

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial – Sin Derivar 4.0 Internacional



Los docentes que muestra el cine: un análisis desde la Teoría del Discurso social

Lucas Gagliardi

DOI: <https://doi.org/10.24215/16696581e142>

Recibido: 09-10-2018 Aceptado: 30-11-2018

Los docentes que muestra el cine: un análisis desde la Teoría del Discurso social

Teachers as shown by cinema: a social Discourse Theory study

Lucas Gagliardi lucas.lenguayliteratura@hotmail.com.ar

<http://orcid.org/0000-0002-9906-202X>

Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Resumen

En este artículo analizamos la construcción de representaciones profesoras en el cine. Nuestro análisis parte de la teoría de la discursividad social propuesta por M. Angenot y considera al cine como una parte de la producción social del sentido. Desde esta perspectiva, las representaciones docentes se configuran a partir de ideogramas que reverberan en el discurso social. Realizamos un análisis contrastivo y diacrónico de un corpus de películas y encontramos como tres ideogramas con diferente grado de predominancia: el docente



inspirador por vocación (la visión hegemónica), el docente como figura de autoridad y el docente como trabajador. En las conclusiones vinculamos dichos ideogramas con discursos sociales acerca de la educación formal y los educadores.

Palabras clave: Docentes; ideograma; cine; imaginario social; representación; estereotipia.

Abstract

In this article we analyze the representation of teachers in films. Our study is based on the Social Discourse Theory formulated by M. Angenot; this theory conceives cinema as a part of the social production of meaning. From this point of view, the images of teachers in films are constructed on the basis of ideologems we can find within social discourse. We have made a contrastive and diachronic study of a corpora of films. The results allow us to identify three ideologems: the inspiring and vocational teacher, teacher as a figure of authority and teacher as a worker. On the conclusion section we link such ideologems with social discourses about formal education and teachers.

Keywords: Teachers; ideologem; cinema; social imaginary; representation; stereotyping.

Con frecuencia nos topamos con películas acerca de profesores y alumnos; muchas de ellas suelen ser descritas como dramas "inspiradores" donde se demuestra la "gran vocación" del docente frente a las "condiciones adversas". Esas elecciones léxicas que hemos entrecomillado se muestran no sólo dentro de textos referidos a la cinematografía sino en enunciados orales y escritos de la esfera política como también en intercambios cotidianos. ¿Existe un consenso implícito que guía estas selecciones? ¿Se trata solo de una cuestión lingüística?

Abordaremos en este artículo las representaciones acerca de la figura del docente en diferentes producciones cinematográficas. Nuestra hipótesis es que el cine construye imágenes acerca de los docentes a partir de una serie de ideogramas cuyo eco puede percibirse en otras expresiones de la discursividad social; a su vez, estas construcciones del cine impactan sobre imaginarios y discursos sociales.



El estudio que emprendemos aquí se sitúa dentro de la Teoría del Discurso Social delineada por Marc Angenot. Nuestro interés radica en analizar los ideogramas subyacentes en el discurso cinematográfico en particular dado que consideramos un medio de gran injerencia en la configuración de imaginarios sociales, expectativas y trayectorias profesionales; es decir, un instrumento de "pedagogía pública" (Giroux, 2011) ya sea de forma consciente o por defecto.

Marco teórico

Existe un conjunto de estudios de caso que tomamos como antecedentes para este trabajo. En su mayoría, se trata de trabajos que se ha aproximado al análisis de las representaciones sobre los docentes desde la psicología social. Entre ellos mencionamos los trabajos de Loscertales (1998, 1999, 2006, 2016) que indagan en la estereotipia y otros estudios realizados en colaboración (Loscertales y Núñez, 2009) donde se focaliza en la construcción de identidades profesionales de género femenino en películas, series y medios de comunicación. Por otra parte, se han producido aproximaciones desde áreas disciplinares específicas como la Educación Física para analizar la figura del profesor a cargo de dicho espacio curricular (Barbero-González y Rodríguez-Campazas, 2017). No menos importante, Giroux (2003, 2011) ha reflexionado sobre el rol de las películas en la construcción de la subjetividad profesional docente, una aproximación que también ha sido desarrollada por Osorio (2010).

A diferencia de aquellos estudios, nuestra propuesta se sitúa dentro de la Teoría del Discurso Social (TDS) formulada por Angenot (2010), una variante de Análisis del Discurso. Esta elección teórica nos permite conectar la producción de sentido que organiza el discurso cinematográfico con otras esferas y prácticas cotidianas, a diferencia de alguno de los estudios de caso mencionados. Como toda variante del análisis de discurso, opera bajo un paradigma indicial de Arnoux (2006: 28) que busca marcas e indicios en corpus para elaborar hipótesis explicativas. La particularidad de la TDS es que analiza grandes masas discursivas compuestas por materiales que en ocasiones resultan heterogéneos; también permite entender objetos como el cine con una doble perspectiva: como una esfera de actividad que se configura a partir del discurso social y a la como forma de participación dentro del mismo por medio de la conformación de subjetividades. Para comprender esta teoría consideramos clave tres conceptos: discurso social, ideograma y hegemonía.

Angenot denomina discurso social a un conjunto de "sistemas genéricos, [a] los repertorios tópicos, las reglas de encadenamiento de enunciados que, en una sociedad dada, organizan lo



decible" (2010: 21) (1). Como se advierte, la noción angenotiana de discurso no es homologable a la definición del término que proporciona la lingüística (es decir, un objeto de materialidad verbal) sino que abarca la producción de sentido en diferentes esferas de actividad, des-tabica los límites entre disciplinas y sus objetos. Si bien en sus estudios decide quedarse con los documentos de materialidad predominantemente verbal, Angenot advierte que es posible poner en correlación esferas tan disímiles como la literatura, el discurso médico y las prácticas cotidianas al analizar un corte sincrónico (2010: 47). A partir de esta formulación, la tarea del analista queda delimitada: hacer emerger ese conjunto de reglas subyacentes y no inmediatamente observables que intervinieren en la producción de sentido (2010: 22); es decir, hallar la gramática de discursivización con sus respectivos ideogemas y reglas de co-localación.

Angenot nos dice que el discurso social organiza los sentidos producidos a modo de bloques expresivos que son variaciones superficiales máximas subyacentes que se denominan "ideogemas" (Angenot, 1882; Lauría, 2009: 8; Malcuzynsky, 1991: 23). Esta unidad extra textual se comporta de un modo similar a los *topoi* o lugares comunes aristotélicos pues "orienta ideológicamente la construcción en tanto principio regulador" (Malcuzynsky, 1991: 23). Ahora bien, no todos los ideogemas se encuentran sujetos a los mismos grados de valoración, pues algunos constituyen máximas consagradas en el famoso "sentido común" o *doxa*. Esto se debe a que existe una jerarquía dentro de cada momento histórico (2). A pesar del "rumor" y la "cacofonía" aparente, existe un régimen que distribuye el trabajo discursivo. Para explicar esto recurre al concepto de hegemonía (Angenot, 2010: 29), la regulación que "opera contra lo aleatorio, lo centrífugo y lo marginal" e "indica los temas aceptables e, indisociablemente, las maneras de tratarlos, e instituyen la jerarquía de las legitimidades" (2010: 32). Es decir, dentro del sistema que representa el discurso social, la hegemonía es el mecanismo configurado históricamente que regula los enunciados. Como veremos en nuestro análisis este concepto resulta pertinente para delimitar los ideogemas presentes en el cine dado que explica la existencia de representaciones estratificadas, en ocasiones contradictorias, que se reparten la producción de sentido.

En función de nuestro estudio, el aporte de Angenot nos permite pensar no solo los ideogemas que laten debajo de cada producción cinematográfica sino también la dimensión cognoscitiva de las mismas. Los discursos poseen esta dimensión y, por lo tanto, el análisis de la discursividad social postula una gnoseología (2010: 41). Teniendo en cuenta la popularidad del cine y sus usos en espacios específicos como los educativos, consideramos no menos el impacto que pueda tener en la conformación de imaginarios sociales acerca de los profesores.



Metodología

Para esta investigación conformamos un corpus de trabajo. Las muestras fueron identificadas a partir la web IMDB (<http://www.imdb.com>) cuyo sistema de etiquetado temático permitió a acceder a un listado que fuimos reduciendo a partir de los siguientes parámetros.

1. En primer lugar, dejamos de lado otras producciones audiovisuales como las series televisivas. Consideramos que los ideogramas se manifestarían de un modo más aprehensible dentro de una expresión autoconclusiva debido a que el formato y tratamiento sostenido en el tiempo en una serie de la imagen profesoral resulta menos asequible.
2. Si bien la TDS suele trabajar con recortes de tipo sincrónico, es posible también realizar una mirada diacrónica a grandes masas discursivas. Conformamos un corpus con películas realizadas en diferentes períodos para verificar la presencia o ausencia de continuidades.
3. Incluimos tanto películas que muestran a docentes en el rol protagónico como aquellas donde ocupan un lugar secundario (por ejemplo, los filmes sobre adolescentes ambientados en escuelas secundarias). Esto se debe a que buscábamos corroborar la presencia o ausencia de los ideogramas en manifestaciones cinematográficas con diferente grado de desarrollo en torno a la figura del educador.
4. Con un objetivo similar, seleccionamos películas de procedencia geográfica y cultural variada. Las condiciones de distribución y exhibición cinematográficas hacen que el espectador promedio cuente con acceso a películas de diferentes orígenes (aunque en grados también diversos, claro está). Por otro lado, las condiciones de producción cinematográficas actuales (coproducciones internacionales en muchos casos) hacen que el apego a un origen nacional resulte limitado para un análisis de estas características (3).
5. A diferencia de los estudios que mencionamos como antecedentes incorporamos largometrajes documentales para revisar a aparición de los mismos ideogramas en el cine de no ficción.

Tras el visionado de cada película, realizamos un análisis discursivo comparatista. Para el mismo indagamos en signos componentes del largometraje (lenguaje visual, diálogo, caracterización, desarrollo dramático y ambientación) y localizamos regularidades. Como posible dificultad en el abordaje de producciones de ficción se nos manifestó la presencia de producciones que se valieran las regularidades observadas para construir imágenes profesoras satíricas (Hutcheon, 1981); no obstante, el concepto mismo de sátira nos permitió



ver que se trataba de ejemplos deliberadamente negativos de las marcas que estábamos encontrando. Por ese motivo los incluimos y analizamos como miembros periféricos y revisionistas dentro de cada categoría. Por último, a partir del contraste de estos aspectos, postulamos la hipótesis de trabajo y las categorías que detallaremos en el siguiente apartado.

Resultados y discusión

Son tres los ideogramas que logramos identificar en el corpus. Los expondremos de acuerdo a la frecuencia de aparición que indica la estratificación de los mismos.

El docente inspirador por vocación

Esta máxima concibe a los educadores como personas que han respondido a un llamado vocacional por sobre todo. Loscertales (1999: 126) vincula esta visión con un modelo humanista que ensalza la vocación y el carácter salvador del docente para con sus estudiantes. Este ideograma resulta el hegemónico, cruza fronteras geográficas, culturales y temporales en la cinematografía.

El ideograma en cuestión posee dos vertientes que, en parte, explican su gran presencia: una positiva y otra negativa. La primera variante se corresponde con los docentes que suelen ser encumbrados por el discurso cinematográfico hegemónico, es decir, aquellos educadores inconformistas, aquellos salvadores que buscan superar adversidades e inspirar a sus estudiantes para que "salgan adelante" a pesar de todos los obstáculos. La contrapartida sería el profesor o maestro que aburre, que se muestra desinteresado, falto de innovación o incluso, pesimista respecto de las posibilidades de la educación formal.

Algunas de las marcas formales se presentan a modo de bloques discursivos donde arraiga esta matriz son: el carácter testimonial y la estructura y desarrollo dramático. Varias de las producciones se anuncian como "basadas en hechos reales", es decir, reenvían a un referente extra textual que funciona como legitimación de la construcción ficticia y las máximas subyacentes. Por otro lado, estos filmes suelen iniciar con la llegada del docente nuevo, su interacción y su alejamiento de la institución cerca del final del metraje debido a diferencias con la misma. Es por ejemplo el caso de *Al maestro con cariño* (1966), *La lengua de las mariposas* (1999), *Mentes peligrosas* (1995), *La sonrisa de Mona Lisa* (2005), *Escuela de Rock* (2005) *Escritores de la libertad* (2007) y parcialmente en el documental *La escuela de la señorita Olga*



(1991). En el caso de *Los mejores años de Miss Bodie* (1969) y *Cracks* (2009), la docente con el rol protagónico ya forma parte de la institución al inicio del filme pero se aleja hacia el final.

Por otro lado, en la variante negativa de este ideologema encontramos relatos donde los docentes tienen un rol secundario, especialmente en *Chicas pesadas* (2005), *La ola* (2008), *Súper escuela de héroes* (2005) y otros casos más concentrados en las vicisitudes de los estudiantes. Una circunstancia que también define a la mayoría de las películas con la vertiente positiva del ideologema es que los profesores protagonistas se encuentran a cargo de los espacios curriculares de carácter humanístico y social, principalmente la Literatura, Historia y Filosofía (4).

Tomaremos como ejemplo paradigmático el largometraje de *Escritores de la libertad*. Se basa en una historia real publicada por su protagonista, Erin Gruwell, lo cual enfatiza en cierta medida el carácter inspirador del relato (5). En la ficción, Gruwell se une al plantel docente de una escuela secundaria de Long Beach (Estados Unidos) sumamente conflictiva en términos sociales: pandillas, amenazas, drogas, hogares muy fragmentados. A pesar de su entusiasmo, los estudiantes se resisten por completo a sus clases de Literatura. La docente advierte la necesidad de cambiar de estrategia, concentra el currículum en sus estudiantes y escoge trabajar la violencia del entorno desde la literatura testimonial (leen *El diario de Ana Frank*). Estas decisiones generan resistencia por parte de las autoridades y colegas que subestiman a los estudiantes de Gruwell y sus métodos de enseñanza por considerarla “una maestra novata e idealista”.

El abnegado trabajo de la profesora no la exime de consecuencias personales: la relación con su marido se desgasta y debe tomar otros puestos de trabajo simultáneos para sostener económicamente algunas de las experiencias didácticas que propone. Un estudio reciente de Loscertalles (2016) se concentra en la particularidad del caso de las mujeres educadoras y el modo en que el cine las representa como mujeres fragmentadas entre su vida personal y profesional; como solteras o célibes a raíz de su aislamiento; como personas que adquieren satisfacción profesional pero no en su vida privada; o, en muchos casos, con el rol de asistentes o ayudantes eficientes de profesionales varones. Mientras que Gruwell logra diferenciarse de sus colegas apáticos y generar un vínculo personal con sus estudiantes, la película reduce otros aspectos de su vida y los subsume a la satisfacción profesional (6). Por otro lado, las implicancias del docente como salvador y fuente de inspiración no solo implica una serie de renunciaciones personales (motivo recurrente, hasta en documentales como *Ser y tener*) sino en casos como el de *Escritores de la libertad* y *Mentes peligrosas* (1995) una



concepción de los estudiantes como seres desvalidos auxiliados un salvador de turno que, para empeorar las cosas, es blanco en un territorio donde predominan los afroamericanos y latinos. En *Escritores de la libertad* localizamos otro punto destacable que también se muestra presente en otros casos del corpus donde emerge este ideograma: la metodología de enseñanza. En la mayoría de los mismos, los métodos tradicionales (ligados al enciclopedismo o conductismo) son denostados tanto por alumnos como por el profesor entusiasta. Aún más: el énfasis se podrá en la experiencia y la expresión de los alumnos, desligadas prácticamente de conceptos y herramientas propias de las diferentes disciplinas escolares. Los alumnos de Gruwell, la maestra de *Mentes peligrosas* y los de *La sonrisa de Mona Lisa* o *La ola* "experimentan", "entran en contacto", "opinan", "intervienen" pero escasamente se presenta (o se intuye) la presencia de saberes disciplinares articulados (7). *Escritores de la libertad* alude a esta valoración, quizá involuntariamente, cuando las autoridades le señalan a la profesora que su experiencia pedagógica no posee principios metodológicos que pudieran recuperarse y utilizarse con otro grupo. Dado que el filme identifica a las autoridades y colegas como figuras negativas, su crítica es invalidada en una suerte de *falacia ad hominem* a pesar de poseer algo de pertinencia. Para decirlo de modo claro: el ideograma del docente inspirador por vocación opone taxativamente metodologías de enseñanza homogeneizantes a otras casuísticas e intuitivas, siendo estas últimas las que se terminan vitoreando. Como nos han demostrado las líneas de investigación en trabajo docente (Viñao, 2002; Cuesta, 2012) las metodologías empleadas por trabajadores de la educación reales son mixtas en la práctica y el resultado de tradiciones y tensiones nunca opuestas de modo maniqueo. Mientras que la homogeneización conlleva riesgos de borrado de la diferencia, la segunda opción de la aparente dicotomía termina por preconizar la falta de sistematicidad y desarticulación. En ambos extremos estamos ante elecciones problemáticas en grado sumo.

Aunque este ideograma organiza dicotomías polarizadas (buenos y malos maestros/métodos), es importante considerar no solo lo que los medios como el cine muestran acerca de los docentes sino en aquello que dejan fuera (Osorio, 2010). Estamos hablando de aspectos consustanciales al trabajo educativo que muchos de estos filmes soterran. Queda en suspenso, por ejemplo, cualquier relación entre los "aprendizajes" que estos relatos proponen y el currículum. Este último, en caso de aparecer mencionado, es para ser denostado por anticuado o irrelevante. El rol de las autoridades, lejos de ser presentado como una parte inherente al ejercicio profesional, parece ser el de la fuerza antagonica que obstruye el proceso de aprendizaje genuino (hasta en comedias como *La escuela de Rock* se sostiene tal cosa). Se



produce una negación del estrés laboral a partir de un discurso que en algún punto resulta idealizado (Loscertalles, 2001: 130).

Una tercera articulación de este ideograma se muestra en la relación docente-alumno. La misma en todos los casos analizados trasciende el espacio escolar y profesional; educador y estudiantes se vinculan a nivel personal y de modo "significativo". Sólo de este modo parece tener lugar un genuino proceso de enseñanza y aprendizaje, como vemos en las películas mencionadas y también en *La lengua de las mariposas*, *Educando a Rita* (1983) o *La sociedad de los poetas muertos* (1989). En los contextos de mayor desfavorabilidad social, el docente actúa no sólo como consejero sino también haciendo las veces de asistente (no trabajador) social y se involucra en la historia familiar de sus alumnos. Al respecto también podemos decir que resulta elocuente como gesto político la elección que hacen *Lección de honor*, *La sonrisa de Mona Lisa* y *La sociedad de los poetas muertos*: en todos los casos se trata de películas contemporáneas al neoliberalismo consolidado durante la década de 1990, pero a diferencia de *Mentes peligrosas* se sitúan en épocas mucho anteriores y en instituciones educativas a las que asisten las élites. Este desplazamiento hacia los años 50 en momentos en que otras películas ponen en énfasis en la conflictividad social del momento refuerza la imagen del profesor inspirador. El obstáculo de estos docentes son en todo caso el conservadurismo de autoridades, alumnos y familias, nunca los problemas sociales que aquejan a los estudiantes de Erin Gruwell. Aquí el docente viene a salvar conciencias que parecen ajenas a dificultades materiales.

Por otro lado, registramos una variante de este ideograma para la cual el mejor docente parece ser aquel que no ha tenido preparación profesional pero se muestra capaz de desarrollar una gran empatía y convicción, abonando nuevamente una visión vocacionalista. Esto aparece en *Al maestro con cariño*, *Un detective en el kínder*, *Escuela de Rock* y la mencionada *Mentes peligrosas*, en las cuales los educadores a cargo del curso no se han formado específicamente para dicha tarea pero, de acuerdo con la argumentación subyacente en cada filme, son quienes sacan lo mejor de sus estudiantes. En todos los casos, el vínculo pedagógico se basa en la empatía y en la identificación emocional, quedando el conocimiento en un sitio secundario.

Para cerrar este apartado, mencionamos un uso revisionista de este ideograma: *Los mejores años de Miss Brodie*. El relato sostiene, a modo satírico, la excepcionalidad de la maestra. La docente interpretada por Maggie Smith se dedica a impresionar a las alumnas de un colegio escocés para señoritas a partir de sus experiencias personales además de demostrar desdén por la jerarquía de autoridades y una abierta manipulación. Constantemente se refiere a "sus



niñas" como un producto de su influencia directa en materia de cultura. Sin embargo, la trama de la película muestra las consecuencias negativas de la intempestiva y arrolladora personalidad de la maestra con la muerte de una de sus alumnas en el frente de la Guerra Civil Española (la docente la había instado a ir a España ante una situación puntual). La película reproduce y a la vez critica en alguna medida la imagen vocacional e inspiradora desde la figura de la profesora frívola que sitúa en un mismo lugar las artes plásticas, a Mussolini y a Franco.

A partir de lo expuesto, consideramos que esta representación profesoral muestra un acento en la individualidad y excepcionalidad del docente como valores a los cuales aspirar. Este ideograma cobra mayor nitidez a la luz del estudio de Hargreaves (1996) sobre la posmodernidad e imagen profesoral o el de Birgin (1999): una representación asumida como verdad o bloque cuya veracidad no se cuestiona fácilmente en el discurso social.

El docente como figura de autoridad

En esta categoría se representa al educador como un engranaje dentro de un sistema de poder. Podemos encontrar tanto al funcionario-nodo capilar de la red foucaultiana de poder como al agente de la reproducción ideológica que describía la sociología crítica de Bourdieu o, directamente, a una figura autoritaria. En este imaginario se vuelve recurrente una tensión acentuada en diferentes grados sobre la materialidad de los cuerpos del profesorado y estudiantado.

Esta segunda representación que registramos posee marcas diferenciales con respecto a la del apartado precedente. Las muestras no suelen concentrarse en la historia de los educadores sino en la de otros personajes como los alumnos; en algunos casos el protagonista es un educador pero el metraje que lo muestra en ejercicio es reducido en comparación al metraje total y al nivel de desarrollo temático. Su estructura dramática no suele estar marcada por la introducción y alejamiento del docente.

Como ejemplos claros podemos mencionar *The Wall* (1979), el musical de Pink Floyd dirigido por Alan Parker. Los recuerdos del protagonista, Pink, en su etapa escolar dentro de una *grammar school* británica subrayan el extremo de esta visión: ejercicios memorísticos, recitados al unísono, silencios e intervenciones cronometradas y un maestro que incurre directamente en el *bullying* (8). El docente es aquí el ejecutor de un conjunto de reglas que se enuncian en su mayoría por medio de la prohibición. La imagen se completa, con trazo grueso, en las fantasías del protagonista que reaccionan frente al docente como un transmisor de pensamiento ("No necesitamos control mental", dice la letra de la canción) que homogeniza a los niños pues la



imaginería se conforma a partir de máscaras y cuerpos direccionados por los pupitres; la secuencia muestra que el sistema lleva a los estudiantes a una picadora de carne que sirve de corolario para la idea del sistema escolar que el docente, devenido en carnicero, viene a representar.

Con menos tensiones entre metáforas y literalidad, la máxima del docente opresor que recurre incluso a la violencia física hacia los estudiantes se presenta también en otras películas inglesas como *If...* (1968) y más recientemente en *Harry Potter y la Orden del Fénix* (2007). En este último caso, resultan interesantes dos hechos: en primer lugar, que la trama se sitúe en la década del 2000 y aún así se presente el castigo corporal como práctica asociada al docente disciplinador; en segundo, que a diferencia de otras películas de la franquicia donde también aparecen educadores de muy diversa personalidad y accionar, esta quinta entrega es la que explicita los vínculos entre la educación formal y poder estatal. La trama gira en torno a la disputa entre el Ministerio de la Magia (la administración estatal mágica de Reino Unido) y la dirección de la escuela Hogwarts. El ministro sospecha que el director lleva a cabo actos de sedición; por ese motivo designa a una de sus funcionarias como docente de la escuela. Dolores Umbridge, la nueva profesora, no sólo recuerda una y otra vez su vínculo con el ministro sino que asume los roles de maestra, interventora y posteriormente directora del colegio en una escalada vertiginosa. Umbridge dicta normas nuevas, despidió docentes, reduce la carga práctica de la currícula (“Porque la escuela está hecha para aprobar exámenes, después de todo”, sostiene) y castiga corporalmente a los alumnos que considera revoltosos (9); todo ello sin perder la sonrisa ni dejar de utilizar un vestuario de tonos apastelados. La película utiliza el imaginario del docente como figura de autoridad desde el grotesco y la sátira. En este sentido cumple un rol similar dentro de este conjunto al de *Los mejores años de Miss Brodie* para el caso anterior. Un hecho común en las analizadas es que todas confluyen en el imaginario de la revuelta estudiantil contra el orden impuesto: la quema de la escuela en *The Wall*, la balacera en *If...* y el estallido de la sublevación estudiantil en *Harry Potter* durante la práctica escolar por antonomasia: el examen final escrito (10).

Con menos concentración directa en el ejercicio punitivo del docente sobre el cuerpo de los estudiantes tenemos películas como *La historia oficial* (1985). En la misma, la profesora de Historia ejerce un control hermenéutico sobre los hechos históricos en su clase; se entiende aquí la autoridad también en cuando al conocimiento. Otra película argentina, *La mirada invisible* (2009), pone su atención en los modos en que la preceptora, profesores y directivos ejercen una constante vigilancia sobre las infracciones a las normas escolares. En ambos largometrajes el contexto de la última dictadura cívico-militar argentina sitúa a todos estos



personajes como participantes de una versión microscópica del funcionamiento del cuerpo social de la época. En un carril muy similar, las monjas que se desempeñan como maestras en la escuela estadounidense de *La duda* (2008) ejercen un mismo rol pero en relación tanto al código disciplinar de la institución (turnos de habla, vestimenta, interacciones en el aula) como al código ético del catolicismo (mentira y expiación). En este caso, la infracción que las docentes investigan habría sido cometida por el párroco. El sistema que atraviesa a las maestras en este caso no es tanto el de la escuela en sí (se trata de una institución privada y hay escasas referencias al sistema educativo) sino más bien el de la iglesia que regula por medio de sus jerarquías las relaciones de poder entre las monjas y el párroco. En todo caso, la película se vuelve una lucha por la autoridad en términos éticos dado que las monjas se encuentran subordinadas al sacerdote.

Las ramificaciones de esta representación alcanzan también al cine de no ficción. En el caso del docu-drama *La educación prohibida* se dedica el noveno de sus bloques expositivos en este tópico; aunque también encontramos resabios del ideologema “docente inspirador vocacional”, consideramos que es la vinculación entre el docente y la sujeción lo que predomina en este caso. La tesis del documental sostiene que los Estados modernos niegan formas de educación alternativas al modelo escolar imperante que proviene de la tradición prusiana y la disciplina de los cuerpos-mentes.

El documental alterna dramatizaciones de escenas educativas con docentes de la escuela pública tradicional y entrevistas a educadores de diversas pedagogías “enmancipadoras” en Hispanoamérica (nunca se revisa críticamente la existencia o no se continuidades supranacionales o históricas entre los diferentes países cuyas experiencias se recogen). Más allá de que no se le otorgue la palabra a los docentes de escuela pública como tampoco a los alumnos, el aspecto más preocupante de la película es el modo en que produce su retrato profesoral. Existe una fuerte oposición en la sintaxis visual: los docentes de las escuelas “tradicionales” (11) son representados por medio de dramatizaciones estigmatizantes, como ejecutores de un sistema represivo pues se los muestra corrigiendo exámenes con furia, gritando a los alumnos y apuntándoles con el dedo o hasta atándolos a sus pupitres; por oposición, los representantes de pedagogías alternativas se muestran cordiales en las interacciones registradas con los alumnos. En el noveno bloque del filme, uno de los entrevistados sostiene (hablando del caso español) la siguiente afirmación: “Los que están enseñando [en la actualidad] provienen de una educación represiva, por eso los maestros no saben cómo gestionar sus propias emociones y no pueden enseñarlas”. La argumentación se concentra claramente en el *pathos* antes que en los datos cuantitativos o propuestas concretas.



El énfasis del documental en el aspecto emocional y en el ideario “de la libertad” (sintagma de reiterada aparición en los testimonios) se opone entonces al docente tradicional que sólo podría ser víctima o victimario de un sistema verticalista que persigue la sujeción y adiestramiento de los sujetos.

Como hemos visto, este ideologema representa al docente en relación con un aspecto complejo de la identidad profesional: participar de un sistema marcado por violencias simbólicas. Sin embargo, la mayoría los exponentes de esta imagen profesoral descartan las zonas y prácticas de resistencia; tampoco conciben resquicio de validez a la necesidad de autoridad en la organización del trabajo educativo.

El docente como trabajador

Por último, encontramos un tercer ideologema cuya frecuencia de aparición es ínfima si la comparamos con los anteriores. En este sentido podemos afirmar que se trata de la posición minoritaria y contra-hegemónica en cierta medida. Esta representación pone el énfasis en el aspecto profesional y en las complejidades de la tarea educativa: condiciones laborales, habilidades, dificultades. Se trata de películas que ofrecen más interrogantes que afirmaciones cerradas.

A diferencia de los casos anteriores, como se trata de un discurso minoritario (y hasta emergente, pues sólo lo hemos localizado en filmes contemporáneos) no encontramos un conjunto de recurrencias formales en la construcción cinematográfica que parezcan co-locarse (es decir, emparejarse) con el contenido. Sí podemos señalar, no obstante, algunas elecciones formales de los casos particulares que analizaremos, las cuales ejemplifican la necesidad de no disociar forma y contenido en el análisis sociocrítico (Angenot, 2010: 32; Lauría, 2009).

Comentaremos primero *Entre los muros* (2007). El largometraje de Laurent Cantet convierte en forma su elección temática: concentrarse en las interacciones entre profesores y adultos dentro del recinto escolar. Constituye así su gramática fílmica pues la película nunca abandona el perímetro de la escuela. Los conflictos acaecen ahí dentro y, en todo caso, ingresan al espacio escolar las situaciones del “afuera”. De este modo, el realizador presenta problemáticas sociales (la discriminación, la inmigración, el clasismo) como vectores de la tarea docente con las cuales los profesores interactúan en su espacio laboral y no por extensión de tareas como ocurre con el ideologema “docente inspirador por vocación”. Al ceñirse a esta estricta puesta en escena, el largometraje ensaya una suerte de mirada etnográfica donde la cámara hace las veces de observador participante. Se enfocan las interacciones de los profesores en torno a los contenidos y articulaciones de secuencias didácticas. En este filme también se presta atención



a las cadenas de mando y cursos de acción institucionales cuando ocurre un episodio que implica una revisión del comportamiento y actuación del docente y alumno involucrados.

El documental de Celina Murga, *Escuela normal* (2012), escoge una mirada similar. Siguiendo la escuela del *direct cinema*, la cinta registra (sin mayores intervenciones aparentes de los cineastas) un ciclo lectivo en una escuela normal entrerriana. Se siguen dos líneas de desarrollo: la elección del centro de estudiantes y la rutina diaria de una preceptora y docentes. La elección formal del largometraje le permite dejar abiertas algunas preguntas antes que dar certezas pues a diferencia de otros documentales no se persigue una explicación de los fenómenos observados. Esto resulta positivo en tanto “registra” sin juzgar experiencias reales y cotidianas (interacciones entre docentes y alumnos dentro de la clase y con el conocimiento como parte del triángulo didáctico) pero a la vez la falta de indagación en fuentes alternativas inhibe el planteo de algunos interrogantes. Por ejemplo, la imagen docente que se desprende del largometraje queda algo desdibujada. Cuando la cámara sigue a la preceptora en su recorrido diario se enfatiza una y otra vez en la pizarra donde se registran las numerosas ausencias de los profesores y los cursos que quedan sin docente a cargo. La elección formal no le permite a los cineastas consultar fuentes oficiales, testimonios de colegas u otros actores que pudieran arriesgar alguna hipótesis sobre dicho fenómeno. En todo caso, el valor de *Escuela normal* parece ser el de dar testimonio de un conjunto de hechos y dejar abierta la interpretación de los mismos

El tercer y último caso dentro de nuestro corpus que hace uso del ideologema “docente como trabajador” se muestra alejado del tono verista y documental. Muy por el contrario, recurre a las estrategias de la *new american comedy*. *Malas enseñanzas* (2010), al igual que *Los mejores años de de Miss Brodie* y *Harry Potter y la Orden del Fénix* se propone como una sátira. Lejos de buscar la empatía con sus alumnas, Elizabeth Halsey es una docente de Literatura que solo desea obtener provecho económico de su profesión y, en caso de ser posible, conseguir una pareja que la mantenga; su vocación, en todo caso, está ligada a las tarjetas de crédito antes que a las tizas.

El largometraje trabaja precisamente sobre el estereotipo inspirador del docente de Literatura para desdeirlo y mostrar las complejidades de la tarea educativa; no es casual la referencia a *Mentes peligrosas*, película que se incluye por medio de fragmentos dentro de esta a modo de metadiscurso cinematográfico. La docente de *Malas enseñanzas* se aproxima a la vida personal de los estudiantes para “redimirlos” en todo caso con estrategias no convencionales o polémicas (como darle un corpiño a uno de los niños para que levante su reputación masculina frente a los compañeros). Elizabeth solo comienza a “dar clases” cuando la motiva la



perspectiva de ganar dinero a partir del desempeño de sus alumnos en los exámenes estandarizados. Por supuesto que esto incluirá no sólo sesiones no convencionales de estudio (con castigo físico a los que no acierten a las respuestas) sino también el fraude. Nuevamente de modo satírico, el docente oprimido por el sistema de premios y castigos devuelve la humillación a los alumnos y sólo se saldría de ese círculo vicioso con la promesa del triunfo meritocrático (ser la maestra cuyos alumnos obtienen las mejores calificaciones) y el relato patriarcal de la mujer que llega a su plenitud por conseguirse un marido. Desde el grotesco absoluto, la película muestra que las acciones de Elizabeth son posibilidades que abre el mismo sistema estandarizado de exámenes, un instrumento de evaluación codificado en preguntas de opción múltiple y consignas de respuestas dirigidas. A su modo, el conductismo de la docente testimonia por medio de la hipérbole dos situaciones constitutivas del trabajo docente norteamericano: educar para aprobar exámenes como norte del proceso educativo y la acreditación como obsesión y necesidad, algo que había sido estudiado por Chevallard (2010). En definitiva, la película se transforma en una apología de la inmoralidad fomentada por el sistema, la cual queda en claro cuando la película deja a la maestra rival (innovadora, abnegada) en la ruina.

Conclusiones

El análisis del corpus nos ha permitido observar una serie de marcas regulares con diferente grado de aparición a partir de las cuales inferimos y postulamos los ideogramas que las orientan. Como proyección de nuestro estudio, sostenemos que los ideogramas identificados poseen un interés que trasciende el análisis específico de producciones cinematográficas. El estado actual del discurso social los mismos reverberan en el rumor de cada día y merecen un análisis detenido por sus posibles implicancias ideológicas. Veamos algunos ecos de estas representaciones para finalizar.

El docente inspirador vocacional, por un lado, recae en un ideario humanista e idealizado que propone experiencias singulares como parangón del “buen maestro”. Como hemos señalado, el énfasis en el *pathos* y el carácter intuitivo (en desmedro de aspectos consustanciales a la práctica profesional) funciona como un reclamo de atención de la sociedad y el sistema hacia aquellos profesores “que dieron algo más”. En resumidas cuentas, subyace una argumentación a favor del encumbramiento de la experiencia individual (ese docente destacado) por encima de cualquier dimensión colectiva. No cuesta demasiado detectar la irradiación de este



ideologema a enunciados que escuchamos cotidianamente acerca de la calidad del desempeño docente (“Muchos maestros no se interesan por dar clases”, “La enseñanza es una vocación”, “Los maestros deben inspirar a sus estudiantes”) y los relatos que glorifican a educadores y alumnos que, ante condiciones adversas, lograron sobreponerse y salir adelante; claro está que muchos de estos relatos omiten la falta de intervención del Estado en esas situaciones de vida y las diversas formas de violencia ligadas a la desidia del sistema. A propósito de casos como el de *Mentes peligrosas*, Loscertalles (2001: 126) se pregunta sobre la singularidad de la maestra que logra llevar a buen curso sus clases: “¿Cuántas jóvenes profesoras de ojos azules son y bello rostro son también marines de la Armada de los EEUU y dominan karate?”. No importan los aspectos profesionales ni las deficiencias del sistema, el valor del individuo que pone todo de sí es lo central. Visto de este modo, el ideologema es afín a las valoraciones meritocráticas que forman parte del ideario neoliberal y trasciende fronteras geoculturales y temporales para emerger en películas de procedencia diversa.

El ideologema del docente como figura de autoridad concibe la autoridad sólo en materia del ejercicio de la violencia simbólica y ocasionalmente física. Cualquier acepción de este término en materia de conocimiento queda desdibujada. Todo saber del cual el docente parezca ser portador y punto de referencia para los alumnos se muestra desde el ideologema vocacional-inspirador y escasamente tiene que ver con contenidos curriculares. Cuando el educador y sistema opresor son vistos desde una mirada satírica, la película en cuestión puede constituirse como una crítica al sistema, pero en la mayoría de los casos, la crítica parece apuntar a la necesidad de abolir el sistema escolar tradicional. Se sugiere que no hay escapatoria frente a la reproducción ideológica aún cuando la sociocrítica haya estudiado la resistencia a tal forma de alienación. En casos extremos como el de *La educación prohibida*, la propuesta de claros tintes libertarios se enuncia desestimando el papel histórico (no exento de contradicciones) que docentes y escuelas han tenido en la posibilidad de integración y movilidad social de los sectores más humildes.

Ambos ideogramas en sus versiones intermedias y más radicalizadas terminan funcionando como operadores y constructores de sentido muy afines al discurso de la posmodernidad radical y el neoliberalismo: la libertad (enunciada sin especificidades) como bien máximo, la fragmentación, la singularidad del profesor por su innovación que se destaca implícitamente dentro de un campo o mercado de docentes ineficientes (Hargreaves, 1996). Aún con sus raíces humanistas, muchas de estas películas terminan abonando construcciones de sentido contradictorias y quizá impensadas por sus realizadores pero que resultan funcionales, en última instancia, a un imaginario neoliberal dentro del discurso social.



El tercer ideograma que hemos revisado no está exento de dificultades respecto de la representación del profesorado en el cine pero su diferencia radica en que presenta el contenido diegético como problema con diversas aristas y busca superar los *topoi* que hemos mencionado con anterioridad. Sus continuidades pueden localizarse en el discurso de especialistas en el campo educativo (las ciencias de la educación, las didácticas específicas y particularmente los enfoques etnográficos) que se aproximan al ámbito escolar con una mirada atenta a la multicausalidad, como así también en la postura de muchos trabajadores de la educación y en las luchas sindicales.

La vigencia y presencia de estos ideogramas más allá de la esfera del cine vuelve necesario revisar la incidencia de estas construcciones de sentido no sólo en la *doxa* sino en particular dentro de campos de intervención como el diseño de política públicas que afectan a los sujetos y procesos de enseñanza y aprendizaje. No negamos que en todo vínculo pedagógico puede haber momentos inspiradores ni que la escuela esté exenta de mecanismos de sujeción que frecuentemente han ejercido la violencia simbólica (basta revisar la historia de la enseñanza de la lengua) pero el énfasis de los relatos en dichas dimensiones no debe soslayarse. El cine, en este sentido, también es un hecho político.

Notas

(1) Este concepto resulta afín al "dispositivo" foucaultiano, el cual es concebido como una red de relaciones, prácticas, instituciones saber-poder históricamente localizable que producen un sujeto y subjetividades. También encontramos afinidades (no equivalencias) con el "discurso" en el marco de la semiosis social concebida por Verón (1993).

(2) De un modo similar, el mencionado estudio de Barbero-González y Rodríguez-Campazas (2017: 163) considera que el cine constituye un documento histórico con valor heurístico pues se trata de un enunciado es generado a partir de unas condiciones de decibilidad.

(3) Este problema no solo constituye un eje para el cine sino también para otras manifestaciones como la literatura, donde no sólo el paradigma de las literaturas nacionales vienen siendo cuestionado sino que las condiciones de producción y distribución actuales obligan a complejizar la mirada sobre la procedencia de las obras.

(4) Esto parece sugerir que en el caso de las materias exactas no se prestarían tanto a este vínculo intenso docente-alumno debido a la falta de afinidad de los conocimientos trabajados en dicho espacio.

(5) De hecho las campañas promocionales en torno a este y otros largometrajes similares frecuentemente utilizan el término "inspirador" y esgrimen la condición de "hechos reales" como argumentos para promover el visionado de la película. Todos estos hechos, para la TDS se "co-locan", es decir, se emplazan conjuntamente conformando bloques que disimulan su composicionalidad.



Lucas Gagliardi. *Los docentes que muestra el cine: un análisis desde la Teoría del Discurso social*

- (6) Esta idea conlleva a todas claras una concepción y tratamiento del género que se repite en el caso de *La sonrisa de Mona Lisa*, *Mentes peligrosas* y *Los mejores años de Miss Brodie* y *Cracks*: en diferentes grados, estos filmes llevan al extremo de la escisión generando un profundo malestar psicológico y laboral en sus personajes femeninos.
- (7) Menos aún en el caso de *La ola*, basada en un experimento real llevado a cabo por un docente para trabajar el fascismo desde la experiencia cotidiana de sus alumnos.
- (8) La letra de la canción expresa lo siguiente (la traducción es de mi autoría): "Cuando iba a la escuela/ había ciertos maestros/que buscaban herir a los chicos de cualquier modo". Acto seguido humilla al protagonista por haber escrito una serie de poemas. Una variante del docente *bully* se da en películas como *Chicas pesadas*, con el profesor de Educación Física que maltrata a los estudiantes (Barbero-González y Rodríguez-Campazas, 2017).
- (9) El personaje revela aquí que su función en Hogwarts es ante todo erradicar la disidencia ideológica entre el alumnado. Para reforzar el carácter punitivo y retrógrado de la docente, la película se vale de una práctica de tradición escolar: escribir reiteradamente renglones con en una hoja con una frase. La película conduce esta situación desde la mera reproducción de un imaginario docente a la sátira y crítica en torno al personajes en particular pues la pluma mágica con la cual Umbridge hace escribir a los estudiantes utiliza la sangre de los alumnos como tina y les deja cicatrices con la frase grabadas en la mano.
- (10) *The Wall* y *Harry Potter* coinciden en la imagen del muro como límite y manifestación de los ejercicios de poder de la escuela: en la primera, el muro es simbólico, en la segunda, material y simbólico, pues allí se cuelgan todos los decretos que representan la autoridad de Umbridge sobre los estudiantes.
- (11) La película omite decir que las diversas escuelas alternativas que presenta son, en su mayoría, entidades privadas.
- (12) Como mencionamos en el apartado metodológico, muchas de las películas mencionadas se tratan en realidad de coproducciones internacionales y cuentan con la intervención de artistas de procedencia variada. Consignamos sólo a título orientativo los principales países con los que se identifica cada película a partir de lo relevado en IMDB.

Bibliografía

- Angenot, M. (1982). *La parole pamphlétaire*. Paris: Payot.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso: modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Barbero-González, J. I. y Rodríguez-Campazas, H. (2017). (Re)presentación del profesorado de Educación Física en el cine. *Cultura, Ciencia, Deporte*, 12(36), pp. 161-171.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar*. Buenos Aires: Troquel.
- Chevallard, Y. (2010). ¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación 'como capricho y miniatura. En Fioriti, G. y Cuesta, C. (comps.). *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas* (pp. 9-21.). Buenos Aires: Miño y Dávila.



- Cuesta, C. (2012). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Giroux, H. (2003). *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del cine*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2011). Breaking into the Movies: public pedagogy and the politics of film. *Policy Futures in Education*, 9(6), pp. 686-695.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hutcheon, L. (1981). Ironía, sátira y parodia. Una aproximación pragmática a la ironía. *Poétique*, 46, pp. 173-193.
- Lauría, D. (2009). *Los discursos sobre la lengua (1900-1910). Un abordaje desde la Teoría del Discurso Social*. IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Loscertales, F. (1998). Estereotipos sociales sobre profesores. Estudio a través del cine. *Comunidad educativa*, 13(254), pp. 21-43.
- Loscertales, F. (1999). Estereotipos y valores de los profesores en el cine. *Comunicar*, 7(12), pp. 37-45.
- Loscertales, F. (2006). Ser mujer y docente: una difícil profesión vista desde el cine. *Revista de psicología social aplicada*, 16(1-2), pp. 113-127.
- Loscertales, F. (coord.) (2016). *Profesoras de película. Las mujeres docentes vistas por el cine*. Sevilla: Alfar.
- Loscertales, F. y Núñez, T. (2009). *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Barcelona: Octaedro.
- Malcuzyński, M. P. (1991). A modo de introducción. En Malcuzyński, M. P. (comp.). *Sociocríticas prácticas textuales: cultura de fronteras* (pp. 1-29). Amsterdam: Rodopi.
- Osorio, A. (2010). Cine y pedagogía: reflexiones a propósito de la formación de maestros. *Praxis & Saber*, 1(2), pp. 67-85.
- Verón, E. (1993). *La semiosis social*. Madrid: Gedisa.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México: Morata.



Corpus cinematográfico

- Abraham, M. (productor) y Hoffman, M. (director). (2002). *Lección de honor* [película]. EEUU: Beacon (ficción).
- Arnal, S. (productor) y Cantet, L. (director). (2007). *Entre muros* [película]. Francia: Canal + (ficción).
- Arvuj, N. (productor) y Lerman, D. (director). (2009). *La mirada invisible* [película]. Argentina: El Campo Cine (ficción).
- Barth, P. (productor) y Gansel, D. (director). (2008). *La ola* [película]. Alemania: Rat Pack (ficción).
- Bovairo, F. (productor) y Cuerda, J. L. (director). (1999). *La lengua de las mariposas* [película]. España: Canal + (ficción).
- Bukenheimer, J. (productor) y Smith, J. N. (director). (1995). *Mentes peligrosas* [película]. EEUU: Hollywood Pictures (ficción)
- Cage, L. (productor) y Doin, G. (director). (2012). *La educación prohibida* [película]. Argentina: Eulam Producciones (documental).
- Cartlidge, W. (productor) y Gilbert, L. (director). (1983). *Educando a Rita* [película]. Reino Unido: Acron Pictures (ficción).
- Clavel, J. (productor) y Lumet, S. (director). (1966). *Al maestro con cariño* [película]. Reino Unido: Columbia Pictures (ficción)
- Epstein, R. (productor) y Puenzo, L. (director). (1984). *La historia oficial* [película]. Argentina: Historias Cinematográficas Cinemanía (ficción).
- Fryer, R. (productor) y Neame, R. (director). (1969). *Los mejores años de Miss Brodie* [película]. Reino Unido: Twentieth Century Fox (ficción).
- Grazewr, B. (productor) y Reitman, I. (director). (1991). *Un detective en el kinder* [película]. EEUU: Universal Pictures (ficción)
- Guinier, J. (productora) y Waters, M. (director). (2005). *Chicas pesadas* [película]. EEUU: Paramount Pictures (ficción).
- Gunn, A. (productor) y Mitchell, M. (director). (2005). *Súper escuela de héroes* [película]. EEUU: Walt Disney Pictures (ficción).
- Haft, S. (productor) y Weir, P. (director). (1989). *La sociedad de los poetas muertos* [película]. EEUU: Touchstone Pictures (ficción).
- Heyman, D. (productor) y Yates, D. (director). (2007). *Harry Potter y la Orden del Fénix* [película]. Reino Unido: Warner Bros (ficción).



Lucas Gagliardi. *Los docentes que muestra el cine: un análisis desde la Teoría del Discurso social*

- Marshall, A. (productor y Parker, A. (director). (1982). *The Wall* [película]. Reino Unido: Metro-Goldwyn-Mayer (ficción).
- Medwin, M. (productor) y Anderson, L. (director). (1968). *If...* [película]. Reino Unido: Memorial Enterprises (ficción).
- Miller, J. (productor) y Kasdan, J. (director). (2010). *Malas enseñanzas* [película]. EEUU: Columbia Pictures (ficción).
- Murga, C. (directora). (2012). *Escuela Normal* [película]. Argentina: Tresmilmundos cine (documental).
- Piazza, M. (director). (1991). *La escuela de la señorita Olga* [película]. Argentina: INCAA (documental).
- Rudin, S. (productor) y Linklater, R. (director). (2005). *Escuela de rock* [película]. EEUU: Paramount Pictures (ficción).
- Rudin, S. (productor) y Shanley, J. P. (director). (2008). *La duda* [película]. EEUU: Goodspreds Productions (ficción).
- Sandoz, G. (productor) y Phillibert, N. (director). (2002). *Ser y tener* [película]. Francia: Maia Films (documental).
- Schiff, P. (productor) y Newell, M. (director). (2003). *La sonrisa de Mona Lisa* [película]. EEUU: Revolution Studios (ficción).
- Scott, R. (productor) y Jordan (director). (2009). *Cracks* [película]. Reino Unido: Antena 3 (ficción).
- Sher, S. (productor) y LaGravanese, R. (director). (2007). *Escritores de la libertad* [película]. EEUU: Paramount Pictures (ficción).