VALOR BIOGRÁFICO EN CUENTOS PARA EDUCAR: A PROPÓSITO DE UN MANUAL ESCOLAR Y ZONAS ALEDAÑAS

BIOGRAPHICAL VALUE IN TALES USED FOR TEACHING PURPOSES: REGARDING A TEXTBOOK AND OTHER RELATED TEXTS

Sergio Daniel Peralta
Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales, IHUCSO
Universidad Nacional del Litoral, UNL
Santa Fé, Argentina
sergio.dl.peralta@gmail.com

Resumen. Este artículo analiza la sección Cineclub de un manual escolar denominado Salud y Adolescencia en relación con los contenidos del mismo manual, con los de otros manuales similares y con publicaciones académicas sobre el mismo tópico que da nombre al manual. El análisis se realiza identificando "cuentos" que problematizan el valor biográfico, axiomáticas e ideologemas relacionados y proponiendo otros films para problematizar el corpus fílmico recurrente en estos manuales escolares.

Palabras clave: Manual escolar; Análisis del Discurso; Salud y Adolescencia.

Abstract. This article analyzes the Cineclub section of a textbook called Salud y Adolescencia in relation to the contents developed in it, as well as the contents included in some other related textbooks. This is also done resorting to academic papers which deal with the themes of health and adolescence. The notion of "stories" is useful to consider biographical value, axiomatics and ideologemes which give cohesion to the textbook. Some other films are used to question some isotopies identified in films suggested in the Cineclub section of the textbook previously mentioned.

Keywords: Textbook; Discourse Analysis; Health and Adolescence.

INTRODUCCIÓN

Considerándolo en una zona de borde entre la agenda pública (lo que se habla sobre cómo vivir juntos) y la agenda educativa (lo que se habla en la escuela sobre cómo vivir juntos), analizaremos un libro de texto escolar denominado *Salud y adolescencia*, editado por Santillana en el año 2012 y firmado por un equipo de trabajo encabezado por Alejandro Balbiano (Balbiano *et al*, 2012). Nos detendremos en la sección Cineclub para recorrer el manual en función de ella, intertextualizando a este manual con otro casi homónimo editado por Aique seis años antes (Kornblit y Medes Diz, 2006) y con algunas publicaciones académicas que tematizan la misma relación: adolescencia y salud. La razón para hacerlo es que el Archivo Fílmico Pedagógico "Jóvenes y Escuelas" (AFP) —presentado por el Ministerio de Educación de la Nación en mayo de 2015 — muestra a las claras que el cine es una herramienta potente para sincronizar los debates contemporáneos con los debates escolares. El libro de texto escolar que analizamos es entonces un antecedente, entre otros, del AFP (Ministerio, 2015).

Ariel Benasayag (2012), en un artículo donde somete a consideración las hipótesis que María Silvia Serra (2011) sustenta en su libro *Cine, escuela y discurso pedagógico*, sostiene que deberíamos evitar asociar sin ambages "disciplinar la mirada" con "educar la mirada". El estudio etnográfico de Benasayag busca hacer una muesca a los lugares comunes en los que el análisis crítico suele descansar, en particular, al *dictum* que dice que lo que pasa por la escuela se "escolariza". La hipótesis de Serra dice que se enseña a ver cine como se enseña a leer, contraponiendo una lectura analítica y racional a la (así soterrada) mirada del estudiante. En este orden de indagación, se llega casi siempre a contraponer un orden del discurso pedagógico ritualizado en torno del consenso y su gestión, por un lado, a una pedagogía informada por la experiencia y la alteridad, por el otro. La experiencia estética es, para Serra, la posibilidad de salir del círculo vicioso disciplinario.

El diferendo entre Serra y Benasayag tematiza los programas de justificación que suponen los usos del cine en la escuela. Aquí nos ocuparemos de eso pero a propósito de una selección concreta de films recomendados por el manual, buena parte de los cuales también están en el AFP. Esto constituye para nosotros una *política de visionado*: criterios de selección de materiales audiovisuales y axiomáticas de uso en relación con los tópicos que el manual desarrolla. Criterios y axiomáticas que establecen pertinencias (estos films para este espacio curricular) y relevancias (estos films por tales o cuales razones), y cuya identificación es necesaria no sólo para explicitar ideologemas del manual sino también para ampliar la selección de films con los mismos criterios y axiomáticas, o contrariar las axiomáticas y por lo tanto la selección de films.

Pretendemos entonces identificar ideologemas y axiomáticas en el uso de films (toda lectura es un uso, todo agrupamiento una hipótesis), y luego montar los "cuentos"[1] de los films en otras series. Quizá los ideologemas migren desde más allá del orden del discurso pedagógico sobre educación de la salud, pero aquí no nos ocuparemos de eso.

Para comenzar, consideremos un texto académico producido por Ana Lía Kornblit, autora también, junto con Ana María Mendes Diz, del libro de texto escolar de la editorial Aique denominado *Salud y Adolescencia*, sobre el que volveremos (Kornblit y Mendes Diz, 2006) En *Violencia escolar y climas sociales*, una compilación de textos académicos coordinada por Kornblit y editada en el año 2008, se sostiene:

> El quiebre en el diálogo entre docentes y alumnos, o su insuficiencia, forma parte de una situación en la que dos subculturas colisionan, sin poder dar respuestas una a la otra. […] Aquí se destacan como alternativas las experiencias de *talleres entre pares* de distintos años y cursos, coordinados por algunos docentes, en los que se *utilizan distintos lenguajes* (no sólo discursivos), como la pintura, la música y la escritura literaria. Finalmente, los estudiantes, a diferencia de la mayoría de los docentes y directivos, hacen referencia a las relaciones personales de *confianza como un requisito fundamental para establecer acuerdos sobre límites, normas y compromisos con los otros agentes institucionales* y para *mejorar la autoconfianza* de los jóvenes. (Kornblit, 2008: 80, resaltado en el original).

Tenemos por el momento, entonces, dos respuestas parciales para dos interrogantes: cómo instrumentar el cine en situación pedagógica (talleres) y para qué hacerlo (nivelar subculturas, habilitar el diálogo intergeneracional). Si bien en esta cita no se nombra al cine, el libro coordinado por Kornblit integra un capítulo sobre disciplinamiento y transgresión en el "Nuevo Cine Argentino".

BREVE DESCRIPCIÓN DEL CORPUS

Aquí tratamos con un corpus *a priori* de films, sugerido por el libro de texto escolar bajo análisis en su sección Cineclub, cuyo epígrafe es: "El Séptimo Arte nos emociona y nos deja pensando". Los films recomendados en el libro de Santillana coordinado por Balbiano se organizan por tópicos, se acompañan con sinopsis de los films y con contextualizaciones didácticas, además de una referencia a la edad del espectador deseable (entre 13 y 16 años) y la recomendación de que los films APM 16 se visen con presencia o autorización de los padres. Bajo el encabezado "¡Vivan las diferencias!" se propone ver *Precious* (Lee Daniels, 2009) y *Freedom Writers* (Richard LaGravenese, 2007). Para reflexionar sobre "Consumos peligrosos": *Pizza, birra, faso* (Bruno Stagnaro e Israel Adrián Caetano, 1998) y *Paco* (Diego Rafecas, 2009). Sobre embarazo adolescente, el film *Juno* (Jason Reitman, 2007); y bajo el subtítulo "Sufrir en silencio: Bullying", el film *Bullying* (Josecho San Mateo, 2009).[2]

Este corpus *a priori* se complementará con un *corpus* crítico que sigue el rastro de los cuentos. Para el tópico bullying, por ejemplo, leeremos la película de San Mateo en relación con otras tres, para observar cuentos de familia: *Elephant* (Gus Van Sant, 2003), *Klass* (Ilmar Raag, 2007) y *Después de Lucía* (Michel Franco, 2012). El embarazo adolescente, que es tematizado en *Precious* y *Juno*, se leerá en serie con *Adiós, cigüeña, adiós* (Manuel Summers, 1971), para contar el cuento del destiempo. Por último, los cuentos del diario del héroe agrupan a *Freedom Writers*, *Precious* y *Paco* con *The Freedom Writers Diary* (1999), libro que el film transpone.

---

[1] Utilizamos "cuentos" retomando a Josefina Ludmer (1999): forma de desestructurar las narraciones en pequeñas unidades ("cuentos de nombre y honor", "cuentos de mujeres que matan", etc.) que en su movimiento producen diferentes agrupaciones de sentido y *corpus* como efecto de lectura.

[2] Hemos omitido considerar los dos films que se proponen bajo el encabezado "Dos caras del sida": *Philadelphia* y *Y la banda siguió tocando.*

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

El corpus nos dice algo sobre el ser adolescente en este tiempo, o, más precisamente, sobre los fantasmas que recorren la relación salud y adolescencia cuando el énfasis recae en la responsabilidad[3]: sexualidad responsable, conducta responsable, sujetos de derecho y responsabilidad, etc. Esto ya constituye un salto discursivo notable si comparamos el énfasis en la "sexualidad sana", inspirado en una publicación de la Organización Mundial de la Salud de 1975, que aparece en la *Didáctica de la Educación Sexual* de Orlando Martín y Encarnación Madrid, cuya cuarta edición se realiza el año 2009. Si los films están ahí, hay derecho a sospechar, es porque se ha visto en ellos valencias identificatorias, o —para decirlo en otros términos que son de Paul de Man (1991)— la posibilidad de generar con ellos "momentos autobiográficos". Las consignas de trabajo en libros de texto similares suelen partir del vínculo identificatorio, de la presunción de similitud; presunción que, por otra parte, suele funcionar como argumento para justificar la pertinencia de films o textos literarios a trabajar. No es menester aquí dictaminar (como si fuera posible sin etnografía) si tales momentos se efectivizan. Por el contrario, lo que observaremos, utilizando tres categorías de análisis, es el adolescente que se imagina que podría tener ese *momentum*, y lo que se deja pensar en esa cercanía. En "Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad en la mirada", Arfuch (en Dussel y Gutierrez, 2006) nos brinda las coordenadas de una "subjeticidad" para educar la mirada: ver, saber y hacer, según un recorrido que los vincula con la indignación-compasión, y según otro que los articula con la responsabilidad como lo contrario del fatalismo: "lo que (me) tenga que suceder, sucederá"[4].

Las categorías elegidas son: ideologemas, axiomáticas y valor biográfico. Por lo que respecta a la primera, Marc Angenot (1982) reelabora en esta categoría el concepto de *topos* empleado por Aristóteles. Ideologemas son las máximas tópicas que subyacen en los discursos, aquí dándole una lógica interna al corpus y una orientación argumentativa global. Por ejemplo, la adolescencia como período de crisis es un ideologema que está ya en Rousseau, quien la refiere como "segundo nacimiento", y reaparece como tal en la escena (uterina) inicial del film *Nadar solo* (Ezequiel Acuña, 2003), sugerido en un capítulo del libro de texto que analizamos (y en el material didáctico "El cuidado del otro", de Skliar y Forster (2008)). Como período de crisis, la adolescencia implica también la respuesta del cuidado (véase Le Breton, 2014).

Angenot entiende que las ideologías no son sistemas con una pauta de reproducción interna autosuficiente sino que son tejidos de aporías cuya solución momentánea se produce retejiendo una región del discurso social con otra, hasta el próximo encuentro aporético. La suerte de *Juno*, la niña porta-niño que —como se lee en el uso pedagógico mexicano del film— "es una chica lista, tal vez demasiado lista, que cree estar lista para todo", hace que Juno no sea la contracara del buscador de respuestas de *Nadar solo*, sino la otra punta del cordón del mismo ideologema *en el corpus* a priori. Vemos aquí, entonces, el anverso del cuidado contado como cuento del destiempo del que cree saberlo todo. No es un dato menor que *Juno* haya sido recibida como "un cuento moderno de moral tradicional" o "un mensaje pro-vida no intencionado" (véase el armado de una serie de vino viejo en odre nuevo con *Precious*, *Juno* y *The Greatest* en Marín Murillo, 2011)[5]

Los ideologemas identificados son:

1. Hablar del adolescente implica inscribirlo como sujeto de/a una familia. Esto se realiza tanto desde la polaridad contención/descontención (de tales causas, tales efectos), transformando en familia la protesta (la clase como zona de contención y re-(a)filiación de los descontenidos), o mostrando la imposibilidad de familia (de tales condiciones, tales resultados) y su reemplazo por otras mediaciones institucionales. Más allá de que la "novela familiar" pueda tener efectos conservadores

[3] Según Antonio Valdecantos (2001), la responsabilidad moral como concepto moderno involucra tres aspectos: exigencia de respuesta (dar cuenta de razones), exigencia de reparación del daño y cancelabilidad del daño pos-reparación.

[4] El proyecto "Educar la mirada", de FLACSO, ha generado publicaciones y materiales de enseñanza diversos. Fue gestado por Inés Dussel y Jorge Larrosa, entre otros, en el año 2005. Reparamos en este dato porque el "momento Larrosa" del discurso pedagógico —un pensamiento sobre la relación entre experiencia y alteridad—, parece estar hoy en retirada, suplantado por el "momento Meirieu", así denominado por el reconocido pedagogo francés Philippe Meirieu, quien hizo en la pedagogía el *affective turn* con énfasis cognitivo y fue traducido al español en una colección dirigida por el mismo Larrosa. En la conferencia brindada el 30 de octubre de 2013 para el Ministerio de Educación de la Nación, Meirieu se refirió a tres imperativos pedagógicos de esta hora: enseñar a postergar, a simbolizar y a cooperar. El AFP del 2015 es un buen ejemplo del "momento Meirieu", al menos si se compara el volumen de referencias a Meirieu en relación con las referencias a Larrosa en los materiales para la enseñanza generados por el Equipo Multimedia de Apoyo a la Enseñanza publicados en 2008.

[5] En el Cuadernillo 1 del AFP, Valeria Pavan analiza el film reconociendo las "oscuridades y convencionalismos morales" (57) respecto del aborto en *Juno*.

o no (que apueste siempre por familias nucleares con vínculo biológico y heterosexuales), lo que se observa es la persistencia del formato para denominar distintas filiaciones, ya para comprender la especial vulnerabilidad del adolescente como para responder a ella.

2. Los films muestran ejemplos de libertad deshonrosa, fruto de la inocencia que caracteriza al niño/adolescente. En esto se juega el *delay* propio de la adolescencia (no ser ya niño pero no ser adulto todavía), el aprendizaje de la responsabilidad y el tono del cuidado como advertencia: espera y ten cuidado con lo que deseas. El reciente "caso Melina" lo deja a las claras: una adolescente hipersexualizada y no escolarizada que dijo "no" da como resultado una "mala víctima"[6].
3. El valor biofictivo viene a mostrar experiencias del mal como contracara de la responsabilidad/seguridad. El valor biográfico está atado a cuentos de crueldad. En materia de salud y sexualidad en la adolescencia, trasluce la teodicea Boy Scout para la construcción del carácter moral (Eagleton, 2010): exponerse al mal (como espectador) para que el bien suceda. La socióloga Eva Illouz (2007) también nos da una pista interpretativa similar: la narrativa terapéutica, característica del capitalismo contemporáneo, necesita del sufrimiento como antecedente y refuerzo para el lenguaje de los derechos. Pedro Cerruti (2015) propone una *Genealogía del victimismo* para la posdictadura argentina que opera implícitamente con estas dos ideas.

En el nivel de las axiomáticas o de los encadenamientos regulares entre tópicas que migran entre regiones del discurso (toda axiomática es transdicursiva) se encuentra la *política de visionado* de este libro de texto particular. El tiempo propio de la adolescencia, su consideración como "grupo de riesgo" que demanda un cuidado específico y el empoderamiento como tema de conciencia son las tres axiomáticas que conectan los cuentos de los films con la educación de la salud.

Por lo que respecta al valor biográfico, retomamos el envío hacia Bajtín de Leonor Arfuch (2013: 51): "aquello que en cada relato, en cada puesta en forma de la vida —de lo verbal al audiovisual—, interpela tanto al narrador como al narratario respecto de su propia existencia en términos éticos, estéticos y, hasta podríamos decir, políticos." La laxitud de esta definición nos permite soslayar los debates sobre el estatuto de lo auto-bio-gráfico o —en el terreno audiovisual— de las denominadas *biopics*: género, tipo de referencialidad y veridicción. Como observamos "cuentos", atendemos a ellos en relación con el *bios* circulante en un libro de texto escolar que se ocupa de la relación entre salud y adolescencia.

IDEOLOGEMÁTICAS

Lazos de familia

Revisemos algunas habladurías sobre la familia para luego ver cómo se piensa en los films la interfaz familia/escuela:

1. Josefina Ludmer (2010), leyendo las "narrativas del 2000" afirma que la familia fue (es) el dispositivo por excelencia en la transición de dictadura a democracia. Su hipótesis sobre el vínculo forma familia y forma memoria dice: "La familia es como la subjetivación pública de cada temporalidad: pone un tipo de afecto, el mayor, y mide el tiempo por generaciones. Sirve para temporalizar y politizar. Y sirve para narrar: las generaciones son un modo de contar en encadenamiento y en continuidad histórica con el pasado y el futuro." (73) Cecilia Sosa (2012), por su parte, analizando los cambios de domicilio en la relación duelo y filiación, discute la hipótesis de Diana Taylor para la experiencia argentina como "performance de ADN": un victimismo sustentado por el parentesco biológico. Para ilustrar cómo la política de la memoria puede dar el paso hacia nuevas formas de filiación o de atender a la vulnerabilidad y la dependencia humana (puede ser, en pocas palabras, coalicionista), Sosa se detiene en una escena del 2010: la reapropiación de la consigna católica contra la Ley de Matrimonio Igualitario, "Queremos mamá y papá", en una bandera de H.I.J.O.S que hizo presencia durante la noche de votación de la ley, a su favor.
2. Carina Rattero (en Skliar y Larrosa, 2014), considerando la apuesta específica de la escuela que se descuida en las pedagogías en torno al cuidado del otro pos "crisis del 2001", afirma: "¡Entre agricultores y albañiles, animadores y ejecutivos, el docente cuidador y la maestra *tía*! Ese lugar de

[6] Véase el artículo "La mala víctima", de Ileana Arduino, disponible en: http://revistaanfibia.com/ensayo/la-mala-victima/

contención y de reparto de afectos, podría ser la familia o un club social." (176) El anverso de esta división de aguas se produce cuando se diagnostica indisposición emotiva al aprendizaje y se localiza la causa en la familia. Por esto es que Alejandro Grimson y Emilio Tenti Fanfani (2014) se dedican a analizar la mitomanía de la educación argentina que está detrás de la frase hecha: "La crisis de autoridad de la escuela empieza en las familias".

3. En la Ley de Educación Sexual Integral (ESI), la familia es un significante disputado por el sí y por el no. Para la parcialidad católica, la familia es una asociación natural anterior al Estado y término primero en la relación de subsidiariedad Familia/Escuela. La ESI, por su parte, define a la familia como un interlocutor específico y a ella dirige un material educativo particular: *Educación sexual integral, para charlar en familia* (2011). Por otro lado, se ha afirmado que la ESI busca superar el reparto o las jurisdicciones de la cognición en la escuela y el afecto en la familia[7]. Es bien sabido que en nombre del niño y de la familia discurren buena parte de los argumentos conservadores en materia de innovación legal[8], y así lo deja sentado Graciela Morgade, integrante del "comité de especialistas" ESI: "No hay tanta resistencia. La enorme mayoría de padres y madres tienen cierto alivio de que la escuela hable de sexualidad. Porque es muy difícil hablar en las familias de temas con un compromiso emocional muy alto. Las familias quieren que haya educación sexual. El fantasma de las familias es un excelente argumento para no hacerlo, pero no es cierto."[9]
4. En el libro *Violencia escolar y climas sociales*, que comunica las conclusiones de una encuesta a 4.971 adolescentes de 85 escuelas públicas de 21 provincias, se afirma: "En todos los casos los perfiles más altos en cuanto a víctimas y protagonistas de hostigamiento y de violencia propiamente dicha [en la escuela] muestran porcentajes más altos de ambientes familiares muy conflictivos." (Kornblit, 2008: 54)
5. Ante el aumento de la judicialización de los casos de bullying, iniciados por familias que accionan civilmente contra escuelas y suelen ganar los juicios afectando así el patrimonio de estas últimas, la iniciativa más reciente fue tomada por el mercado de los seguros. "Las nuevas pólizas cubren todo tipo de casos de acoso en la escuela, incluidos los de abuso sexual. Tiene un costo similar al de un seguro de responsabilidad civil —que desde 1997 es obligatoria en las escuelas— de entre $ 1 y $ 4 por alumno, un costo que las escuelas [privadas] suelen sumar a la cuota" [SIC], informa Graciela Gioberchio[10]. Las discusiones originadas por esta novedad pueden sintetizarse en tres antinomias: autodefensa/prevención; resultado/efecto; problema social/oportunidad mercantil.
6. En el texto escolar bajo análisis: a. familiar adjetiva a la "diversidad", pero no se nombran, por ejemplo, a las familias homoparentales o comaternales; b. los medios de comunicación aparecen como el relevo (peligroso) de la familia, la religión y la escuela; c. el apoyo familiar hace una diferencia en las trayectorias vitales de los adolescentes.

Este rodeo otorga otra relevancia a los cuentos familiares que se cuentan en los films. Veamos qué familias aparecen y en qué medida el cuento familiar resta lugar, en las configuraciones de la trama narrativa, a los caracteres-víctima. Descompongamos el cuento familiar de *Bullying* para saltar hacia los cuentos familiares de otros films que tematizan el bullying.

Jordi, el protagonista de *Bullying*, perdió a su padre y se ha mudado con su madre —bajo tratamiento psiquiátrico— a una ciudad en la que obtuvo un puesto de enfermera. La escena inicial ocurre en el

---

[7] Citamos del Cuaderno de ESI para la Educación Secundaria del año 2008: "Con respecto al plano de la afectividad, consideramos que, desde la escuela, es posible trabajar para desarrollar capacidades como la solidaridad, la empatía, la expresión de los sentimientos en el marco del respeto por los y las demás y por sus diferencias. Este aspecto puede resultar novedoso, ya que, habitualmente, las competencias emocionales fueron poco abordadas desde la escuela tradicional. De alguna manera, se daba por sentado que se trataba de cuestiones que se aprendían espontáneamente en la familia, y también con la madurez que va brindando la experiencia. Sin desmerecer la vía de aprendizaje informal que constituye la experiencia de vivir, es posible diseñar enseñanzas sistemáticas, orientadas a generar formas de expresión de los afectos que mejoren las relaciones interpersonales y promuevan el crecimiento integral de las personas." (12)

[8] Véase, por ejemplo, la nota publicada por Eva Giberti en *Página 12*, el 28/01/2001, bajo el nombre "Una polémica sobre la pubertad y el derecho al placer. ¿Sólo derechos reproductivos?". En ella se discute el pedido de nulidad de dos artículos de la Ley de Salud Reproductiva realizado por la Liga de Amas de Casa y la Asociación Pro-Familia.

[9] "Las familias quieren que haya educación sexual", *Comunicar Igualdad* [online], 23/08/2013. Disponible en: http://www.comunicarigualdad.com.ar/las-familias-quieren-que-haya-educacion-sexual/

[10] Véase "Las escuelas ya sacan seguros para cubrirse contra el bullying", en http://www.clarin.com/sociedad/escuelas-sacan-seguros-cubrirse-bullying_0_1229877055.html

despacho de la directora de la nueva escuela de Jordi, donde pasa a ser, además del extranjero que irrumpe en la mitad del año lectivo, el más joven de la clase y el mejor dotado para el baloncesto. Jordi concentra saber y *sex appeal* con las chicas. Por su parte, Nacho, el líder de los acosadores, es hijo de un padre abandonado por su madre; padre que es, además, afecto a la cinegética y golpeador. Entre Nacho, sus secuaces y Jordi hay un vecino ex abusador, arrepentido y abandonado por su familia, de la cual quedan sólo muchas fotos en una de las paredes del comedor de su casa. Este vecino, que comienza siendo un oponente para luego devenir una suerte de padre sustituto y vengador, advierte y revela la situación de acoso que Jordi silencia para no agregar culpa a la madre, que ya tiene bastante con sentir que la mudanza no es buena para Jordi. Esta madre muy ausente porque trabaja es: para la directora del colegio, quien niega el conflicto por falta de pruebas, "sólo una pobre histérica"; para Nacho alguien fácil de engañar para sostener su plan de hostigamiento; y para el film quien sólo reacciona gracias a la intermediación del vecino. En una escena que condensa el cuento, Nacho rompe la foto familiar (con familia completa) de Jordi. El cuento familiar también aparece en *Bullying* por el costado de su aliada en el sufrimiento y el afecto: la Chica Azul, a quien conoce a través de una página web y quien declara ser víctima de bullying por ser hija de una familia de inmigrantes.

En *Después de Lucía*, tenemos un cuento similar al de Jordi pero con protagonista mujer y faltante materno. Este faltante está inscripto sólo en el nombre propio que oficia de parteaguas temporal en el título del film: Lucía es la madre fallecida nunca nombrada de Alejandra, la protagonista. Alejandra y su padre en duelo se mudan, después de Lucía, desde Puerto Vallarta al Distrito Federal mexicano por razones laborales. Alejandra no tiene problemas de integración al nuevo colegio, como Jordi, pero su traspié es tener sexo (y dejarse filmar) con el chico deseado de la clase. Aquí el acoso comienza por una relación sexual episódica que deja a Alejandra como puta y a su partenaire como ganador (el subcuento de género); para no revelar a su padre este "desliz" que puede verse en Internet, Alejandra soporta humillaciones reiteradas. En términos de motivos, sabemos que, antes del episodio sexual, Alejandra tomó alcohol (y evitó la marihuana por estar bajo control a partir de un antidoping escolar positivo) y lloró sola en el baño. Colocar el acento en uno u otro motivo en correlación con el episodio sexual, implica seguir, después de Lucía, el cuento del género (identificación materna) o el cuento del riesgo (desinhibición por alcohol).

Articular el cuento del género en relación con el valor biofictivo muestra que: en el caso del film con protagonista masculino, se compite por un objeto material (destreza física, cargo de jefe del equipo de baloncesto) y el silencio de la víctima se correlaciona con la compasión de Jordi por su madre y con la omnipresencia del hostigador (Nacho es, además del líder en la escuela, el vecino de Jordi); en el caso del film con protagonista femenina, si bien se compite por el objeto material "niño deseado de la clase", lo que está en juego en el silencio es la reputación de Alejandra. La triangulación del conflicto en *Bullying* (Jordi – Nacho – Vecino) y en *Después de Lucía* (Alejandra – Partenaire sexual – Padre), así como las resoluciones del conflicto, guardan relación con el cuento de género y con el cuento del chivo expiatorio[11]: Jordi se suicida creyendo que Chica Azul murió después de una golpiza y sin denunciar a su agresor, sin iniciar el camino de un posible castigo equivalente con el daño; el padre de Alejandra secuestra y maniata al partenaire para arrojarlo al mar, creyendo equivocadamente que su hija murió, mientras que Alejandra se ha vuelto a su casa en Puerto Vallarta y duerme en la ex-cama de sus padres. La imposibilidad de justicia para una subjetividad arrasada que opta por el suicidio (a Jordi lo orinan, le provocan diarrea y lo obligan a tener sexo en público), porque no hay justicia humana posible, y la justicia por mano propia entre hombres son los dos finales para las biofícciones del bullying, conectados por ello con el cuento del chivo expiatorio cualificado por el género[12].

---

[11] Según René Girard (2006), la víctima propiciatoria o sacrificial pone un fin momentáneo al espiral de venganza que se activa en la competencia por un objeto material, porque la ficción teórica de Girard discute con lo que él entiende como un mal acento en el "reconocimiento" (de la dignidad, cultural o de cualquier otra noción 'abstracta') por parte de sus contemporáneos hegelianos. Los candidatos preferibles para ser víctima propiciatoria son aquellos cuyos familiares tienen menos recursos para movilizar una venganza, que puede ser interminable porque no se rige por los criterios de equivalencia delito-castigo que son propios de la justicia. Estos candidatos preferibles son los que vemos en los cuentos familiares del bullying: extranjeros recienvenidos, familias "desestructuradas", infractores a las buenas costumbres que difícilmente concitarán apoyo por su accionar. *Bullying* es, respecto de esto último, una excepción, porque la víctima no hace nada que "merezca" reprobación alguna, lo cual aumenta la gratuidad de la violencia a la que es sometido (y entonces el espectador compasivo que reclama el film). Esto último también es notable en el cortometraje cubano *Camionero* (Sebastián Milón, 2012).

[12] En el film *Some Kind of Hate* (Adam Egypt Mortimer, 2015), la justicia divina, en forma de magia simpatética, viene de parte del fantasma (Moira) en alianza con el protagonista varón (Lincoln). Moira es *Carrie* vuelta de la muerte. Lo interesante de este film que utiliza varios elementos del gótico es que en la comunidad de chicos problemáticos en la que está Lincoln (quien se ha defendido

Por el contrario, cuando el bullying se toca con las llamadas "sexualidades minoritarias", esto es, cuando está en juego la reputación de protagonistas masculinos sospechados de homosexualidad (*Klass* y *Elephant*), el desenlace está a cargo de niños que matan (otra versión de la justicia por mano propia) más o menos selectivamente, según la relación que la trama establece entre daño y reparación. En *Klass*, que nos ha contado el proceso de hostigamiento y sus ejecutantes, los dos adolescentes (uno, hijo de un padre militarista que golpea a su hijo para incitarlo a que golpee en legítima defensa; el otro es un migrante rural que vive con su abuela) matan a los de su clase; en *Elephant*[13], donde sólo se da cuenta del hostigamiento en un breve episodio de burla, matan a todo el que se interponga en su camino. Ambas películas muestran que la homosexualidad (si es que se trata de un tipo de acto sexual y de su repetición) es sólo una sospecha: en *Klass*, el hostigamiento sobrevive a la falsación de la creencia, y en *Elephant* los dos asesinos se dan entre ellos el primer beso que nunca (se) dieron. *Klass* se inicia con un parlamento en voz off que pone en entredicho el cuento cognitivista[14]: "¿Qué es el honor? Sospecho que hablamos de otra cosa. Decimos: 'aquel me la chupa', o 'este me la come'."

En este conglomerado de cuentos familiares, del cual *Elephant* se despega para ganar en sordidez, se observa la omnipresencia de la víctima: caracteres con espesor delgado, supeditados a la omnipresencia (y la gratuidad) de la crueldad; la configuración de la trama narrativa otorga a las víctimas sólo la posibilidad de soportar. Por eso son cuentos de chivo expiatorio ensamblados en cuentos familiares como orden de causalidad. Van Sant hace lo contrario en un film que no sería descabellado leer como contra-tesis del "mal banal" de Arendt: después una seguidilla de intertítulos con los nombres propios de las vidas abruptamente interrumpidas (a balazos) en el curso de sus acciones (tomar fotografías, participar en una reunión, practicar deporte), y antes del desenlace catastrófico, nos muestra a los victimarios tocando el piano y leyendo literatura. Al inicio del film, en una escena que en la trama global funciona como ardid, vemos a un posible victimario padeciendo a su padre alcohólico; Van Sant monta su trama en un prejuicio o anticipación del espectador para desbaratarlo: el hijo de padre alcohólico es el que salva vidas, el que puede llorar, no el que las interrumpe.

Entonces, en relación con esta serie de cuentos que armamos, *Bullying* es, comparativamente, limitada en los decires que habilita, aun cuando su golpe de efecto pueda ser contundente al inscribir la (escamoteada) singularidad de Jordi en el escándalo del incremento de la estadística europea de bullying, dispuesta al final del film. En *Bullying* la violencia que se muestra es la más gratuita de todas, si es que hay alguna que no lo sea. Tanto *Bullying* como *Después de Lucía* operan con la culpa (emoción moral que presupone una acción o intención de actuar) como motor narrativo, cualificada por el género; *Klass* y *Elephant*, por su parte, operan con otra emoción moral, la vergüenza, que atañe al ser (no al hacer) y es constitutiva de nuestra vulnerabilidad. Por esto es que, para revertirla, hay que matar (como Mística —el personaje del cómic X-Men— en *Days of Future Past*). Una política de visionado ocupada en hacer reflexionar sobre los lazos entre salud, adolescencia y bullying tendría que rendir tributo a la definición de salud de la OMS tantas veces repetida, que dice que la salud no es sólo la ausencia de enfermedad sino un completo estado de bienestar multifacético, o, *mutatis mutandis*, que la víctima de bullying no gesticula sólo como víctima. ¿No es esto lo que hace terrible a *Elephant*?

---

de su abusador en la escuela utilizando un tenedor) se replica el mismo conflicto escolar con otros abusadores, a los que Moira (la repartidora del destino) dará muerte. Los elementos que justifican y concretan la injuria son los mismos que en otros films: sospecha de homosexualidad, cercanía a las heces, aislamiento.

[13] Una lectura de *Elephant* en relación con la parábola de los ciegos y el elefante se puede encontrar en la participación de Mario Goldemberg en la Cátedra Abierta del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, publicada en 2008 y disponible en la página web del Ministerio de Educación: http://www.me.gov.ar/construccion/observatorio.html

[14] El film sería un contraejemplo para los teóricos que sostienen una relación de suficiencia y necesariedad entre creencias y emociones. (Nussbaum, 2001) Si las creencias son falsables, es decir, se puede predicar de ellas valores de verdad o falsedad, por lo tanto, actuar sobre las emociones es posible indirectamente, a partir de la rectificación de creencias. Nussbaum sostiene que algunas emociones sólo pueden expresarse por medio de la literatura, y por eso otorga relevancia al canon escolar y a los proyectos públicos de promoción de la lectura en función de las "emociones políticas" (Nussbaum, 2013). En *Klass*, el parlamento del comienzo puede ponerse en relación con la masacre del final considerando el *intermezzo* de la clase de literatura en la que leen *El héroe de nuestro tiempo*, de Mijail Lérmontov (1840), claro ejemplo de héroe romántico. La interacción o no entre emociones y creencias es también un punto álgido de la discusión sobre los "crímenes de odio", dentro de los cuales se busca distinguir los "motivos" de la pasión y las "razones" de la violencia, además de si una ley contra ellos debe penalizar las palabras y/o los actos. Contra el uso de la "emoción violenta" como atenuante, en la teoría del Derecho más reciente se discute la noción de "odio discriminatorio" como "pasión duradera", ergo, como creencia que sustenta una práctica, lo único pasible de ser penalizado. En Argentina, a partir de 2013 los delitos y crímenes de odio se consideran "agravantes", aunque los reclamos continúan marcando su ausencia como hipótesis de investigación judicial y en materia de política educativa.

"Nena, llevate un saquito"

La responsabilidad, como se dijo, es uno de los grandes ideologemas que hilvana el libro de texto escolar. El visionado de *Marie Antoinette* (Sofía Coppola, 2006), por ejemplo, se propone en este como un ejemplo de la discordancia entre el tiempo biológico y el tiempo psicosocial de la maternidad/paternidad responsable. Por eso hablamos de cuentos del destiempo (o de la pedagogía como su reverso): no es aún el tiempo para una responsabilidad distinta y de gran cuantía. Observemos la capitalización de la responsabilidad respecto del aborto:

> El tema del aborto genera polémicos debates; es un tema conflictivo porque se cruzan enfoques éticos, de salud, religiosos, legales y de género. Básicamente, hay dos grandes posturas frente a este tema. Por un lado, la perspectiva pro-vida sostiene que desde el momento de la concepción se constituye una persona. En ese sentido, la vida del feto debe ser protegida. Por otro lado están quienes frente a la cantidad de muertes y complicaciones severas (en el 2008 se registraron 56.000 mujeres internadas en hospitales públicos por esta causa), demandan la legalización del aborto basándose en el derecho de la mujer a la salud y a la vida. Por todas las complicaciones físicas y psíquicas, además de las consideraciones éticas sobre la vida, todas las posturas coinciden en que el aborto debe ser evitado. Para ello, es necesario tomar conciencia de la importancia de las relaciones sexuales responsables, a fin de impedir que se produzcan embarazos no deseados, la principal causa de abortos provocados, especialmente en las adolescentes. (Balbiano *et al.*, 2012: 188).

El único *frame* que organiza las posturas es el derecho a la vida, ya como antónimo de (dar) muerte o por las condiciones de una vida buena[15]. Es discutible que todas las posturas coincidan en la evitación[16], pero problematizar este punto implica cambiar de *frame*: el derecho a la vida pone en juego una u otra posición acerca del valor moral de la vida en gestación (madre o embrión) pero obtura el debate sobre el lugar del Estado respecto de la autodeterminación reproductiva (una relación genital con potencial reproductivo nunca es sólo de dos). La responsabilidad, por lo tanto, no admite fallos (eres responsable de tu irresponsabilidad), y, como tal, es anterior al "debate" sobre el derecho. Se puede leer, entonces, que no hay necesidad de derecho si algo puede ser evitado. Se presupone una relación de necesariedad entre asumir los riesgos de una relación sexual y el consentimiento a la gestación; necesariedad desmontada con el concepto de "maternidad voluntaria" (Ramón Michel en Morán Faúndes 2012). A los mismos atolladeros argumentales suele llegarse cuando se debate la posibilidad de una ley anti-discriminación: no hay necesidad de cercenar la libertad de expresión cuando la solución puede ser educativa. El encuadre, entonces, no permite explorar los derechos que lesiona la inexistencia del derecho al aborto. Lo menos que podría esperarse de un debate educativo.

En la página 169 del libro de texto que analizamos se hace una afirmación que vale como justificación del acto educativo: "durante esta etapa de la vida no se tiene una visión preventiva con respecto a la salud." Decir responsabilidad, entonces, es decir seguridad en otros términos, y en esto la apelación a una sexualidad/procreación responsable recurre a los mismos tópicos que los discursos sobre la seguridad: familia, autoridad, reducción del daño, prevención comunitaria. El cuento de *Pizza, birra, faso* es ejemplar al respecto: Sandra, que es a la vez la medida de honor de El Cordobés y el objeto de venganza de sus oponentes (Rengo), es la que dice, estando grávida: "si querés que vuelva, buscate un laburo como la gente". Se pegan aquí los cuentos de la familia con la responsabilidad ante el nonato. La promesa que Sandra

---

[15] En la página 137 del manual *Salud y adolescencia* (2011), de la serie Huellas de Editorial Estrada, también se verifica la misma restricción de *frame*.

[16] Una posición similar encontramos en la *Didáctica de la Educación Sexual* de Orlando Martín y Encarnación Madrid. En un cuadro organizador de unidades didácticas que consta en la cuarta edición (2009) se lee: "Situaciones difíciles: -el embarazo adolescente; -el aborto adolescente. (…) ¿Cómo contribuir a su erradicación?". (Martín y Madrid, 2009: 294) Sobre esta publicación pueden hacerse muchas observaciones críticas —en especial por el uso normativo de la "evolución psico-sexual" como organizador didáctico, lo que hace que toda fase sea lo que ya no es la anterior y todavía no es la siguiente, acorde con el vector normativo de la madurez psico-emocional que se consagra en el matrimonio; o porque las inquietudes adolescentes y jóvenes que propone considerar esta Didáctica en el año 2009 están tomadas de grupos-clase de 1983/4—, pero hay que reconocer que no elude explicitar en varios pasajes su filiación cristiana.

reclama a "Córdoba" —abandonar la delincuencia— se hace en nombre de la familia[17], como la huida con el dinero al final del film se hace en nombre del bebé, o del futuro. Sandra —si El Cordobés no hubiese muerto— bien podría ser una proto-Sabrina, la madre adolescente que "nos cuenta un día de su vida" en la página 189 del libro de texto bajo análisis[18].

A propósito de *Juno*, se dice en el libro bajo análisis: "Tené en cuenta que la maternidad no convierte a una adolescente en adulta mágicamente y que el embarazo en esta etapa de la vida ocurre en todas las clases sociales. La diferencia está en la actitud que asumen las y los adolescentes en este tema [para la clase media, postergar un proyecto de vida; para las "chicas de niveles carenciados", tener algo propio], y en cómo las familias respaldan los proyectos de vida de sus hijos." (233) Los ideologemas se cruzan. En los cuentos de la responsabilidad con los cuentos de familia, la pícara *Juno* ejemplifica la opción de clase media (la primera vez) y *Precious* la de la clase desfavorecida (la violación). Vale como prueba que Juno se niega a vender a su bebé, sólo lo entrega, y Precious tiene gracias a sus bebés una ayuda social (luego, también, gracias a sus avances en los estudios). Cualquier lectura de la libertad deshonrosa de *Juno*, por otra parte, puede ser sospechada de no tributar a su tono paródico, pero es la serie que en el libro de texto escolar hace con *Marie Antoinette* y la que aquí haremos con *Adiós, cigüeña, adiós* la que sustenta una lectura que puede presumir de no desatender al uso de la parodia; parodia de la ley que Juno enuncia al final: "Sé que uno debe enamorarse antes de reproducirse, pero no es nuestro estilo"[19]. El destiempo, de nuevo, que cuando se trata de niños o de adolescentes dice: cuidado con lo que no podrás cambiar después.

Juno y Precious están expuestas a múltiples mediaciones institucionales: familia, escuela, médicos, asistentes sociales, burócratas, etc. Esto es: tienen que maniobrar con ellas. Aquí está la principal diferencia con *Adiós, cigüeña, adiós*, que ironiza sobre una educación sexual escolar y familiar inexistente en la España franquista y ultracatólica, y remeda esa falta con un grupo de niños autogestionados que observan cómo pare una perra, roban de la escuela un globo terráqueo para cuna y compran libros para saber sobre el aparato reproductor femenino, parto y cuidados del recién nacido. Y así logran su cometido: en una buhardilla convertida en casa transitoria con todo lo necesario para el parto y cuidados neonatales (conseguido con ahorros y vendiendo bienes muy preciados), Paloma, con 13 años, da a luz a un bebé con la ayuda de una partera menor que ella. Esta cooperativa de crianza ("cuidaremos y tendremos un niño para todos") es una parodia que se adelanta a los más recientes pedidos de reformulación de la noción de familia[20]. El cuento del destiempo como inversión paródica parece tener un final fatal, porque Summers nos hace creer, por algo más de un minuto, que el bebé nace muerto. En ese minuto podemos pensar que se trata de la suerte de los emprendimientos autogestionados de niños, en particular de los que osan adelantarse a su tiempo, pero Summers no filma *Juno*, Paloma no termina tocando la guitarra con su novio y sin su hijo, entregado a una familia.

El otro cuento de la responsabilidad que se cuenta en *Precious* mantiene la crudeza de la novela de Sapphire que inspira al film: *Push* (1996). Como Precious fue violada repetidas veces por su padre,

---

[17] Para una lectura de la segunda película de Adrián Caetano, *Un oso rojo*, como (otro) anudamiento entre la lógica de la salvación y la familia, véase Dielecke (2012).

[18] El texto firmado por Sabrina, a modo de carta de presentación con tipografía script, invita a averiguar sobre los derechos que le asisten a las estudiantes embarazadas en el ámbito escolar: la ley n° 25.808 (2003), que prohíbe impedir la prosecución de estudios a estudiantes grávidas o en período de lactancia. El texto enfatiza las responsabilidades ante el bebé y hogareñas, y presenta a la escuela como un remanso ante el relapso hogareño.

[19] Lisa Dresner (en Jeffers Mc Donald, 2010) propone una lectura comparada entre *Juno* y *Fast Times at Ridgemont High* (1982) [*Picardías estudiantiles*], caracterizando a este último como uno de los "truly feminist teen films" (196). Dresner se detiene en dos aspectos de ambos films: 1. El tratamiento del aborto como opción (y el trato en la clínica de aborto) elegida y con contención familiar en *Fast Times*, y desestimada y vergonzante en *Juno*; y 2. El estado final de ambas parejas (Juno y Paulie / Rat y Stacy), la posibilidad de que los *teenagers* tengan relaciones saludables y gratificantes sin necesidad de apurarse para concretar una relación genital. La hipótesis más amplia de Desner trata a los films como emergentes de dos períodos diferentes: principios de la Era Reagan, cuando la producción cinematográfica está a medio camino entre el empoderamiento femenino de los '70 y el "just say no" de las campañas de abstinencia sexual de mediados de los años '80 y después; y la más reciente desaparición tanto de la palabra "aborto" como de su concreción, ejemplificada con *Juno* y *Knocked Up* (2007) [*Lío embarazoso*].

[20] El recientemente aprobado Código Civil Argentino reconoce nuevos formatos de parentesco: copaternidad, comaternidad, adopción en unión convivencial, pero madres o padres sólo pueden ser dos personas. Asimismo, el nuevo Código sigue dejando a la subrogancia de vientre (que es, de algún modo, lo que ocurre en la cooperativa de crianza de *Adiós, cigüeña, adiós*) en un limbo jurídico. Una versión argentina y más contemporánea de la cooperativa de crianza, montada con una crítica a las posiciones normativas del psicoanálisis, puede verse en *Las mantenidas sin sueños* (Vera Fogwill y Martín Desalvo, 2005) En *Las mantenidas*, la niña es la contra-tesis de Juno porque la película está contada desde otro pensamiento (romántico) sobre la infancia: aquí la niña sabe demasiado y mejor que su madre adulta. Vera Fogwill (guionista del film) habla sobre una ética del cuidado ironizando entre las disposiciones (mandatos de "proyectos de vida") y las oportunidades (crisis económica)

resultando de ello dos hijos, no puede pensarse aquí el cuento de la responsabilidad en relación con la libertad/voluntad, como en *Juno*, donde toda la parodia se juega como *(un)response-ability*. En *Precious*, la libertad se tensa con la necesidad, como muestra Arendt en *La condición humana*. En tal sentido, Precious pasa desde cohabitar con su madre, quien aprovecha la ayuda social recibida por los hijos de Precious, a irse de su casa por el maltrato materno y debatirse entre trabajar para el Estado, y no ser bien paga, o trabajar mucho tiempo por poca paga para los blancos y que por eso peligre la crianza de Abdul, su segundo hijo. Antes de este episodio ocasionado por la demanda de escribir en el diario qué futuro desea para sí misma, Precious se enfrentó a otra disyuntiva planteada por la asistencia social gubernamental: escuela o hijos. La responsabilidad se plantea para ella como una maniobra entre las condiciones estatales y las condiciones del mercado laboral, y en esa maniobra siempre antepone, porque no puede no hacerlo debido a sus condiciones familiares, a sus hijos. Quizá por eso en este cuento no-voluntarista de la responsabilidad no puede haber perdón entre Precious y su madre, quien podría haber evitado las violaciones y que Precious se infecte de vih. Quizá por eso, también, en el cuento del destiempo del corpus a priori el límite del adolescente es la paternidad y la maternidad, y en este punto la diferencia de clases no es tan importante para el cuento de la responsabilidad que pide llevar siempre el saquito, como aconsejaba Néstor Perlongher.

Entre la síntesis que propone el libro de texto escolar sobre el debate del aborto y los films seleccionados, cabe un paréntesis que *Adiós, cigüeña, adiós* habilita. Dice así: se puede describir al aborto como asesinato si se presupone que donde hay reproducción celular involuntaria ya hay "vida humana". Desde otro léxico último que orbita dentro del feminismo, se puede preguntar: ¿por qué es moralmente más relevante la muerte del nonato que la de una mujer que aborta en condiciones clandestinas; por qué el útero se sustrae a la noción de autonomía sexual que opera detrás de la condena a la violación? La noción de somateca (y de la embarazada como *cyborg*), metáfora del cuerpo como repositorio de órganos con distintas regulaciones biopolíticas, es utilizada en este léxico último para marcar tales diferencias. La subrogancia de vientres que puede leerse en *Adiós*…, y con ella las refiguraciones del parentesco que habilita, es el impensable en la síntesis del libro de texto escolar, en los films seleccionados y en nuestro nuevo Código Civil aprobado en el año 2014.

Diarios: la responsabilidad de los héroes

Precious y *Freedom Writers* nos hacen el cuento del diario como herramienta didáctica y de empoderamiento. En el corpus a priori los diarios son útiles para el aprendizaje de la lecto-escritura (el aprendizaje capital sin el cual no habría diarios), dispositivos del duelo donde contar una singularidad "luego" cotejada con otras (con el diario de Ana Frank o el de Zlata Filipovic[21]) y herramientas de comunicación entre docente y alumnos. Los diarios de *The Freedom Writers Diary* (1999) repiten muchas veces la idea de la "clase como familia" o el "aula como hogar", porque el problema racial (tanto en *Precious* como en *Freedom Writers*) es un problema del "individualismo negativo"[22], y, en tanto tal, compromete una ingeniería de reorientación de lealtades. Ambos films son catalogados en las bibliotecas públicas de Estados Unidos usando el tema: "Redemption through education". En el análisis de la película propuesto en el Cuadernillo II del AFP, Pablo Ragoni repara en este mismo punto, enfatizando que la profesora Gruwell parte de lo común, de las condiciones compartidas, para reconocer las diferencias. Un planteo similar se realiza en el análisis del film *Italiano para principiantes* propuesto en el material didáctico "El cuidado del otro" (Skliar y Forster, 2008).

Estos cuentos del diario se desmarcan de la disputa por el testimonio que (parte de) la crítica literaria argentina libró para tomar posición respecto de la mercantilización del yo y las figuras contemporáneas de la emancipación. En términos de Alberto Giordano (2011: 116), estos cuentos con diarios serían parte de

---

[21] La edición de *The Freedom Writers Diary* (1999) comienza con un prefacio de Filipovic firmado en Dublin, quien escribe lo siguiente: "How many good things can come out of a bad situation? I'm a perfect example. I was a small happy Sarajevan girl whose country was struck by war. Suddenly I was put in the position of having some say and possible influence in the world. I did not want that responsibility, and I wish that my diary had never been published; if not for the war, there would have been no reason to share it with the world. But nonetheless, some good has come out of it."

[22] En *Violencia escolar y climas sociales*, el individualismo negativo es el marco explicativo (y el programa de acción) mayor de la violencia. En el mismo libro se reconocen como inspiradores a Hannah Arendt y a *La personalidad autoritaria*, de Theodor Adorno (1950). En la introducción escrita por Kornblit (2008) se lee: "Las recomendaciones en relación con las intervenciones posibles para favorecer la superación de las creencias ligadas a la intolerancia y a la violencia implican el trabajo en las escuelas promoviendo esquemas que permitan aprender a tolerar la incertidumbre y a construir la propia identidad sin necesidad de establecerla contra los que se perciben diferentes. Esta es la vía para enfrentar el 'proceso de descivilización', caracterizado por bajo control de las emociones, agresiones, inestabilidad emocional e importancia de la 'corporalidad' en la expresión de los conflictos." (15)

"el principio teórico según el cual las escrituras del yo ofrecerían un acceso privilegiado a las vivencias de la marginación social", la reducción de una *performance* a documento de conciencia. En el uso educativo del diario que muestran los films, su escritura y la lectura de diarios de otros hacen posible un progreso moral y metafísico en la historia interna del yo de los lecto-escritores. *Contrario sensu*, privilegiando la experiencia por sobre la conciencia, es decir, una moral de lo irreductible por sobre una ética de la diferencia (la ganancia de una experiencia para una política de la identidad), Giordano da por buenas o "emancipatorias (si es que conviene mantener el término, con la presión moral que ejerce) las escrituras autobiográficas que corren el riesgo de lo ambiguo en todos los campos posibles. El nervio político de esas experiencias hay que pensarlo, no a partir de lo que representan, si no de la fuerza con que imaginan posibilidades de vida inauditas." (117)

Estos diarios no tienen tales pretensiones. En los diarios de *Freedom Writers* se narra un pasado individual doloroso (todos acuerdan tener) y se redescribe un (triple) presente, informado el escribiente por la lectura de otros diarios que redoblan la apuesta de su propia catástrofe, y entonces se hace con los diarios lo que sostiene Richard Rorty cuando objeta la utilidad del "reconocimiento cultural" para una política de izquierda: "I would rephrase Fraser's statement that 'The remedy for cultural injustice…is some sort of cultural or symbolic change' in old-fashioned terms as 'The remedy for thinking of people as, first and foremost, members of traditionally despised groups is to emphasize what people share with those who despise them'." (Rorty en Olson, 2008: 76)[23] Agreguemos: lo que comparten también con aquellos que fueron menospreciados antes, y sin razón. Lo que comparten es una misma vulnerabilidad si se cambia la escala del separatismo y el comunitarismo represivo: del aula a la Alemania nazi, por ejemplo, hay una continuidad —marcada por la profesora— entre identidad, orgullo y chivo expiatorio. *Freedom Writers* es, en tal sentido, un film enmarcado en la discusión sobre los efectos negativos de la política de la identidad: la reificación de identidades y el disgusto proyectivo.

Recordemos la cita de Kornblit en la introducción, donde se recomienda la escritura para la construcción de confianza entre docentes y estudiantes, y para el incremento de autoestima en los mismos estudiantes, con el fin de lograr cierta paridad para el establecimiento de límites, normas y compromisos. Se necesitan héroes y hacer de la clase una familia *qua* espacio de contención, nos contesta *Freedom Writers*, que coloca la relación entre testimonio y heroísmo en tres sedes: la escritura del yo, la testigo del holocausto (Miep Gies, amiga de Ana Frank) frente a la clase y la alumna testigo en sede judicial, esta última en la encrucijada entre traicionar a su padre o a la pandilla. En el libro de texto escolar, *Precious* y *Freedom Writers* se valoran porque los personajes de ambos films se sobrepusieron a lo que parecía inexorable[24]. En *Political Emotions*, analizando la compasión, Nussbaum (2013: 143-4) sostiene que entre las condiciones conceptuales (no causales) para el desarrollo de la misma se encuentran la "involuntariedad" (*nonfault*) del sufrimiento del otro, la posibilidad de que a quien observa le acontezca lo mismo y el desarrollo de un "pensamiento eudaimonístico", que implica colocarse (*imaginative displacement*) en el punto de vista del otro y ponderar las circunstancias en función de sus metas, trabajando en la tensión que puedan generar con nuestras propias concepciones del éxito y condiciones de vida. Leonor Arfuch, como se expuso previamente, parece estar pensando el valor biográfico en términos similares: indignación/compasión y anti-fatalismo.

Lo que resta observar es la conexión por el lado del héroe entre el problema racial norteamericano de fines de los años '80 y principios de los '90 con *Paco*, cuyos problemas parecen más vernáculos y el mismo libro de texto los temporaliza a partir de la "crisis del 2001". La conexión es como sigue: si en los conflictos raciales se trata de ampliar las lealtades por el reconocimiento de una vulnerabilidad común (de la Humanidad), en el yo sofocleo[25] de Paco se trata de que el conflicto de lealtades de clase contado como

---

[23] La contestación de Nancy Fraser, quien reconoce la importancia de la deconstrucción de los sistemas clasificatorios institucionalizados, dice: "Contra Rorty, therefore, it cannot be remedied by stressing what everyone shares. On the contrary, the only way to establish parity of participation is to replace problematic difference-disregarding norms with alternative that are difference-acommodating." (Fraser en Olson, 2008: 86-7)

[24] Otra inexorabilidad a la que se sobreponen guarda relación con la lectura como problema de la redistribución de bienes simbólicos: la profesora se niega a que sus alumnos lean las versiones reducidas de las obras literarias (*La odisea*, *Romeo y Julieta*), como recomienda la directora de departamento de la escuela Wilson. Podemos pensar, recuperando la cita de Rattero en el punto 4.1, que este mismo debate entre profesora y directora de departamento reaparece cada vez que en relación con el canon escolar se contrapone entretenimiento y calidad literaria/cinematográfica. Véase, para un ejemplo local, la entrevista a Martín Kohan en *El Monitor* N° 16, citada en Bibliografía.

[25] Operamos con la conceptualización del yo sofocleo propuesta por Alasdair MacIntyre en *Tras la virtud* (2004 [1984]), donde diferencia al yo sofocleo del yo heroico y del yo emotivista. En apretada síntesis, Sófocles (a diferencia de Platón y de Max Weber) configura tramas en la que discurren virtudes con pretensiones incompatibles y rivales (lo que sería imposible para la tesis platónica de la unidad de las virtudes suturadas por un orden cósmico), y coloca en los personajes la tragedia de tener que admitir la autoridad

cuento de amor (y yuxtapuesto al conflicto entre vicio y virtud) lo resuelva el Poder Judicial. Tal yuxtaposición queda expresa en dos preguntas, la primera dicha por un periodista (Nelson Castro): "¿Es posible que alguna vez los poderosos vayan presos?", y la segunda por Paco ante su madre temerosa, cuando le cuenta la decisión de testimoniar: "¿Y si llego a tener un hijo, cómo lo miro a la cara?"

En breve, Paco hace volar una cocina de cocaína ubicada en la villa donde vive su novia, que es empleada de maestranza en el Senado, adicta al paco y quien lo invita a probarlo. Paco queda fuertemente conmocionado, entra a un grupo de rehabilitación gracias a la "ayuda" de su madre senadora y cuando sale decide testimoniar en su contra. Siguiendo este cuento de amor, nos encontramos con una oposición entre responsabilidad política (de la madre senadora, que no sabe quién es su hijo pero transforma al consumo de drogas en problema público cuando "es a mi hijo a quien tocó este flagelo") y responsabilidad individual (de Paco, que debe asumir que colocó la bomba por la cual murió un narco y su hijo pequeño). Esta oposición es multiplicada muchas veces en el film: entre Paco y su novia, entre el médico del centro de rehabilitación y una paciente con recaída, entre la pareja irredenta que planea reincidir en el consumo el mismo día de su alta y su familia.

Todos estos cuentos con trama isomórfica ponen el acento en la relación entre responsabilidad, afecto y vicio, y todos se resuelven (excepto uno) de la misma forma: droga-sexo-emoción-mengua de conciencia, curación y asunción de la responsabilidad individual frente al *socius*. Así sucede con Paco, con el médico que intercambia su silencio por una *fellatio* de la paciente con recaída (mentira que, una vez descubierta, provoca la disolución de la asociación), y con la paciente que se prostituía a cambio de droga. La excepción es la pareja de novios que —gracias a una aplicación de la teoría del derrame de la corrupción a escala familiar— cuentan que no pueden tener sentido común ni saber qué es lo normal porque sus padres se drogaban y tenían sexo grupal delante de ellos. Antes vimos a estos padres haciendo gala de familia modelo, y todos estos cuentos hay que leerlos en función de la consigna que el médico comparte en la primera sesión grupal, afirmando que van a cortar con las drogas pero no con las adicciones: "Hay que correr el foco y ponerlo en descubrir quiénes somos".

El yo sofocleo de Paco ha trascendido a su clase enamorándose de una villera, da muerte por amor y asume la responsabilidad por las consecuencias imprevisibles de su acción, por la cual —según cómo se lea— mató a dos inocentes (al narco y a su hijo) o sólo a uno (a su hijo), y ofrece al Estado la posibilidad de aligerar su congoja (como en Sófocles lo hace algún dios). El hombre virtuoso y el ciudadano virtuoso se unifican, y no es un dato menor que sea hijo de una senadora que desconocía todo hasta que le tocó a su hijo, y actuó.

Resumiendo, lo interesante de esta relación entre héroe y responsabilidad que promueve el corpus a priori es que se desmarca del contrato faustiano, por un lado, y, por otro, responde a la formulación que Arendt realiza en el marco de su crítica a la Modernidad: reconecta héroe, acción y responsabilidad. En tal sentido, *Paco* es a este libro de texto escolar lo que Ana Frank a *Freedom Writers*. Se puede objetar, no obstante, que en los cuentos de la responsabilidad hay una frontera: la soberanía del cuerpo[26]. Esto es notable tanto en el resumen sobre el derecho al aborto (sólo es posible legitimarlo por las muertes que genera, pero no por la libertad para decidir sobre el propio cuerpo de las mujeres o por los derechos que afecta la inexistencia del derecho al aborto[27]) como en el personaje de la adicta que se prostituye a cambio de droga en *Paco*. Ella, en medio de su proceso de desintoxicación, afirma: "Yo no era mi cuerpo". Esta

---

de ambas pretensiones, para luego terminar la contienda teleológica apelando a algún dios. A diferencia del yo heroico, el yo sofocleo puede trascender su papel, pero permanece responsable hasta su muerte. A diferencia del yo emotivista, que opera en la distinción hecho/valor, no se trata de un individuo sino de un individuo en su papel legitimado comunitariamente. El yo emotivista, siguiendo la línea Goethe/Nietzsche/Weber que traza MacIntyre, puede caracterizarse según lo que Wayne Booth (2005) denomina el "contrato faustiano": es mejor ser condenado por la sincera y apasionada adopción individual de una falsedad que ser salvado por la sumisión a una verdad ajena. *Paco* se aparta del contrato faustiano haciendo que cada uno asuma su responsabilidad ante los suyos, excepto en el caso de las familias ricas que han «corrompido el sentido común de sus hijos», quienes reinciden con las drogas.

[26] Tenemos presente aquí la lectura que realiza Daniel Link (en Bongers y Olbrich, 2006) de *Un año sin amor*, de Pablo Pérez. Link encuentra en este diario una articulación entre no aislamiento y soberanía sobre el propio cuerpo: una dietética médica y una dietética amorosa.

[27] En el manual de Kornblit y Méndez Diz (2006) editado por Aique, una pregunta habilita o insinúa otro frame, aunque no deja de ser familiar (la mujer que aborta como sujeto de una familia): "¿Cómo se vinculan las nociones de anticoncepción, planificación familiar responsable y aborto?" (129). Josefina Brown (en Pecheny, 2008) analiza las dificultades que acarrea colocar la discusión sobre el aborto en el eje de la libertad (sexual) y no sólo en de la igualdad (social). En tal sentido, afirma, el aborto funciona como una bisagra entre los derechos reproductivos y sexuales. Para una consideración sobre los derechos que afecta la inexistencia del derecho al aborto, consultar el capítulo de Ramón Michel antes referido.

declaración ecualiza con las posiciones conocidas como "feminismo abolicionista", donde se articulan prostitución – trata de personas – pornografía como un problema de falta de consentimiento y como un síntoma del patriarcado[28]. El punto débil del corpus a priori, entonces, es que no deja pensar (no decimos: *afirmar*) algunas soberanías del cuerpo, y la única diversidad corporal que marca es la del cuerpo obeso[29].

COLOFÓN

¿Por qué necesitamos cuentos de crueldad para promover la salud, para que algo del orden de los hábitos pueda ser repensado en el orden de los juicios? Después de la muerte de Jordi en *Bullying*, el profesor afirma su condición de víctima propiciatoria: "Su muerte nos tiene que servir de algo". El final del film arroja estadísticas europeas sobre el incremento del bullying, otro avatar del conflicto entre el nombre/singularidad y las cifras. Ya Rorty hablaba de la relación entre derechos humanos y cuentos crueles como jalones del progreso moral por la vía del sentimentalismo, y su cuento fue criticado por cosificar, deshistorizar y despersonalizar a las víctimas (Penelas, 2000). Una crítica similar —aunque por los motivos que se han dado en el punto 4.1— podría hacerse respecto de los cuentos crueles del bullying.

La selección de films guiada por la compasión es inobjetable, como sostiene en otros términos Daniel Link (2009: 116) a propósito de la relación política de la memoria-pedagogía de la catástrofe. Lo que se puede objetar es con qué temas y tratamientos se suscitará la compasión, que es, en algunos cuentos teóricos, lo contrario del interés[30]. Algunas de estas objeciones pretendimos hacer, mientras sonaron en el fondo los ideologemas y las axiomáticas que pudimos encontrar en este libro de texto escolar.

En un relato seleccionado para el canon escolar ESI, el primero de *Los Lemmings y otros*, de Fabián Casas (2005), se habla de "esa mierda de la compasión". Sandra Contreras (2011) ha leído esta apuesta como la de un "escritor vanguardista de los 70 contra el populismo", pero, teniendo en cuenta el manejo de la compasión del corpus a priori, puede leerse en relación con el dilema del erizo que plantea el epígrafe de Kierkegaard en el relato de Casas. El hostigado deja de ser perseguido porque el grupo tiene interés en su destreza para las Matemáticas; esta cualidad es la que decide la distancia conveniente y la cercanía soportable. Años después de este juego del epígrafe, Casas escribe en el suplemento *Ñ* algo que ya puede leerse en la sucesión de relatos de *Los Lemmings y otros*: "La palabra compasión —sentir con el otro en un momento extraordinario de unión— dejó de ser un buen sentimiento para convertirse en una mala palabra, casi como sentir lástima por el otro. Esta degradación etimológica explica bien el momento en que vivimos."[31] Casas cita en esta última oportunidad a Schopenhauer, a quien Terry Eagleton (2010: cap. 3) coloca dentro de la misma teodicea en la que sugiere el argumento Boy Scout "or cold-shower (…) which sees the existence of evil as essential for the building of moral character."

Esta sugerencia de Eagleton consta en un capítulo de *On Evil* denominado "El consuelo de Job". Como dijimos, lo objetable es con qué temas y tratamientos la compasión se promueve, y, además, cuando la misma es el soporte argumental de prohibiciones. En efecto, el proyecto de ley para la prohibición de cirugías estéticas a menores de 18 años[32] nos deja en la misma frontera que el libro de texto escolar escogido respecto de la soberanía del cuerpo. La estrategia parece ser: primero prohibir (la acción irreversible) y luego hacer a largo plazo —por medios educativos (actuando sobre "las causas") — que la prohibición sea innecesaria[33]. La fundamentación coloca el problema en el marco de los derechos humanos y no de la salud

---

[28] Sobre estas discusiones, véase "Las políticas anti-trata y sus efectos", una entrevista a las antropólogas Deborah Daich y Cecilia Varela, disponible en: http://www.clam.org.br/es/destaque/conteudo.asp?cod=11804#.VCTn1OHZ-c0.twitter

[29] Curiosamente, los críticos de cine americanos han marcado que en *Precious* la obesidad es un aspecto destratado, como si fuera un rasgo característico de la negritud. Véase la crítica de Peter Bradshaw para *The Guardian*, disponible en: http://www.theguardian.com/film/2010/jan/28/precious-review En la contextualización didáctica del manual, por el contrario, se recomienda informarse sobre las leyes que reconocieron a la obesidad como enfermedad en el año 2008.

[30] Véase la contraposición respeto/interés en la discusión entre Nancy Fraser y Axel Honneth (2006), la cual versa sobre la dimensión normativa más útil para una Teoría Crítica: la "paridad participativa", para Fraser; la "falta de respeto moral", para Honneth. La pregunta mayor es: ¿hay detrás de la diferencia algo más que innovar en el principio de igualdad?

[31] Véase "La condición humana", de Fabián Casas, disponible en: http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2009/08/01/_-01969246.htm (16/04/2016)

[32] Véase la página web de la Diputada Nacional Mara Brawer: http://marabrawer.com.ar/?p=81

[33] En el primer Cuaderno ESI para la escuela secundaria (*circa* 2008) se propone debatir sobre las cirugías estéticas en relación con la moda de sortear cirugías en los boliches bailables. El enmarcado del debate se hace en función de "El cuerpo y los ideales hegemónicos de belleza" y "Las intervenciones y las regulaciones sobre el cuerpo". Se menciona en este cuaderno a la ley de trastornos alimentarios y a la ley de talles de ropa (de la provincia de Buenos Aires), sin mencionar la necesidad (para algunas ramas

pública, recurriendo a tres riesgos: riesgo psíquico (inscripción traumática en un psiquismo en construcción); riesgo sociocultural (anulación de las diferencias, homogeneización); riesgo quirúrgico (18 años como medida de madurez orgánica). Este último riesgo, fundado en una media del desarrollo puberal, entra en conflicto con el reconocimiento de los 16 años como edad adulta respecto de los cuidados del cuerpo en el nuevo Código Civil, y como edad de acceso al derecho de sufragio. Sobre el cuerpo adolescente, entonces, se juegan los conflictos de interpretación del "principio de autonomía progresiva" que sostiene el art. 12 de la Convención de los Derechos del Niño.

Habría, sobre este conflicto de las interpretaciones, al menos dos hipótesis para pensarlo:

1. Que es una respuesta a la hipótesis de Le Breton (2014: 98-9) sobre "el riesgo constructor [o del constructivismo cuando atañe a adolescentes]": "El recurrir al cuerpo es una tentativa psíquicamente económica de escapar a la impotencia, a la dificultad de pensarse." De aquí se sigue la legitimidad de la prohibición y de la educación de la mirada, se haga con una noción de verdad deflacionada o no. Que el proyecto sobre cirugías estéticas recurra específicamente a la ley sobre violencia contra las mujeres como fundamento previo indica que hay detrás un *dictum* que el mismo Le Breton suscribe: los niños son autorreferenciales, las niñas son heterónomas. Hemos visto esto en relación con la víctima de *Después de Lucía*, pero en el corpus a priori se hace silencio.
2. Que la consideración del niño como sujeto del deseo, como la misma trayectoria teórica de Freud lo muestra, acaba en la teoría del fantasma. Incluso dos años de diferencia, entre 16 y 18 años, son clave para el fantasma. Hay un catálogo de fantasmas si se lee hoy el módulo tres ("¿A qué edad puedo?") del material *Proponer y Dialogar 1* —la reedición revisada en 2005 del original de 2002—, realizado por UNICEF y el Ministerio de Educación de la Nación[34]. *Juno* es ese fantasma temible y risible, como lo es no saber qué puede un cuerpo desde Spinoza a esta parte: el cuerpo de los desaparecidos, el cuerpo intersex, el cuerpo de la mujer embarazada y el cuerpo adolescente (en el libro de texto y en el proyecto de ley) lo atestiguan.

REFERENCIAS

ANGENOT, M. **La parole pamphlétaire.** París: Payot, 1982.

ARENDT, H. **La condición humana**. Buenos Aires: Paidós, 2009 [1° ed.: 1958].

ARFUCH, L**. Memoria y autobiografía**. Buenos Aires: FCE, 2013.

ARFUCH, L. Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada. En: DUSSEL, I. y GUTIÉRREZ, D. **Educar la mirada**. Buenos Aires: FLACSO – OSDE, 2006, p. 75-84.

BALBIANO, A. *et al.* **Salud y Adolescencia.** Buenos Aires: Santillana, 2012.

BENASAYAG, A. (2012). El cine de ficción en la escuela argentina. Revisión histórica, hipótesis de trabajo y nuevos interrogantes. *Ensemble* [online], (8). Recuperado el 14 marzo, 2016, de http://ensemble.educ.ar/wp-content/uploads/2012/05/Dossier-Ariel-Benasayag-Ensemble-8-para-pdf.pdf

BOOTH, W. **Las compañías que elegimos**. México: FCE, 2005.

BROWN, J. El aborto como bisagra entre los derechos reproductivos y los sexuales, en PECHENY, M. *et al.* **Todo sexo es político**. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008, p. 278-301.

CASAS, F. **Los Lemming y otros**. Buenos Aires: Santiago Arcos, 2005.

CERRUTI, P. **Genealogía del victimismo**. Buenos Aires: UNQ, 2015.

CONTRERAS, S. (2011). Economías literarias en algunas ficciones argentinas del 2000 (Casas, Incardona, Cucurto y Mariano Llinás). *Orbis Tertius* [online], XVI (17). Recuperado el 14 marzo, 2016, de http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/view/OTv16n17a01

DE MAN, P. (1991). La autobiografía como desfiguración. *Suplementos Anthropos* 29, Barcelona.

de la militancia sociosexual) de reformular la ley antidiscriminación de 1988. La crítica de los cuerpos esculpidos por la moda, por otra parte, no se complementa con tematizaciones de la diversidad corporal (Ministerio, 2008).

[34] Material disponible en: https://www.unicef.org/argentina/spanish/Proponer_y_Dialogar1.pdf

DIELEKE, E. (2012). 'Lo real' en suspenso: narrativas excepcionales de la Argentina reciente. *Cuadernos de Literatura* [online], (32). Recuperado el 14 marzo, 2016, de http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/article/view/4066/3048

EAGLETON, T. **On Evil**. New Heaven: Yale University Press, 2010.

FRASER, N. y A. HONNETH. **¿Redistribución o reconocimiento***?* Madrid: Morata, 2006.

GIORDANO, A. **Vida y obra: otra vuelta al giro autobiográfico**. Rosario: Beatriz Viterbo, 2011.

GIRARD, R. **Literatura, Mimesis y Antropología**. Barcelona: Gedisa, 2006.

GRIMSON, A. y E. TENTI FANFANI. **Mitomanías de la educación argentina**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014.

JEFFERS MCDONALD, T. [ed.]. **Virgin Territory. Representing Sexual Inexperience in Film**. Detroit: Wayne State UP, 2010.

KOHAN, M. La escuela tiene que separar la literatura buena de la mala literatura, sin remordimientos. *El Monitor de la Educación* [online], 16. Recuperado el 14 marzo, 2016, de http://www.mcye.gov.ar/monitor/nro16/conversaciones.htm

KORNBLIT, A. L. y A. M. MENDES DIZ. **Salud y Adolescencia.** Buenos Aires: Aique Polimodal, 2006.

KORNBLIT, A. L. [coord.]. **Violencia escolar y climas sociales**. Buenos Aires: Biblos, 2008.

LE BRETON, D. **Una breve historia de la adolescencia**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2014.

LINK, D. **Fantasmas**. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2009.

_____Enfermedad y cultura: política del monstruo, en BONGERS, Wolfang y Tanja OLBRICH. **Literatura, cultura, enfermedad.** Buenos Aires: Paidós, 2006, p. 249-265.

LUDMER, J. **El cuerpo del delito. Un manual**. Buenos Aires: Libros Perfil, 1999.

_____**Aquí América Latina**. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2010.

MACINTYRE, A. **Tras la virtud**. Barcelona: Crítica, 2004 [1° ed: 1984]

MARÍN MURILLO, F. (2011). Adolescentes y maternidad en el cine: «Juno», «Precious» y «The Greatest»". *Comunicar* [online], XVIII, 36. Recuperado el 14 de marzo, 2016, de http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=36&articulo=36-2011-14

MARTIN, O. y MADRID, E. **Didáctica de la Educación Sexual.** Buenos Aires: San Benito, 2009.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA (2015). Archivo Fílmico Pedagógico "Jóvenes y Escuelas" [en línea]. Recuperado el 14 de marzo, 2016, de http://www.educ.ar/sitios/educar/seccion/?ir=archivo_filmico

_____. **Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula.** Buenos Aires: Ministerio de Educación y Programa Nacional de Educación Sexual Integral, *c.* 2008.

VALDECANTOS, A. (2001). Emociones responsables. *Isegoría* [online] 25. Recuperado el 14 de marzo, 2016, de http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria

MINIBIO



Sergio Daniel Peralta (sergio.dl.peralta@gmail.com)
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7802-2478

Sergio Daniel Peralta es becario doctoral de la Comisión Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) y trabaja en el Centro de Investigaciones Teórico-Literarias (CEDINTEL) de la Universidad Nacional del Litoral. Escribió los libros Fotografamas santafesinos y Santa Fe: ciudad set y ha publicado artículos en revistas especializadas en educación y estudios literarios. Actualmente investiga políticas de lectura y usos de textos literarios y films en materiales para la enseñanza destinados al nivel medio de escolaridad en Argentina.