger, J. (2004). *El tamaño de una bolsa*. Buenos Aires, Alfaguara.

Berger, J. (1995). *Modos de ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SL.

Coll Salvador, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: FCE.

Diker, G. (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común?. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*. En: Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 N°7, Ed. Bordes, Rosario, Argentina.

Elichiry, N. (2009). Reflexiones acerca del proceso de investigación en el aula. En N. E. Elichiry (comp), *Inclusión Educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología educacional*. (pp. 21-27). Buenos Aires: Jve-Psyché ediciones.

Engeström, Y. (2001). “El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad” en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1.

Freud, S. (2004). *Obras completas. Tomo VIII El chiste y su relación con el inconsciente (1905)*. Ed Amorrortu, Bs. As.

Freud, S. (1984). *Obras completas. Tomo XVIII Psicología de las masas y análisis del yo (1921)*. Ed Amorrortu, Bs. As.

Freud, S. (1984). *Obras completas. Tomo XXII. La descomposición de la personalidad psíquica (1931)* Ed Amorrortu, Bs. As.

Fresquet, A. (2020). *Ver-rever-transver: una aproximación a los motivos visuales del cine y al plano comentado entre otros modos de ver cine en la escuela. Saberes y prácticas: Revista de Filosofía y Educación*, 5(2).

Frigerio, G. (2004). *La (no) inexorable desigualdad*. En *Revista Ciudadanos*

García Canclini, N. (1995). *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.

Grimson, A. y Varela, M. (1999). *Audiencias, cultura y poder. Estudios sobre televisión*. Buenos Aires: Eudeba.

Guasch, A. (2003). “Los Estudios Visuales. Un estado de la cuestión”, *Estudios Visuales*, 1, 9-16.

Inhelder, B. y Cellier, G. (1996). *Los senderos de los descubrimientos del niño*. México: Paidós.

Lacan J. (1988). *Escritos 1 El estadio del espejo como formación de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica (1949)*. SXXI Editores. Argentina.

Larrosa, J. (2007). *El rostro enigmático de la infancia*. En Larrosa, J. y otros (Comps.), *Miradas cinematográficas sobre la infancia. Niños atravesando el paisaje*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Levinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayo para pensar en otro*. Pre-textos: Valencia.

Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. Londres: Sage.

Masshelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. España. Miño y Dávila.

Minzi, V. (2006). *Los chicos según la publicidad. Representaciones de infancia en el discurso del mercado para niños*, en, Carli, S., comp. *La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la casa y el shopping*. Buenos Aires. Barcelona. México. Paidós.

Migliorin, C. (2015). *Inevitablemente cine: educación, política y lío*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda.

- Mondzain, M-J. (2007). *Homo Spectator*. París: Bayard.
- Nakache, D., Ferreyra, M., Bertacchini, R., Pérez, M., e Hidalgo, F. (2022). Lo escolar en las miradas de niñxs que crean cortometrajes. De la escuela que aburre y la escuela que permite soñar. *Revista Cine Cubano*. ICAIC. Disponible en: <http://www.revistacinecubano.icaic.cu/lo-escolar-en-las-miradas-de-ninos-que-crean-cortometrajes/>
- Perelman, F., Nakache, D., Glaz, C., Lumi, A. y Torres, A. (2016). Lectura compartida de noticieros televisivos: construcción de hipótesis en niños de 6° grado. *XXII Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, UBA, 169-178.
- Perrenoud, P. (1993). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- Piaget, J. (1984). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? En P. Pineau, I. Dussel, y M. Caruso (Ed.), *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Ranciére, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Reguillo, R. (2000). "La clandestina centralidad de la vida cotidiana". En: Lindón Villoria, A. (coord.) *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Madrid: Anthropos. 77-94.
- Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En N. E. Elichiry (Comp.) *Aprendizaje y contexto: Contribuciones para un debate* (pp. 25-40). Buenos Aires: Manantial.
- Sarlé, P.M. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la Educación Infantil*. Buenos Aires: Noveduc.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigerio & G. Diker (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del estante.
- Tyack, D. y L. Cuban (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Valsiner, J. (2009). *Cultural Psychology Today: Innovations and Oversights*. *Cultura & Psicología*, 15 (1), 5 -39.
- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wagoner, B. (2009). The experimental methodology of constructive microgenesis. In J. Valsiner, P. C. M. Molenaar, M. C. D. P. Lyra & N. Chaudhary (Eds.), *Dynamic Process Methodology in Social and Developmental Sciences*. (pp. 99-121). New York: Springer.
- Yin, R K. (2009), *Case Study Research*. London: Sage.

Fecha de recepción: 26 de octubre de 2022

Fecha de aceptación: 22 de noviembre de 2022