



# Pedagogía y Psicología Comunitaria: Fronteras y Conexiones en *Profesor Lazhar, La Clase y La Ola*

Marc Pallarès Piquer <sup>1</sup>  
Juan Diego Hernández Albarracín <sup>2</sup>  
Jordi Planella Ribera <sup>3</sup>  
Eliás Said <sup>4</sup>

## RESUMEN

El artículo presenta una investigación sobre las relaciones entre el campo pedagógico y la psicología comunitaria. Se trata de dos campos disciplinares que históricamente han mantenido relaciones y se han cruzado en múltiples contextos, pero que cada una de ellos se enmarca en epistemologías distintas. A partir del análisis de tres películas (*Profesor Lazhar, La Clase y La Ola*) y desde la concepción del cine como creador de mundos y transcodificador de la sociedad, mostramos una cartografía de relaciones educativas no homogéneas. Concluimos que la relación de los sujetos con el mundo que les acoge es bicéfala, pedagógica y psicológica a la vez, no pudiendo prescindir de los elementos de orden formativo ni de la producción de subjetividad desde lo psico-comunitario.

**Palabras Clave:** educación; pedagogía; psicología; narrativas audiovisuales.

---

<sup>1</sup> Doutor em Pedagogia e Comunicação Audiovisual, Docente da Universidad Jaume I de Castelló, España. [pallarem@uji.es](mailto:pallarem@uji.es)

<sup>2</sup> Doutor em Ciências da Educação, Docente da Universidad Simón Bolívar de Cúcuta, Colombia. [j.hernandez@unisimonbolivar.edu.co](mailto:j.hernandez@unisimonbolivar.edu.co)

<sup>3</sup> Doutor em Pedagogia . Docente da Universidad Oberta de Catalunya, España. [jplanella@uoc.edu](mailto:jplanella@uoc.edu)

<sup>4</sup> Doutor em Ciência da Informação. Docente da Universidad Internacional de La Rioja, España. [elias.said@unir.net](mailto:elias.said@unir.net)

Marc Pallarès Piquer, Juan Diego Hernández Albarracín, Jordi Planella Ribera, Elías Said

**EL** ser humano es activo y creativo en la ímproba potestad que dispone para generar significados y para ir desarrollando prácticas. Aunque en dicha tarea subyacen graduaciones y dificultades congénitas, hay que tener muy presente la dimensión de la creatividad, sobre todo a partir de los procesos de acomodación (Piaget 2008), a partir de la producción del lenguaje (Chomsky 1999), a partir de aquel paradigma que nos describe como miembros de un grupo (Garfinkel 2005), así como a partir de cualquier otro parámetro (sometido al contexto cultural y a las regulaciones cognitivo-afectivas) que nos permita *crear* y, a la vez, aprender de las aportaciones ajenas (Bernstein 1999). Como muy agudamente afirma el biólogo Edward O. Wilson (2016) “no estamos predestinados a alcanzar ninguna meta, ni tampoco podemos responsabilizarnos de cualquier poder que no sea nuestro”, por eso todo lo que el ser humano está capacitado para crear queda arraigado a un espectro social que se integra (o que, por el contrario, no lo hace) en nuestra mente y que se desarrolla con base en relaciones interpersonales reguladas (Snir 2018), que nos portan a evaluar su validez o la conveniencia de su posterior inserción en nuestras vidas.

En relación a todo ello, los confines entre pedagogía y psicología son tan estrechos que a menudo nos encontramos con un debate ontológico encima de la mesa: “¿El aprendizaje es un fenómeno psicológico o pedagógico? ¿La enseñanza y todo lo que la acompaña es un fenómeno psicológico o pedagógico? (Hernández 2017). Aunque la respuesta a esta cuestión es compleja (Laudó 2011) hay que tener presente que ni el aprendizaje ni la enseñanza son estructuras meramente psicológicas o pedagógicas (Vargas Lemos y Richaud 2017).

La adscripción a alguna de las dos disciplinas dependerá siempre del punto de vista desde el que se afronten (Laudó 2011). Cualquier acontecimiento, objeto o creación que estudiemos no cabe considerarla como psicológica, sociológica, pedagógica o histórica en sí misma, porque se requiere de la formación académica *del ser humano* para inscribirla en un ámbito u otro (Lahire 2004). Aquello que se pueda considerar como psicológico o como pedagógico, desplegado en sus representaciones holísticamente vinculadas y motivadoras del plano existencial, en realidad vertebró otros fenómenos antropológicos (Fuenmayor & Coronado 2016), hasta tal punto que:

En las dos últimas décadas ni la psicología ni la pedagogía se circunscriben a la comprensión del aprendizaje ni de la enseñanza, más allá de ello, se han estudiado asuntos como los afectos en las relaciones pedagógicas, o la incidencia de las tecnologías de la información y la comunicación en el pensamiento humano, o la configuración socio-histórica del concepto infancia. Hoy tanto una como otra estudian fenómenos afines, pero desde una perspectiva conceptual distinta (Hernández 2017: 110)

A la estela de esto, se hace necesario apuntar que la pedagogía no se ocupa de unas estrategias, creencias y prácticas educativas generalizables ni evaluables desde un fundamento o criterio de

Marc Pallarès Piquer, Juan Diego Hernández Albarracín, Jordi Planella Ribera, Elías Said  
validación autónomo general (Martínez et al. 2018), puesto que necesita “apoyarse en una antropología pedagógica, la cual, a su vez, se fundamenta en la filosofía hermenéutica, la psicología comprensiva y la historia de la educación” (Rincón 2016) (Villalobos Antúnez et al. 2016). Todo ello implica que aquello de lo que la pedagogía se ocupa, es decir, la educación, únicamente pueda “ser correctamente entendida si se la ve desde una perspectiva antropológico-psicológica y si se contextualiza históricamente, interpretando los distintos niveles de pensamiento a través de los significados histórico-culturales” (Rincón 2016).

Atendiendo al hecho de que el cine es un escenario de representación de significados histórico-culturales de la sociedad “a causa de la obligación que tiene la pantalla de significar con la única mediación de lo real” (Bazin 2012, p.187), el objetivo del presente trabajo es analizar las fronteras y las conexiones latentes entre la pedagogía y la psicología comunitaria en las películas *Profesor Lazhar*, *La Clase* y *La Ola*.

Hay que tener presente que la elección de la psicología comunitaria como subdisciplina con la que contrastar a la pedagogía queda justificada por su interés en conocer el funcionamiento de los sistemas sociales en los que se produce una dependencia entre el ambiente y los organismos (Bronfenbrenner 2005, Hombrados 2013); de esta manera, la psicología comunitaria busca la causa de las adversidades en la relación de interacción acaecida entre las personas, el entorno y los sistemas sociales, recorriendo el camino que va desde el sujeto a la comunidad. Al asumir, en este trabajo, una concepción de la educación que la entiende como una herramienta para optimizar la calidad de vida mediante los recursos pedagógicos y las competencias personales (Pallarès 2020), esto es, la educación como concordancia de las partes y facultades que configuran a cada individuo y a la sociedad, consideramos a la psicología comunitaria (y a su focalización en el contexto donde surgen las adversidades) como una subdisciplina idónea para analizar las transacciones entre el sistema social y las personas.

Como demostró Gadamer, la comprensión de cualquier fenómeno se plantea sobre todo en contextos no científicos, “ya sea en la vida cotidiana, en la historia, en el arte o en la literatura” (Habermas 2008, p.31); por lo tanto, la hermenéutica filosófica “se encuentra ante la tarea de aclarar los procesos de comprensión habituales y no ante el intento o procedimiento sistemáticos de recopilar y analizar datos” (Habermas 2008, p.31); esto legitima a las producciones audiovisuales como objeto de estudio que sirve de sustento a generalizaciones sobre la cultura y la sociedad. Al asumir esta concepción de lo audiovisual estamos reconociendo que “el cine no da acceso al mundo social sino a visiones propias de esa época” (Burke 2001, p.37), pero tenemos presente que lo hace otorgándole una

Marc Pallarès Piquer, Juan Diego Hernández Albarracín, Jordi Planella Ribera, Elías Said  
vocación narrativa que se inocular a partir de su potencial capacidad para explorar las entrañas de la  
esencia humana.

Así, pretendemos, primero, establecer las condiciones metodológicas para hacer una lectura de  
la imagen cinematográfica; segundo, desarrollar la imagen cinematográfica como instancia  
fenomenológica creadora de un mundo que sustenta el ejercicio docente como una práctica de libertad  
y compromiso; tercero, hacer una hermenéutica de la imagen cinematográfica de las tres películas desde  
la educación como intersección de conductas singulares, para, finalmente, acotar una síntesis entre  
psicología y pedagogía como base de la educación contemporánea.

### **Costuras metodológicas: hacia una hermenéutica de la imagen cinematográfica**

El procedimiento para analizar e interpretar el contenido de las imágenes de las tres películas  
(Carbonell 2019) no se sustenta en una perspectiva estética subyugada al trabajo de plasmación del cine  
en términos sensibles; nuestra manera de aproximarnos al cine se basa en una tarea investigativa  
canalizada a través de una narrativa metodológica, esto es, “un trabajo no lineal del discurso fílmico (ir,  
devolverse y volver sobre los textos), en su asignación de significados como base del develamiento del  
doble sentido” (Alvarado y Escobar 2018).

De esta manera, siguiendo a Aristizábal y Pinilla (2017), hemos empleado una metodología de  
análisis audiovisual integral para aproximarnos a las tres películas desde su funcionamiento formal y  
semiótico. Se trata de analizar el funcionamiento de la imagen como estrategia comunicativa y de  
afrontar su uso narrativo dentro del modelo del estudio de caso. Esto nos permite la identificación de  
una serie de aspectos que, de forma manifiesta o latente, están presentes en las películas, aunque desde  
perspectivas diferenciadas (Díaz 2019). A diferencia de otras metodologías de análisis fílmico, aquí la  
visualidad no solo se canaliza como mera condición de la imagen cinematográfica sino que  
reconocemos los parámetros de ejecución de la imagen en “términos de composición o en términos de  
un mínimo común denominador basado en modos específicos de producción” (Alvarado y Escobar  
2018).

En consecuencia, nuestro trabajo responde al paradigma hermenéutico-fílmico como análisis  
cualitativo en el que nos hemos centrado en las distintas propuestas que estos productos audiovisuales  
plantean acerca del objetivo de nuestra investigación: analizar las fronteras y las conexiones latentes en  
el binomio psicología comunitaria-pedagogía en las tres películas.

También se han tenido presentes los postulados de otros autores para profundizar sobre estas  
cuestiones, lo cual ha facilitado afrontar nuevos enfoques y objetos de investigación vinculados con el  
contenido de las películas (Iñiguez Rueda 2003, Villalobos Antúnez 2017b).

Marc Pallarès Piquer, Juan Diego Hernández Albarracín, Jordi Planella Ribera, Elías Said

Esta metodología nos permite aceptar que el estudio de las significaciones que se derivan de las tres películas son autónomas respecto de los mecanismos técnico-comunicativos que las configuran como producto artístico, lo cual ensancha el campo de análisis hasta un campo no intencional y/o natural, que abre las puertas a la vinculación interpretativa con la disciplina pedagógica y la psicológica.

Por lo tanto, buscamos la apertura a nuevas religaciones en las que la imagen cinematográfica desarrolle otros escenarios de interpretación que desnuden las pretensiones de la subjetividad por aprehender la cosa en sí a partir de una crítica a la “representación capaz de producir una nueva “imagen del pensamiento” que muestre un camino de salida a la imagen dogmática” (Wenger 2016, p.126), articulando así, la complejidad perspectiva proveniente de esa fenomenología que solo el cine puede aportar, sobre todo para la comprensión de la inter-relación “saber-enseñanza-aprendizaje”.

### **El cine como creación de mundo**

Aunque el cine sea una manifestación artística, consideramos que conserva una cierta “ilusión de realidad. Lo clave es que ese efecto puede lograrse por diferentes vías” (Alvarado y Escobar 2018, p.29), vías que abren una fenomenología que nos deja expuestos a lo real (Bazin 2012). Así, proponemos explorar esas vías y analizar la capacidad de acción que estos tres films ostentan entre pedagogía y psicología, sobre todo a partir de la fase posconvencional de la interacción de unos personajes principales (docentes, en los tres casos) cuyas acciones configurarían los elementos reguladores en los que las características de la pedagogía y la psicología se estructurarán según una casuística de validez reflexivamente comprobada.

La concepción más extendida sobre el análisis social del cine fue la de Kracauer, que entendía al séptimo arte como un producto artístico creado como reflejo de la sociedad. Según esta visión de Kracauer el cine sería “un testigo perfecto y una preciosa fuente tanto para el teórico como para el historiador” (Casetti 1994, p.147), esto es, una creación en la que la sociedad habría sellado sus representaciones prototípicas.

No obstante, nos decantamos por aceptar que el cine no refleja la sociedad, más bien la “transcodifica” (Kellner 2009), con lo cual estamos de acuerdo con Francescutti (2019, p.142) cuando afirma que “sus códigos narrativos y visuales trasponen los conflictos y las líneas de fuerzas ideológicas de cada coyuntura en mensajes que toca decodificar”. Por lo que, si bien es cierto que el cine expresa el mundo, no lo es menos que no lo hace en sentido estricto sino a partir de posibilitar fenomenológicamente las relaciones y/o perspectivas entre sujeto-mundo que desvirtúan toda argumentación ontológica sobre la *cosa en sí (real)*.

Marc Pallarès Piquer, Juan Diego Hernández Albarracín, Jordi Planella Ribera, Elías Said

Se asume, por consiguiente, que el cine, más que reflejar el mundo, lo recrea con sus mecanismos y códigos, porque “antes que duplicar la sociedad, nos enseña lo que esta sociedad juzga, cuando lo representa o cuando, por omisión, no lo representa. Lo visible y lo invisible configuran el entorno ideológico de cada película” (Sorlin 1977, p.69). Esto nos permite entender el cine no como un simple eje de representación del funcionamiento histórico de una época sino como génesis de una nueva arquitectura de la realidad, reformulando los códigos y reestructurando la estética como constructo narrativo capaz de generar tramas heterogéneas de la heterogeneidad (Salinas 2010) a través de una mediación tecnológica que instituye la realidad como ficción entre lo aparente y lo real (Murcia 2009).

En consecuencia, aquello que el cine transcodifica y nos “transmite” aparece solo en determinadas situaciones, se nos manifiesta como algo que, en cierta manera, percibimos como objetivo, porque se configura desde la totalidad de su expresión (artística) experiencial y práctica. Somos nosotros quienes sucumbiremos a la posterior distinción entre disposición narrativa y comprensión, opinión y concepto, forma y contenido, al igual que hacemos con las diferenciaciones que desarrollamos cotidianamente entre informaciones analíticas y sintéticas, entre lo *a priori* y lo *a posteriori* (Gómez 2018).

El cine es, en definitiva, una realidad compleja, una fuente de creación de nuevos mundos que constituyen, al unísono, el objeto y la esfera contextual de la comunicación, lo cual no implica que “el cine sea un reflejo de la realidad, [...], sino que posibilita representar o experimentar la realidad, en lo que tiene de inexorable, y eso es ciertamente una fuente inagotable de conocimiento antropológico” (González 2014, p.359).

Es precisamente esta segunda dimensión la que más nos interesa, la concepción del producto audiovisual como intersección de representación y como eje de conductos reguladores, y en ello se va a centrar la metodología de este trabajo. La adscripción del intercambio comunicativo al texto (cinematográfico) hará posible desplegar análisis inmanentes de las tres películas, ubicándonos *dentro* del texto y evitando reducir las composiciones de los mismos a una serie de interpretaciones meramente formales.

### **El ejercicio docente como compromiso**

Un docente cuenta con tres categorías de comportamientos que se relacionan con cada una de las necesidades capacitadas para regular la motivación del alumnado (Núñez y Romero 2017). La primera se vincula con el grado de libertad que otorga a quien está siendo educado (Amilburu 2017); la segunda afecta a las metodologías empleadas para llevar a cabo el aprendizaje (Ayoujil 2017); la tercera

Marc Pallarès Piquer, Juan Diego Hernández Albarracín, Jordi Planella Ribera, Elías Said se centra en las relaciones del docente con este alumnado. A partir de esto, la *esencia educacional* se canaliza en unos parámetros existenciales que afectan a la esfera propiamente personal (“el valor individual” del educando, en palabras de Nohl [1968]), basados en los objetivos intrínsecos al propio acto educativo (Fraile et al. 2018), y se focaliza también en el educador y el rol que desarrolla como elemento de unión entre el alumnado y los contenidos educacionales (García Lozano 2018), es decir, en “el valor del educador en la relación pedagógica” (Rincón 2016, p.111).

La vinculación pedagogía y psicología adquiere una magnitud complementaria; no solo es una relación lineal sino que, dependiendo de la corriente concreta de cada una, también toma forma de relación múltiple (Damiani 2016). En realidad, si existe un hilo finísimo entre psicología y pedagogía (Hernández 2017) en el desarrollo de la educación (Chacón et al. 2018) es porque desplegar acciones educativas no se reduce al acierto de cada una de las elecciones que el docente debe afrontar en su día a día sino que también conlleva implicarse en una “relación interpersonal basada en la empatía, la ayuda, el apoyo” (Viau 2009, p.151). Ahora bien, en esta relación interpersonal, ¿cuáles son las propiedades psicológicas (Colom 2018) que permiten caracterizar a cada uno (educador y educando)? ¿cómo se ordenan (cuál es su estructura)? ¿cuál es la dinámica de las propiedades psicológicas que caracterizan a los individuos (y que *permiten* que se desarrolle la acción educativa)?

Desde los postulados pedagógicos, se suele aseverar que se produce una *acción educativa escolar* en aquellas circunstancias en las que la interacción educacional se desarrolla con la intención de estructurarse como continente regulador de la formación de quien está siendo educado (acción intencional y previamente programada), y se lleva a cabo en consonancia con lo que establece el sistema educativo en el que esta acción educativa escolar está inscrita (Tejedor 2018), y siempre a partir de los mecanismos metodológicos elegidos por el docente. En consecuencia, la determinación de la educación se despliega en función de la congregación de todo *lo* pedagógico mediante la confluencia entre educador, educando y el volumen cultural del saber que se pretende transmitir (Barros dos Santos 2017). Y, desde los postulados psicológicos, para trascender lo meramente subjetivo y para poder desarrollar la dialécticidad del contexto (o la de la vivencia de formar parte del mundo para concienciarse tanto de nuestra experiencia interna como de lo que nos rodea), habitualmente se asegura que se puede producir una *acción educativa escolar* cuando esta deviene la línea de unión entre la subjetividad del educando y la objetividad de los contenidos culturales (Villalobos Antúnez 2016), esencialmente con el objetivo de alcanzar “una intencionalidad clara de superar la antonimia objetividad-subjetividad para conformar constructos psicológicos unitarios” (Juuso 2007, p.69).

El compromiso del docente es un esfuerzo por superar esa antonimia y por dotar de suficiencia al “yo individual” de cada alumno, una actuación que se regula en la práctica docente del día a día (que

Marc Pallarès Piquer, Juan Diego Hernández Albarracín, Jordi Planella Ribera, Elías Said evoluciona, progresa, y se impregna de aquello que se aprende desde la experiencia), que carece de determinidad empírica (Fraga 2018) y que no *es suficiente* para determinar la totalidad de la razón práctica, esto es, ni la ordenación de la vida (ética, cognitiva, etc.) del individuo ni la regulación sistémica del constructo social que la regula (Barrios et al. 2018), por eso el acto de *educarse* es sempiterno, adquiriendo así, perspectiva en torno a problemas que “incluyen, sin limitarse a ellas, las relaciones entre conocimiento y poder, lenguaje y experiencia, ética y autoridad, agencia estudiantil y política transformadora, y ubicación del docente y formaciones de los alumnos” (Giroux 1999, p.239), lo que se tiene que traducir en un compromiso “político” que haga del docente un intelectual comprometido consigo mismo y para con los otros.

De esta manera, en el contexto de las sociedades post-posmodernas (Pallarès y Chiva 2018), el compromiso se erige en el parámetro psico-social en el que se engloba todo aquello que permite ejecutar acciones educativas a partir de las proyecciones del *yo individual* del alumnado; lo hace de acuerdo a un nexo “pedagogía-psicología” que no puede cerrarse sobre sí mismo, puesto que todo lo incondicionado que acontece en cualquier práctica escolar se nos representa por pura indeterminidad (Luna 2009). Esta indeterminidad nos retrotrae a lo vivido (educacionalmente) como experiencia y nos *aterrija* en el marco del acto educativo como fenómeno incluido en uno más general, la finitud existencial del ser humano (Fernández et al. 2019, Villalobos Antúnez 2017a), condicionada por una ingente cantidad de conductas y actuaciones singulares a las que el docente no puede sustraerse (Gómez y Sáiz 2018), de ahí el compromiso como intelectual que teje políticamente las relaciones entre el saber, las enseñanzas y lo aprendizajes.

### **La educación como intersección de conductas singulares: una hermenéutica de *Profesor Lazhar, La clase y La Ola***

Cualquier fenómeno educativo queda sometido a los procesos (pre)convencionales de coordinación de la acción en las pautas de comportamiento, que se encuentran habitualmente condicionadas por la psicología del pensamiento y del aprendizaje (Brezinka 2002). Corresponde a la pedagogía proponer parámetros socio-cognitivos en los que integrar vías de coordinación de la acción orientadas hacia el entendimiento interhumano y hacia situaciones que faciliten la transmisión del saber que todo acto educativo conlleva.

Por esto, abordaremos tres cuestiones singulares en las características pedagógicas de las tres películas, pudiendo, en ese tránsito hermenéutico, observar para relaciones existenciales, organizaciones disciplinarias y cuestiones identitarias, componiendo así un escenario de intersección que hace de la escuela una trama compleja.



### **Pedagogía y Psicología en “Profesor Lazhar”: Aproximaciones existenciales**

El *Profesor Lazhar* llega a una escuela en la que, una vez iniciado el curso, tiene que hacerse cargo de un grupo de primaria que hace unos días perdió a su maestra (que se ahorca dentro del aula y cuyo cadáver es descubierto por uno de estos alumnos); debe, entonces, afrontar el reto de asumir que su tarea docente se enmarca en un discurrir atribulado de conductas singulares; en estas circunstancias, observamos que la acción educativa se fundamenta más en una serie de estrategias y metodologías (elegidas) que en la explicación científica de acontecimientos pedagógicos intencionales.

Por tanto, la tarea pedagógica no es intentar explicar el suicidio de la maestra a los niños y niñas del colegio sino enfrentarlos a su propia finitud, una suerte de apertura existencial que provoca una hermenéutica de sí que tiende al cuidado ontológico, entendido como “anticiparse-a-sí-estando-ya en el (mundo) en-medio de lo ente que comparece (dentro del mundo)” (Heidegger 2009, p.266).

Esta cuestión que despierta un diálogo que incluye a los otros en el centro de las afectaciones y les permite comparecer en un lugar de enunciación (finitud) (Navia 2017), que generalmente se encuentra oculto en la agenda de los saberes escolares, por lo que consideramos que “el contacto actual entre el ser humano y la muerte es generalmente ficticio y fundamentado en el morbo, despojado de su natural y profunda relación dialéctica que puede, a nuestro entender, contribuir a la formación personal y social” (Rodríguez et al. 2015, p.191).

Al tener que afrontar el reto de dar clase a unos niños de 9 años que acaban de perder a su maestra, la directora del centro sugiere una estrategia que se presenta como un eje de confluencia entre pedagogía y psicología comunitaria (en una reunión a la que asisten conjuntamente padres y madres, alumnado y profesorado), con la pretensión de que esta estrategia permita prolongar la derivación cognitivo-afectiva hasta la base de validez de una acción orientada más a encarar el futuro (y olvidar el pasado) que a cualquier otra cosa. Sin embargo, una vez transcurridos unos días, en el minuto 25 de la película, la psicóloga del centro pide al nuevo profesor “Separar la psicoterapia de la pedagogía, así los niños hablarán con libertad [sobre el tema del suicidio de su exmaestra]”; con ello la psicóloga sugiere una acción estratégica en la que la implantación del binomio pedagogía-psicología no abarque, en toda su magnitud, el espacio socio-cognitivo de los niños.

Es interesante ver como esta singularidad confiere una suerte de protocolos psicológicos que intentan seguir una linealidad frente a un hecho incomprendido por todos, incluso por aquellos que intentan liderar la terapia. Es así como el profesor Lazhar, desde su condición de profesor sustituto, se arroja a la incertidumbre para intentar tejer otras formas de comprender un fenómeno que es acontecente por la desvinculación del sujeto moderno de su situación determinante. Cuestión que

Marc Pallarès Piquer, Juan Diego Hernández Albarracín, Jordi Planella Ribera, Elías Said supera los guiones y el aparente control del psicologismo. En el minuto 44 se ve a Lazhar leer a la directora del instituto un fragmento escrito por una estudiante sobre el suicidio de la profesora Martine:

**Lazhar:** “Es difícil saber si el mensaje de Martine fue violento. No podemos mezclar las cosas. La escuela no debe ser violenta. Sanciona la violencia con amonestaciones. No podemos darle a Martine Lachance una amonestación, porque ella está muerta”. Muy maduro ¿no te parece?

**Directora:** ¿cómo reaccionaron ellos?

**Lazhar:** todos hicieron silencio. Estaban preocupados, creo. Pero les hizo bien. Me gustaría poder repartir el texto en la escuela. (...) muestra un deseo de comunicarse, de hablar de la muerte.

**Directora:** No. Creo que el texto es violento.

**Lazhar:** es la vida la que es violenta, no el texto. No es nada macabro.

**Directora:** le falta al respetó a Martine.

**Lazhar:** ¿y ella respetó a sus alumnos ahorcándose en el salón?

**Directora:** que la psicóloga haga su trabajo. No quiero insubordinación.

En tal sentido, es la exterioridad de Lazhar, sus experiencias y todo aquello que configura su psicología (como persona refugiada y acogida como tal en Canadá), las que permiten configurar otras comprensiones sobre el fenómeno que contorsiona el mundo de vida de sus estudiantes, compuesto por culpas, arrepentimientos, tristezas y angustias, debido a que él mismo lo padeció en su país de origen.

La muerte no es ajena para él, tampoco las ausencias que vuelven críticos los momentos de su soledad. Tal condición le permite ver lo que otros prefieren ignorar. Cuestión por la cual en el minuto 47 los padres de una de las alumnas le dicen al profesor, “preferimos que le enseñe, no que la trate”, partiendo de un hecho (trágico) sobre el cual estos padres creen que un maestro, y mucho más si es un extranjero, debe alejarse de la compleja psicología de sus estudiantes.

### **Los muros de la distancia: frustración, apatía y rechazo en *La clase***

Los protagonistas de *La ola* y *La clase* (*Entre les murs*), profesores de secundaria, cuentan con la ventaja de trabajar en el centro escolar desde el principio del curso (caso contrario al que hemos visto en *Profesor Lazhar*). A pesar de esto, parecen ser vistos como ajenos o intrusos por sus estudiantes, por lo que los profesores protagonistas de *La ola* y *La clase* deben buscar formas alternativas para empatizar con ellos.

En estas dos películas las singularidades brotan por otras porosidades de la cultura escolar, en las cuales no está representada la infancia, como en el caso de *Profesor Lazhar*, sino la inquietud y rebeldía de la adolescencia contemporánea.

Es en este sentido que vemos en *La clase* la explosión de singularidades, unas veces críticas, otras apáticas, respecto a la relación de un maestro de lengua y literatura preocupado por la enseñanza

Marc Pallarès Piquer, Juan Diego Hernández Albarracín, Jordi Planella Ribera, Elías Said de la lengua francesa. El salón de clase, conformado por un tejido heterogéneo de estudiantes de diferentes etnias que abren un debate constante al profesor Marine sobre la idoneidad de la (compleja) gramática en sus mundos de vida y la negación, muchas veces involuntaria, de otras culturas en los ejercicios de clase. Cuestión por la cual en el minuto 12 una estudiante cuestiona al profesor por utilizar solo nombres blancos, negando así la aparición de otras referencias, incluso, más cercanas a la singularidad de sus culturas, lo que de seguro libraría las distancias y aportaría al aprendizaje.

El nombre original de la película (*Entre les murs*) cobra sentido al resolverse la escuela como un lugar de encierro que es fijado en el tiempo, de tal manera que parece que no importe qué sujetos (qué alumnado) entren a habitar sus espacios. Cada apunte, pregunta o cuestionamiento pone en aprietos a un maestro que poco a poco empieza a apreciar la irrelevancia de su presencia formativa. Cuestión por la cual en el minuto 26 un maestro de tecnología, compañero del protagonista, visiblemente afectado, grita al resto de profesores:

Estoy harto de esos payasos. Ya no los soporto más, no son nada, no saben nada. Te miran sin verte cuando intentas enseñarles algo. Pueden quedarse en la mediocridad, no voy a ayudarlos. Son tan elementales, tan falsos. Siempre están buscando problemas: ¡adelante chicos! Quédense en sus vecindarios mediocres, pasaran ahí toda su vida, se lo tienen más que merecido. Voy a ver al director y le diré que no trabajaré más con tercer año. No tendrán más clases de tecnología durante el resto del año. Ya han pasado tres meses y no he podido enseñarles nada. Los vieron en el patio, pareciera que están en celo, unos encima de otros, como animales. Esto es una locura, lo mismo en la clase. (...) perdón, es una tontería. Salgamos a tomar aire.

La frustración es un eje estructural de *La clase*, demostrando así que la escuela como escenario efectivo de represión poco a poco se desdibuja debido a la profunda desconexión con los contextos, subjetividades y saberes. Este pasaje de la película no es más que la expresión de un choque que impide el tacto para dialogar y buscar en las prácticas pedagógicas otras formas de abordar la realidad. Por eso los maestros deambulan por el lugar sin querer integrarse, una suerte de pathos distancial (Nietzsche 2011) que hace de la diferencia un lugar realmente insoportable. En consecuencia, la posible relación entre pedagogía y psicología comunitaria en la película *la clase* no se circunscribe tanto al binomio, enseñanza-aprendizaje como sí a la búsqueda (constante e inquietante) de unos referentes a los que el profesorado siente la necesidad de acogerse, esto es, un modelo pedagógico y/o unas directrices psicológicas que les proporcionen creencias y maneras de actuar sobre ellos mismos y sobre los estudiantes. En el desempeño profesional de su día a día, requieren de estrategias y modelos que trasciendan el “psicologismo”, entendido como el razonamiento individual de los parámetros psicológicos en situaciones educativas, y también el “aplicacionismo”, aceptado como la restricción de la pedagogía a una vertiente de aplicación de teorías psicológicas.

Marc Pallarès Piquer, Juan Diego Hernández Albarracín, Jordi Planella Ribera, Elías Said

De esta manera, el profesorado necesita buscar el más allá del poder disciplinario, “cuyo instrumento/procedimiento específico es el examen, desempeñando la función de enderezar la conducta” (Urraco y Nogales-Bermejo 2013, p.159). Precisamente es lo que va a aprender el profesor Marine, pues la disciplina, en otrora regocijo de las prácticas pedagógicas, es hoy un obstáculo, sobre todo a causa de la explotación de la sociedad del conocimiento y el cambio generacional que exige a la escuela nuevas maneras de comprender y enseñar a estas complejas subjetividades. Es por esto que, a partir del minuto 60, vemos a Marine escuchando no solo a los estudiantes, sino a sus padres, lo que implica un diálogo auténtico y plural que golpea la rigidez del muro escolar y que aúna psicología y pedagogía.

### **La extrema cercanía o el peligro del esencialismo identitario en *La Ola***

En *La ola*, el profesor Wenger, quien es presentado en las primeras imágenes de la película con una personalidad contracultural, lejana a las normas y los convencionalismos sociales, debe orientar, en contra de su voluntad, un curso sobre *autarquía* en el instituto donde trabaja. Por esto, decide, fiel a su carácter, intentar romper con todos los paradigmas de la enseñanza y volcarse a una práctica viva que otorgue en sus estudiantes el desarrollo de una fenomenología anclada no al carácter de definición del saber sino a una experiencia esencialista que resulta ser de tal magnitud que termina modificando la psicología. Así, condiciona el sistema de valores del alumnado que acude a este curso sobre *autarquía*, marcándose como objetivo nuclear tratar de resolver la pregunta: ¿es posible que en Alemania haya otra dictadura?

*La ola* se desarrolla en la Alemania contemporánea, donde se asume que las crisis del pasado fueron superadas debido a una política plural de inclusión en todo sentido, política que se ha convenido en pensar que hace impensable la aparición de nuevos brotes de violencia identitaria. De esta manera, la idea de una clase de autarquía es una herramienta pedagógica (una más) para reforzar los intereses democráticos en un pueblo que está convencido que ha resuelto gran parte de sus problemas.

Por tanto, cualquier reflexión sobre su historia violenta, incluso en el escenario escolar, parece un asunto lejano y obtuso, que no está dentro de las conversaciones o intereses de los estudiantes, por lo que en el minuto 11 un alumno cuestiona al profesor protagonista, Wenger, diciendo “no quiero volver a machacar lo mismo otra vez. La Alemania nazi es una mierda, ya lo sé. Aquí ya no puede volver a pasar algo así. No podemos sentirnos eternamente culpables por algo que no hemos hecho”.

Durante el minuto 13 Wenger hace una pregunta que a nuestro juicio es coyuntural en el desarrollo de las ideas cinematográficas y su vínculo pedagógico y psicológico. En esta, el profesor quiere saber “¿cuáles son las condiciones para que exista una dictadura?”. Uno de sus estudiantes, tal

Marc Pallarès Piquer, Juan Diego Hernández Albarracín, Jordi Planella Ribera, Elías Said vez el más retraído, dice “insatisfacción”. Tal categoría es la base del ejercicio que el profesor plantea con sus estudiantes, pues para formar un régimen autocrático debe explotar las culpas, los miedos, las insatisfacciones en aras de construir una identidad conjunta que debe ser defendida.

Es importante que Wenger explote pedagógica y psicológicamente las heridas pasadas, e incluso que las entreteja. Cada uno de sus estudiantes es una singularidad que puede, incluso hoy (en una sociedad aparentemente desarrollada), configurarse de tal modo que organice la pluralidad de mundos de vida en una sola instancia política y cultural donde el centro de irradiación sea una identidad reducida “a la pertenencia a una sola cosa, instalando a los hombres en una actitud parcial, sectaria, intolerante, dominadora, a veces suicida, y los transforma a menudo en gentes que matan o en partidarios de los que lo hacen” (Maalouf 1999, p.19).

La práctica pedagógica del profesor Wenger es transformada para dar paso a una suerte de convenio de poder disciplinario que unifica las fuerzas del control en un solo sujeto que, como se deja claro en el minuto 17, genera la máxima “o estás con nosotros, o te vas”; de esta manera satura las lógicas del control, impidiendo el disenso, lo que se traduce en la profundización de heridas unificadas, pues “En el seno de cada comunidad herida aparecen evidentemente cabecillas” (Maalouf 1999, p.69). Por eso, como enfatiza el profesor Wenger en el minuto 27 “nos estamos convirtiendo poco a poco en una unidad, es la fuerza del grupo”, es la metáfora de ola.

Se desarrolla así una dimensión de intersección donde se intentan controlar y unificar, a través de la educación, rasgos de la personalidad que permitan al líder (Der Führer) gestionar no solo las visiones de mundo, sino también modos de vestir y de comportarse consigo mismo y con los otros, comprendiendo así “que cumplir las leyes no significa obedecerlas, sino actuar como si uno fuera el autor de las leyes que obedece, de ahí la convicción de que es preciso ir más allá del mero cumplimiento del deber” (Arendt 2010, p.201), cuestión que anula la singularidad y se cierra a la identidad grupal, haciendo de cada saber presentado no un conocimiento a valorar, sino una sentencia inscrita en lo más profundo de la subjetividad.

Esto representa la fragilidad de las posiciones de sujeto y la importancia de la pedagogía no solo en el desarrollo de saberes, sino en su implicación en la configuración de la psicología humana para relacionarse con la realidad. Asunto que comprende el profesor Wenger cuando es demasiado tarde. Por esto, sobre el minuto 89 le dice a un auditorio repleto por miembros de la Ola (personas que visten todas una camisa blanca, que se identifican con un símbolo que todos han aceptado como emblema del grupo y que sienten admiración por su líder, el profesor Wenger):

¿se acuerdan de la pregunta que surgió al inicio en la clase?: ¿una dictadura es capaz de surgir en estos tiempos? Pues es lo que acabamos de ver. Fascismo, todos nos hemos

Marc Pallarès Piquer, Juan Diego Hernández Albarracín, Jordi Planella Ribera, Elías Said

considerado mejores (...) hemos excluido de nuestro grupo a todos los que no pensaban igual. Les hemos hecho daño y no quiero pensar que otras cosas hubiésemos sido capaces. Tengo que pedirles disculpas. Hemos ido demasiado lejos, yo he ido demasiado lejos. Todo esto se acabó.

Lo que comenzó siendo un ejercicio inofensivo de clase para hablar de *autarquía* terminó llevando a los estudiantes a la pérdida de individualidad y, por lo tanto, al desborde de sus más profundos trastornos. La película demuestra que a la barbarie le antecede un fuerte componente pedagógico, que hace de la escuela “un instrumento al servicio de objetivos de poder diversos” (Pineda 2012, p.187).

## **CONCLUSIONES: EL DEVENIR HUMANO COMO EJE DIALÉCTICO: RELIGACIONES CRÍTICAS ENTRE PEDAGOGÍA Y PSICOLOGÍA**

La misión esencial de cualquier persona que ejerce la docencia es la comunicación del saber, así como minimizar el déficit surgido de las limitaciones en las que su alumnado vive inmerso en el día a día.

Al tratarse de tres películas en las que el protagonista es un docente (de secundaria en *La ola* y *La Clase*, y de primaria en *Profesor Lazhar*), se configura una cartografía de las relaciones formativas que no son homogéneas y univocas, sino que ostentan un conjunto inter-relacionado de circunstancias que hace complejo y variable el ejercicio de las enseñanzas.

En cada una de las películas se trabajan categorías que convierten en dialéctica las posiciones pedagógicas y psicológicas tanto del maestro como del alumnado, haciendo de la escuela un campo de expresiones que diversifican los encuentros y las prácticas pedagógicas que tienden no solo a exponer el saber sino a intentar tratar los problemas que surgen del mundo de vida de los otros.

Cuestiones como la finitud, la pérdida de individualidad y el papel pedagógico en la contemporaneidad instituyen emergencias que el profesorado debe tener presente para hacer de su ejercicio una plataforma de transformación. En este sentido, consideramos que la relación del sujeto con el mundo es pedagógica y psicológica a la vez, reconociendo que, aunque existe una tensión epistémica, los aprendizajes tienen que ver tanto con la expresión comunicativa de los saberes a partir de la enseñanza como del anclaje de la subjetividad en el contexto, propio de la psicología comunitaria.

El desafío de ofrecer respuestas a los retos sociales de primera índole es el sello particular de la psicología comunitaria, que se encarga de asumir los valores que subyacen a las necesidades de cualquier comunidad humana. En cierta manera, la psicología comunitaria viene a ser la conciencia social de la disciplina psicológica. Su foco va más allá de lo individual, no obstante:

Marc Pallarès Piquer, Juan Diego Hernández Albarracín, Jordi Planella Ribera, Elías Said

Esto no significa que olvide al individuo, al contrario, aborda las necesidades de éste desde el contexto donde se desenvuelve para dar una mejor solución a los problemas sociales. El psicólogo comunitario atiende al caso individual, rehabilitándolo y asistiéndolo, pero lo rebasa para situarlo en el contexto social del que procede y pide a los sujetos su participación activa, su colaboración en la comunidad, para que adopten su sentido de comunidad y de pertinencia al grupo (Hombrados 2013, p.22).

La psicología comunitaria tiene como finalidad la resolución de obstáculos sociales así como la prestación de servicios que encajen con las necesidades sociales y que ofrezcan herramientas y mecanismos para el desarrollo comunitario. Los modelos de intervención en los que la psicología comunitaria se basa deben ser proactivos (Gartner y Riessman 1984).

En consecuencia, observamos como los tres docentes (protagonistas de cada una de las películas), Lazhar, Martine y Wenger, no se recluyen en el mundo específico de los saberes (pedagogía) o en el de la terapia (psicología), sino que logran una síntesis experiencial para conectarse con el mundo de vida propio y el de los otros.

Se trata de un ejercicio de doble vía que hace de la práctica pedagógica un proceso existencial que propende hacia una búsqueda de sí en relación con los otros, lo cual, según se ha evidenciado en el presente artículo, tiene diversas tesituras que, de una manera u otra, pueden generar peligros para el desarrollo del individuo, por lo que debe ser un ejercicio esencial en la acción educativa llevada a cabo en cualquier contexto, un ejercicio, en definitiva, que debe comprometerse con la esencia de la educación y que no puede dejarse al azar o a la pura experimentación.

## REFERENCIAS

Alvarado C, Escobar J 2018. Imágenes realistas contra imágenes plásticas. Variaciones de la imagen cinematográfica en *Gravity* de Alfonso Cuarón y en *Speed Racer* de Lily y Lana Wachowski, *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(1): 27-40. Doi: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.58443>

Amilburu MG 2017. “La evolución del ideal de la Escuela Común en el pensamiento de R. Pring. Sobre la compatibilidad de la democracia con la pluralidad de centros”. *Estudios Sobre Educación*, 33: 9-26 Doi: <https://doi.org/10.15581/004.33.9-26>

Arendt H 2010. *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: Editorial Debolsillo.

Aristizábal J, Pinilla Ó 2017. Una propuesta de análisis cinematográfico integral. *Kepes*, 14(16):11-32: Doi: [10.17151/kepes.2017.14.16.2](https://doi.org/10.17151/kepes.2017.14.16.2)

Ayouji O 2017. “Hacia la mejora de la competencia emprendedora en educación secundaria: un estudio piloto en la ciudad de Melilla”. *Publicaciones*, 47:127-149.

Barrios R, Tapia S, Chuchuca F, Chuchuca I 2018. Syllabus universitario actuante en ciencias pedagógicas potencialidades y limitaciones en la Universidad de Guayaquil. *Revista Lasallista de Investigación*, 2: 327-339. Doi: <https://doi.org/10.22507/rli.v15n2a25>

Marc Pallarès Piquer, Juan Diego Hernández Albarracín, Jordi Planella Ribera, Elías Said

Barros Dos Santos A 2017. Africanidades e educação. *Utopía y Praxis Latinoamericana, Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 22(79): 71-82.

Bazin A 2012. ¿Qué es el cine?; ed. *Rialp, Madrid*.

Bernstein B 1999. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

Brezinka W 2002. Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía. *Revista Española de Pedagogía*, 223: 399-414.

Bronfenbrenner U 2005. *Making human beings: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Burke P 2001. Visto y no visto, el uso de la imagen como documento histórico. Madrid: Crítica.

Casetti F 1994. *Teorías del cine*. Madrid: Cátedra.

Chacón JA, Cavieres E, González J 2018. El compromiso estudiantil ciudadano y su vínculo con el éxito educativo en la educación superior. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales Opción*, Año 34(86): 393-422.

Chomsky N 1999. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.

Colom R 2018. *Manual de psicología diferencial*. Madrid: Pirámide.

Damiani V 2016. Scrittura ed educazione alla cittadinanza globale. *CADMO*, 1: 71-94. Doi:10.3280/CAD2016-001009

Díaz V 2019. El amor en tiempos de posthumanismo. *Athenea Digital*, 19(1): 1-18. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2231>

*discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 83-124). Barcelona: Editorial UOC.

Fernández JD, Ramírez D, Álvarez CF, Garavito JJ 2019. Entornos de desterritorialización y contrahegemonía: una mirada existencial a la Pedagogía de los encuentros desde la imagen-cine. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*. 87: 53-64.

Fernández JD, Ramírez D, Álvarez CF, Garavito JJ 2019. Entornos de desterritorialización y contrahegemonía: una mirada existencial a la Pedagogía de los encuentros desde la imagen-cine. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 87: 53-64.

Fraga E 2018. La disputa epistemológica contra el empirismo y la propuesta de la teorización sistemática. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 61: 28-40. Doi:10.4067/S0717-554X201700010002828

Fraile J, Tejero CM, López MÁ 2018. El estrés laboral del profesorado de educación física: un estudio cualitativo. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(39): DOI: <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v1i1.1147>

Francescutti P 2019. La narración audiovisual como documento social e histórico: enfoques teóricos y métodos analíticos, *Empiria*, 42:137-161.

Fuenmayor A, Coronado B 2016. La concepción educativa de Rousseau en el pensamiento pedagógico de Simón Rodríguez. *Revista de Filosofía*, 82 (1): 59-85.

García Lozano J 2018. Educación y modernidad en la sociedad civil colombiana. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico*, 8: 27-50. Recuperado a partir de <http://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/27>.

Garfinkel H 2005. *Seeing Sociologically*. Londres: Routledge.

Garfinkel H 2005. *Seeing Sociologically*. Londres: Routledge.



Marc Pallarès Piquer, Juan Diego Hernández Albarracín, Jordi Planella Ribera, Elías Said

- Gartner A, Riessman F 1984. *The self-help revolution*. New York: Human Sciences Press.
- Giroux H 1996. *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gómez C 2018. Amor, ética y justicia. *Pensamiento*, 74(280): 349-367. DOI: <https://doi.org/10.14422/pen.v74.i280.y2018.002>
- Gómez CJ y Sáiz J 2018. Narrative Inquiry and Historical Skills. A Study in Teacher Training. *REDIE*. 19(4):19-32.
- González O 2014. Recrear la realidad: la irrupción del cine etnográfico en la academia. *Andamios*, 11(26): 353-375.
- Habermas J 2008. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Heidegger, M 2009. *Ser y Tiempo*. Madrid: Trotta
- Heno MC 2014. Una propuesta de formación desde la psicología humanista-existencial y la pedagogía crítica, *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(2): 330-349.
- Hernández Ó 2017. Paradojas de la relación entre psicología y pedagogía. *Revista Tesis Psicológica*, 12(1): 110-117.
- Hombrados MI 2013. *Manual de psicología comunitaria*. Madrid: Síntesis.
- Iñiguez Rueda L 2003. El análisis del discurso en las ciencias sociales:
- Juuso H 2007. *Child, Philosophy and Education*
- Kellner D 2009. *Cinema Wars: Hollywood Film and Politics in the Bush-Cheney Era*, New Jersey, Wiley-Blackwell.
- Lahire B 2004. *El hombre plural: los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.
- Laudo X 2011. La hipótesis de la pedagogía postmoderna. Educación, verdad y relativismo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(2): 45-68.
- Luna L 2009. *La insuficiencia del discurso racional*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Maalouf A 1999. *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez BA, Orrego JH, Palencia S 2018. Política de cobertura y de calidad: desafíos del docente que atiende a la diversidad educativa, *Perfiles Educativos*, XL(161): 47-160.
- Muñoz AM, Peláez ME 2010. Acercamiento psicopedagógico al conflicto social y su proceso de transformación desde los conceptos de subjetividad y formación como sistemas autopoiéticos (Tesis de maestría). Universidad de San Buenaventura. Medellín.
- Murcia I 2009. Copiar o crear: La postmodernidad desde el cine de Michelangelo Antonini y Brian de Palma, *Revista Aisthesis*, 45: 103-121.
- Navia M 2017. Emmanuel Levinas, el judaísmo y la idea de Dios. *Estudios de Filosofía*, 55: 144-161. Doi: 10.17533/udea.ef.n55a09
- Nietzsche F 2011. *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza
- Nohl H 1968. *Teoría de la Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Núñez L, Romero C 2017. *Teoría de la educación*. Madrid: Pirámide.
- Pallarès M 2019. Política social, espacios de (in) comunicación y lagunas en la educación ciudadana: la autopercepción del yo colectivo en la serie *Show me a hero*. *Kepes*, 16(20). DOI: 10.17151/kepes.2019.16.20.5

Marc Pallarès Piquer, Juan Diego Hernández Albarracín, Jordi Planella Ribera, Elías Said

Pallarès M 2020. Educación humanizada. Una aproximación a partir del legado de Heinrich Rombach. *Estudios sobre Educación*. 38:9-27. Doi: 10.15581/004.38.9-27

Pallarès M, Chiva Ó 2017. La teoría de la educación desde la filosofía de Xavier Zubiri, *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. 33(82): 91-113.

Pallarès M, Chiva Ó 2018. El lugar del individuo en la era post-postmoderna. Sociedad, educación y ciudadanía tras la postmodernidad. *Pensamiento*, 74(282): 835-852.

Piaget J. 2008. *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Pineda A 2012. Propaganda y educación. Criterios de diferenciación conceptual y comunicacional. *Pensar la Publicidad*, 6(1): 183-205 DOI: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_PEP.2012.v6.n1.38662](http://dx.doi.org/10.5209/rev_PEP.2012.v6.n1.38662)

Rincón JC 2016. Hermann Nohl: educación y pedagogía, *Bordón*, 68(3): 107-130.

Rodríguez P, De la Herrán A, Cortina M 2015. Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje servicio. *Educación XXI*, 18(1): 189-212. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12317>

Salinas C 2010. Melodramas, identidades y modernidades en Latinoamérica en el cine actual: De amores perros a sábado. *Revista Aisthesis*, 48 : 112-127.

Snir I 2018. Tradition, authority and dialogue: Arendt and Alexander on education, *FORO de Educación*, 16(24): 21-40. Doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.598>

Sorlin P 1977. *Sociologie du cinema*. Paris: Aubier Montaigne.

Tejedor F 2018. Investigación educativa: la utilidad como criterio social de calidad, *Revista de Investigación Educativa*, 36(2): 315-330. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.326311>

Urraco-Solanilla M, Nogales-Bermejo M 2013. Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 12: 153-167.

Vargas JA, Lemos V, Richaud MC 2017. Programa de fortalecimiento parental en contextos de vulnerabilidad social: Una propuesta desde el ámbito escolar. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y ciencias afines*, 34 (1): 157-172.

variedades, tradiciones y práctica. En Lupicinio Iñiguez Rueda, *Análisis del*

Viau R 2009. *La motivation en contexte scolaire*. Bruselas: De Boeck.

Villalobos Antúnez JV 2016. Ciencia y Tecnología para la libertad. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 32(79): 7-9.

Villalobos Antúnez JV 2017a. Karl R. Popper, Heráclito y la invención del logos. Un contexto para la Filosofía de las Ciencias Sociales. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 33(84): 4-11.

Villalobos Antúnez JV 2017b. La Investigación Educativa y la fenomenología de M. Heidegger. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 33(83): 7-11.

Villalobos Antúnez JV, Márceles V, Ayala T 2016. Epistemología y Ciencia: La Hermenéutica Filosófica como crítica al Método Científico. *REDHECS. Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 16(9): 105-120.

Wenger R 2016. El cine como “imagen del pensamiento” según el constructivismo filosófico de G. Deleuze. *Revista Amauta*, 27: 119-134. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/am.27.2016.9>

Wilson EO 2016. *El sentido de la existencia*. Barcelona: Gedisa.

Marc Pallarès Piquer, Juan Diego Hernández Albarracín, Jordi Planella Ribera, Elías Said

## Community Pedagogy And Psychology: Borders And Connections In *Monsieur Lazhar*, *Entre Les Murs* And *The Wave*

### ABSTRACT

The paper presents research on the relationship between pedagogy and community psychology. These are two disciplines that have historically been related and have crossed paths in multiple contexts, but each one is framed in a distinct epistemology. From the analysis of three films (*Monsieur Lazhar*, *Entre Les Murs* and *The Wave*) and from the conception of cinema as a creator of worlds and a transcoder of society, we show a cartography of non homogeneous educational relations. We conclude that the relationship of the subjects with the world that meets them is two-headed, pedagogical and psychological at once, unable to forgo either the elements of formative order or the production of subjectivity arising out of the psycho-community.

Keywords: education; pedagogy; psychology; audiovisual narratives.

## Pedagogia Comunitária E Psicologia: Fronteiras E Conexões Em *Monsieur Lazhar*, *Entre Les Murs* E *O Ola*

### RESUMO

O artigo apresenta uma investigação sobre as relações entre o campo pedagógico e a psicologia comunitária. Trata-se de dois campos disciplinares que, embora tenham mantido relações históricas e se encontrado em contextos múltiplos, centram-se, cada um, em epistemologias distintas. A partir da análise de três filmes (*Monsieur Lazhar*, *Entre les murs* e *O Ola*) e da concepção do cinema como criador de mundos e transcodificador da sociedade, mostramos uma cartografia de relações educativas não homogêneas. Concluímos que a relação dos sujeitos com o mundo que os acolhe é bicéfala - pedagógica e psicológica ao mesmo tempo - não podendo prescindir nem dos elementos de ordem formativa, nem da produção de subjetividade a partir do psico-comunitário.

**Palavras-chave:** educação; pedagogia; psicologia; narrativas audiovisuais

Envío: 07/10/2019  
Aceptado: 30/06/2020