

¿En un mundo mejor? Relación pedagógica, masculinidades y cultura de paz

¿In a Better World? Pedagogical relationship, masculinities and culture of peace

JOSÉ EDUARDO SIERRA NIETO

Universidad de Málaga
esierra@uma.es

DIEGO MARTÍN ALONSO

Universidad de Málaga
diegomartin@uma.es

EDUARDO S. VILA MERINO

Universidad de Málaga
eduardo@uma.es

Resumen

En este artículo tomamos como foco el largometraje “En un mundo mejor” (*Hævnen*. Susanne Bier, 2011), en la línea de trabajos previos en los que el análisis filmico nos ha permitido profundizar en asuntos pedagógicos. Desde esta perspectiva, nos hemos acercado al análisis pedagógico de dicha película bajo la inspiración de la cultura de paz y del psicoanálisis lacaniano, con el propósito de pensar acerca de las relaciones paternofiliales y los procesos de subjetivación masculina y, desde ahí, reflexionar sobre las relaciones pedagógicas. Tras el marco teórico del trabajo, presentamos brevemente la película para después ofrecer un análisis del largometraje en dos actos: el perdón y la elección. La conclusión señala que pensar en las relaciones intergeneracionales supone reconsiderar las relaciones pedagógicas, situando la figura del maestro como heredero de la función paterna y escapando al modelo de masculinidad heteropatriarcal.

Palabras clave: masculinidades, cultura de paz, cine, pedagogía, psicoanálisis

Abstract

In this paper we focus on the film “In a Better World” (*Hævnen*. Susanne Bier, 2011), in line with previous works in which film analysis has allowed us to delve into pedagogical issues. From this perspective, we have approached the analysis of the film following culture of peace and Lacanian psychoanalysis. The purpose is thinking about father-child relationships and the processes of male subjectivation, in order to reflect on pedagogical relationships. After the theoretical framework, we briefly present the film and then offer an analysis of it in two acts: forgiveness and choice. The conclusion points out that thinking about the intergenerational relationships involves reconsidering pedagogical relationship, placing the figure of the teacher as the heir to the paternal function and getting out of the model of heteropatriarchal masculinity

Keywords: masculinities, culture of peace, cinema, pedagogy, psychoanalysis

1. Introducción

Este artículo se plantea ofrecer reflexiones en torno a las relaciones entre la cultura de paz y las masculinidades desde una mirada pedagógica. Para ello, partimos de una concepción que aúna la capacidad de generar conocimiento desde el pensar a partir del cine como fenómeno que nos permite construir desde lo narrativo —y con una perspectiva *interseccional*— cosmovisiones desde una lógica de vinculación de identidades con una mirada de género como categoría social.

El epicentro gira en torno a los vínculos entre el concepto de cultura de paz y el papel de la construcción de masculinidades en dicha conceptualización. Adoptamos, en consecuencia, una perspectiva feminista que viene a dotar a la cultura de paz de una mayor conciencia acerca de la connivencia entre los sistemas capitalista y patriarcal. Siguiendo lo expuesto por Lozano y Trifu (2019), si entendemos el patriarcado como “un sistema de opresiones multiplicativas marcado por asimetrías de género, etnia y otras adscripciones identitarias, podemos asumir como imperativo ético para la educación ciudadana enfrentar las contradicciones entre la lógica de la democracia y las prácticas sociopolíticas históricas del sistema patriarcal” (p. 53), que generan y reproducen una violencia estructural que a su vez hay que combatir desde una perspectiva misma de la educación para la paz.

En este sentido, consideramos que hablar de la cultura de paz es hablar de la alternativa que propone Galtung (1990) para la violencia cultural y de “todas aquellas acciones que favorecen la gestión pacífica de los conflictos, haciendo crecer su presencia pública y política, en definitiva, favoreciendo el empoderamiento pacifista” (Muñoz y Molina, 2010: 45). Dentro de estas acciones consideramos que las que

relacionan cultura y formación son un vehículo privilegiado para el fomento de la cultura de paz. En el seno de estas, el cine supone una plataforma importante para el estudio y análisis de las transformaciones culturales y de las representaciones sociales. Y en el caso particular de las masculinidades, el papel del cine ha sido ampliamente estudiado como generador de mandatos de género, como patrones desde los que se comparan las masculinidades hegemónicas con las consideradas como alternativas, así como campo de análisis acerca de las relaciones pedagógicas.

En este marco cabe preguntarse: ¿Cuáles son esas masculinidades hegemónicas y alternativas que se nos presentan en el cine? ¿Qué conflictos viven los hombres en las producciones culturales? ¿Cómo nos interpelan estas historias en tanto que profesionales de la educación? ¿Qué nos dicen acerca de la transmisión de las masculinidades arraigadas en la cultura patriarcal, la construcción de masculinidades igualitarias y, en última instancia, la educación para la paz?

Para pensar en estos asuntos, y como continuidad del trabajo que venimos desarrollando en los últimos años (Sierra, 2018; Sierra y Martín, 2019; Sierra, Martín y Vila, 2020; Vila, Sierra y Martín, 2014), nos proponemos en este texto el análisis de la película “En un mundo mejor” (*Hævnen*. Susanne Bier, 2011). Cinta que gira en torno a los violentos conflictos que viven los protagonistas (dos adolescentes varones y sus padres) y cómo en las relaciones que van construyendo entre ellos encuentran (o no) formas fructíferas de abordarlos.

Para realizar este trabajo nos apoyaremos en la propuesta de Ellsworth (2005) de *leer a*

través¹ de distintas disciplinas. Según la autora:

[...] leer a través no significa que utilizo varios textos como filtros o lentes estáticos, determinados o conocidos entre sí. Contrariamente, leer a través ilumina el proceso de mi lectura y centra la atención en los intereses que yo llevo conmigo en la lectura y cómo esos intereses dan forma a los significados que construyo. Leer dos textos puestos uno al lado del otro puede desestabilizar el sentido que le doy por separado a cada texto, porque las presencias y las ausencias en cada texto y en el sentido que les he dado nunca coinciden. ¿Qué cosas puedo aprender de las estrategias de lectura que tengo al alcance o que me son prescritas en el campo de la educación implicándome en este proceso de leer a través? (p. 24)

Leer a través nos obliga, en cierto modo, a voltear las formas discursivas con las que habitualmente pensamos y exploramos los temas sobre los que investigamos. Ese descentramiento se convierte en un territorio fértil de pensamiento, generador de preguntas novedosas e inspirador a la hora de pensar los asuntos aquí abordados.

De una forma más precisa, nos viene interesando esta clase de trabajo intelectual para el estudio de las masculinidades, dado el carácter autorreferencial que la literatura sobre el tema parece estar adquiriendo en los últimos años (Sierra, 2017). Esta es la razón por lo que nos hemos dirigido a un trabajo de *pensar*

pedagógicamente con las películas en diálogo con el psicoanálisis lacaniano.

2. Marco Teórico

2.1. Pensar pedagógicamente a través del cine

Al entender el cine como producto cultural, compartimos con Francescutti (2019) que las producciones audiovisuales nos pueden servir de apoyo a generalizaciones acerca de la ideología, la cultura y la sociedad (p. 139). Este mismo autor sintetiza tres grandes enfoques teóricos interesados en el estudio de las relaciones e implicaciones entre lo audiovisual y el mundo social: (i) el cine como espejo de lo social; (ii) el cine como recreación del mundo a través de un lenguaje propio; (iii) los estudios culturales y el cine como territorio de disputa de significados. Todas estas perspectivas, pese a sus diferencias, coinciden en considerar los formatos audiovisuales como documentos sociales; y su análisis irá encaminado no tanto a descubrir el significado último de la obra sino a “elaborar interpretaciones razonadas de la misma que faciliten una mejor comprensión de un fenómeno social relacionado. Las relaciones causales que se establezcan entre la sociedad y las obras serán, como en cualquier estudio cultural, plausibles pero difícilmente demostrables” (Francescutti, 2019: 144-145).

Para Ellsworth (2005), al relacionarnos con un producto audiovisual podemos reconocer que siempre hay en juego un entramado cultural que alude a formas distintas de representar al mundo, las subjetividades y las relaciones entre las personas (y con el

¹ La traducción del verbo *leer* está vinculada a la noción de *literacidad*, que implica no solo “procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes” (Cassany y Castellà, 2010: 354).

propio mundo). Su propuesta tiene que ver con hacernos conscientes de esas representaciones, aprendiendo a preguntarnos: “¿Quién piensa esta película que eres tú? ¿Quién se dirige a ti en esta película para que estés dentro de redes de poder asociadas con la raza, la sexualidad, el género, la clase, etc.?” (opus cit. pp. 11-12). Esta mirada, apelativa a la experiencia de ver cine como un acto performativo, constituye uno de los puntos de anclaje de nuestro trabajo. Mirar el cine desde este encuadre implica, por tanto, incorporar esa perspectiva *interseccional* que, a la postre, deberá proporcionarnos una mayor capacidad de agencia.

Ya no es solo que consumimos un producto, sino que nos relacionamos con éste abriéndonos a consideraciones acerca de lo que nos cuentan, de cómo afecta a nuestros modos de representar aspectos de la vida humana y de cómo estos mismos aspectos forman parte del *humus cultural* con el que se alimenta nuestra subjetividad. Siendo uno de esos aspectos las representaciones de género. En este sentido, Sardar y van Loon (2005) sostienen que “La cultura es un lugar en el que pueden cuestionarse las disposiciones sociales relacionadas con el género” (p. 139). Y continúan:

Las ideologías y las instituciones culturales refuerzan la separación dualista del hombre y la mujer. Esto es particularmente cierto en todo lo relacionado con el lugar que ocupan las mujeres en la producción cultural (como artistas, autoras, mecenas y miembros de las instituciones culturales) y con los modos dominantes de la representación cultural, como la literatura y las artes visuales, donde las ideas construidas sobre el género tienen una sólida presencia.

Desde este ángulo, son incontables los trabajos que, desde perspectivas feministas, se han interesado por la producción cultural en función de cómo se representan las identidades de género y recrean una política sexual (Armengol et al, 2011; Binimelis, 2016; Carrasco, 2018; Hollinger, 2012; Molina, 2021; Salazar, 2015). De igual modo, es reseñable el notable aumento de trabajos que se centran en el estudio de las masculinidades en el cine (Armengol, 2015; Salazar, 2015; Sierra, 2018).

Inspirados por los planteamientos de autores como Bárcena (2011, 2020) o D’Hoest (2011, 2020), nuestro acercamiento al análisis fílmico trata de escapar de aquel uso más convencional de ver una película como modo de desarrollar la explicación de algún concepto. En su lugar, buscamos acercarnos a un *pensar con las películas* que busca transitarlas como productos culturales, en una vivencia reflexiva que permita ir dando forma a conocimientos nuevos acerca de asuntos pedagógicamente relevantes.

En este sentido, nos apoyamos en la noción de *pedagogía* propuesta por van Manen (1998), para quien la educación está ligada a procesos de influencia que se mueven en la siempre complicada tensión entre el adoctrinamiento y la dimisión del maestro (en palabras de María Zambrano). Van Manen se referirá entonces a la pedagogía como aquel campo que nos permite “explorar, estudiar y describir las influencias que están en el núcleo de las interacciones, situaciones y relaciones especiales entre los educadores y los estudiantes, los padres y los hijos” (p. 32).

2.2. Las relaciones paternofiliales desde el psicoanálisis

Al poner el foco en las masculinidades no pretendemos la elaboración de “nuevos modelos” de masculinidad. Al contrario, pensar

la masculinidad desde la cultura de paz supone pensarnos desde nuestra experiencia y las relaciones que construimos en nuestro día a día, es decir, se trata de revisar nuestras propias masculinidades y las prácticas culturales a través de las cuales se transmiten y recrean. En este pensar las masculinidades desde la cultura de paz se sitúa como esencial el lugar del padre y el educador *in loco parentis*.

Es por esto por lo que nos resulta sugerente acudir al “complejo de Edipo” y la “función paterna”, elaborados por el psicoanálisis lacaniano, para pensar en la transmisión de las masculinidades. Estos dos constructos, teorizados inicialmente por Freud y retomados posteriormente por Lacan, se preguntan *qué es un padre*² y *cuál su lugar* en el desarrollo psíquico del hijo o hija. Si, además, contextualizamos el análisis en el contexto histórico actual, es necesario acudir a la obra de Recalcati (2014, 2018, 2020), psicoanalista de tradición lacaniana, que realiza un pormenorizado estudio de las relaciones paternofiliales y la función paterna en la que llama la *época de su evaporación* (Recalcati, 2015).

Las reflexiones de Recalcati a propósito de las relaciones paternofiliales son importantes para pensar la crisis de autoridad que ya Hannah Arendt (2018) señalara en la década de los 50 del pasado siglo XX. Y lo son más especialmente si cabe para pensar la crisis referida a las masculinidades en tanto que podemos constatar un vacío de autoridad

simbólica masculina (Piusi, 1999); refiriéndonos con ello a que con la caída del patriarcado no han emergido culturas masculinas en las que ir inscribiendo a las nuevas generaciones.

Así, apoyándonos en estos tres psicoanalistas -Freud, Lacan y Recalcati- y siendo sintéticos -pues este es un asunto complejo y no exento posturas contradictorias incluso dentro de la obra de los mismos autores- podríamos afirmar que la *función paterna* es la de la transmisión de aquello que hace posible la vida humana más allá del goce mortífero: la Ley. La Ley se refiere aquí a la “Ley de la castración”, desarrollada por Freud y Lacan, y que Recalcati (2018: 68) explica como sigue:

La tesis del psicoanálisis afirma que existe una Ley que es la base de la posibilidad de vivir en compañía de alguien, de la posibilidad de la comunidad [...] Es la Ley que inscribe en el corazón del ser humano la experiencia de lo imposible, es la Ley que vehicula la experiencia de lo imposible. La vida se humaniza solo si encuentra algo imposible: imposible disfrutar de la propia madre, imposible tenerlo todo, imposible gozar de todo. Entonces, la Ley de la castración conduce a la vida humana a encontrar el obstáculo de la imposibilidad, pero la experiencia de aquello imposible

² En adelante, cuando hablamos de *padre* lo hacemos desde la perspectiva psicoanalítica. Es decir, el padre no como progenitor o como una cuestión biológica, sino simbólica. Ser padre tiene que ver con la construcción de unos lazos particulares -que abordamos en este epígrafe- y no tanto con la consanguinidad; es una cuestión relacional. Entonces, tal como la desarrolla Lacan, la función paterna pueden encarnarla una o varias personas, y no necesariamente han de ser varones. Sin embargo, eso no significa que la diferencia sexual sea indiferente, ni para el psicoanálisis ni para la pedagogía. Nuestras reflexiones están, en este sentido, fuertemente inspiradas en el *feminismo de la diferencia sexual* a partir de la Comunidad Científica de DIOTIMA (Verona).

genera la posibilidad del deseo. Existe deseo solo donde existe experiencia de lo imposible; si todo fuera posible, no habría deseo, si todo fuera posible, reinaría el caos.

Ahora bien, ¿Cómo se transmite la Ley? ¿Cómo “se inscribe en el corazón del ser humano la experiencia de lo imposible”? Esta transmisión es posible cuando el padre encarna la Ley, cuando vive su deseo dentro de unos límites, es decir, cuando se convierte en un ejemplo de padre. Pero no un ejemplo para ser imitado, sino para que el niño o la niña pueda comprender que es posible encontrar el deseo dentro del límite, que es posible la vida sin tenerlo y serlo todo.

“¿Cómo se produce la transmisión del deseo de una generación a otra?”, se pregunta el propio Recalcati (2014: 154-155). Y se responde:

A través de un testimonio encarnado acerca de cómo puede vivirse la vida con deseo. El regalo del testimonio es el don del Otro que hace posible la herencia. Es necesario que tenga lugar un encuentro con un testimonio de esa clase para que haya transmisión del deseo y, por lo tanto, filiación simbólica.

Es el testimonio del padre el que hace posible que el hijo o la hija encuentre un deseo propio. *Testimonio y herencia* se convierten así en dos lugares propios del proceso de filiación simbólica, esto es, en el llegar a ser “hijo de” y “padre de”.

Como decíamos, la herencia no es repetición, es un proceso de apropiación, de

hacer algo propio con lo que el niño o la niña se encuentra al llegar al mundo. Es, en definitiva, un proceso de subjetivación simbólica³.

Para heredar algo del Otro, para ser realmente un heredero, no es suficiente con recibir pasivamente un legado ya constituido, sino que es necesario un movimiento subjetivo de recuperación, de subjetivación de la deuda. Sin este momento de recuperación del pasado que nos constituye, sin este doble momento en el que tenemos que hacer nuestro lo que ya era nuestro, donde tenemos que repetir exactamente lo que nos ha constituido, no se produce ninguna experiencia subjetiva de la herencia (Recalcati, 2014: 132).

Podemos observar aquí como la herencia consiste en un difícil -si no imposible- movimiento entre una salida del núcleo familiar que permita encontrar el deseo propio (y no el del padre, cayendo en la repetición), y el no renegar del origen desde el que se inicia esa búsqueda. Es decir, ser un “justo heredero” demanda que aprendamos a oscilar entre *pertinencia y errancia*, pues la vida “exige la raíz, pero también la rebelión y el viaje; los lazos familiares, pero también su disolución” (Recalcati, 2020: 114). Pensando en este “justo heredero” Recalcati (2014: 14) concluye que la

demanda del padre que invade ahora el malestar de la juventud no es una demanda de poder y de disciplina, sino de testimonio. Sobre el escenario ya no hay padres-amos, sino sólo la necesidad de padres-testigos. La

³ Autores como Meirieu (2010) han pensado extensamente esta idea de la filiación simbólica y de cómo desde la pedagogía es preciso acoger la paradójica tarea de *influir para liberar*.

demanda del padre no es ya demanda de modelos ideales, de dogmas, de héroes legendarios e inamovibles, de jerarquías inmodificables, de una autoridad meramente represiva y disciplinaria, sino de actos, de decisiones, de pasiones capaces de testimoniar, precisamente, cómo se puede estar en este mundo con deseo y, al mismo tiempo, con responsabilidad.

Los planteamientos del autor italiano nos invitan a reconocer que las exigencias de las nuevas generaciones no son ya las de transgredir la Ley, sino que el malestar actual de la juventud es expresión de la exigencia de esa Ley; en otras palabras, una demanda de padre. Y ese es el reto pedagógico al que nos enfrentamos: aprender a encarnar la función paterna, sea bien desde los propios *lazos de sangre* o bien desde el lugar de *intercesión* que ocupan las educadoras y los educadores.

Como veremos más adelante, la película que ocupa nuestro análisis pone en el centro estos asuntos a través de la desorientación simbólica de adultos y jóvenes).

3. Presentación de la directora y de la película⁴

Susanne Bier (Copenhague, 1960) es una directora, guionista y productora de cine danesa. Con el largometraje del que nos ocupamos en este artículo resultó ganadora en 2011 de un *Globo de Oro (Mejor película en lengua no inglesa)* y de un premio *Oscar (Mejor película de habla no inglesa)*. Su filmografía se caracteriza por abordar la

complejidad de los vínculos humanos y las tensiones entre distintos contextos socioeconómicos.

“En un mundo mejor” (*Haevnen*, 2010)⁵ cuenta la historia de Anton (Mikael Persbrandt), médico danés que vive a medio camino entre su hogar en Dinamarca y un campo de refugiados situado en el África subsahariana, en el que realiza labores de ayuda humanitaria. La permanente contraposición de esos dos escenarios es uno de los rasgos característicos de la cinta.

Por una parte, Anton vivirá frente a frente el régimen del terror que imponen los señores de la guerra. Por otra, la película nos cuenta su vida en la idílica Dinamarca, donde se narra que es padre de dos hijos y que atraviesa dificultades en su matrimonio con Marianne (Trine Dyrholm), a raíz de una infidelidad. En esa tesitura, su hijo mayor, Elías (Markus Rygaard), de diez años, comienza a entablar amistad con un nuevo chico de su clase, Christian (William Jøhnk Nielsen). Una amistad que pronto se convierte en una alianza inquietante, atravesada tanto por el malestar que Christian arrastra como consecuencia de no cerrar el duelo tras la muerte de su madre, como por la búsqueda de Elías de una escapatoria al acoso escolar que sufre. La historia va entretejiendo los acontecimientos de los dos escenarios, dando muestras de que la violencia cobra formas distintas pero que acaba apareciendo en distintas realidades, exigiéndonos de algún modo tomar una postura. La venganza y el perdón aparecen como dos grandes temas en la película.

⁴ En lo que sigue, el artículo contiene revelaciones cruciales (*spoilers*) sobre la trama de la película.

⁵ En la Web especializada *Rotten Tomatoes* se pueden consultar los datos sobre recaudación. Los créditos completos de la película se pueden consultar en: <https://www.dfi.dk/viden-om-film/filmdatabasen/film/haevnen>.

La directora ha expresado en varias entrevistas que quería explorar la *fragilidad*, tanto de ciertas formas de sociedad (cuestionando la aparentemente apacible sociedad danesa) como de la propia condición humana (a través de la experiencia de la violencia desde el punto de vista de la infancia). Y más concretamente, le ha interesado profundizar en la complejidad de los proyectos vitales y cómo determinadas circunstancias nos exigen reajustar nuestros sistemas de valores. En ese sentido, el perdón es un tema que vertebra la película: “Era muy importante para mí abrir esa puerta. Existe una posible salida, una potencial esperanza. Hablo de la capacidad de perdonar y de la venganza. Y el mensaje es que si uno es capaz de perdonar hay esperanza” (Belausteguigoitia, 01 de abril de 2021).

Finalmente, nos interesa destacar los personajes masculinos que construye Bier en colaboración con el guionista Anders Thomas Jensen, con quien ha trabajado en casi todas sus películas; ya no solo en esta cinta, sino en otras como “Después de la boda” (*Efter brylluppet*, 2006) o en “Una segunda oportunidad” (*En chance til*, 2014). Personajes que muestran los claroscuros de sus identidades, y que se ven impelidos a tomar decisiones relativas a esas mismas tensiones (¿qué clase de padre y de marido quiero ser? ¿Qué lugar desempeño en el mundo como adulto?). Precisamente la cineasta comentaba en una entrevista, al ser preguntada por este particular, que “Durante toda mi infancia tuve amigos varones, así que tengo una comprensión natural del mundo masculino” (Caballero, 26 de febrero de 2011).

4. “En un mundo mejor”, en dos actos

En el análisis que Icart et al. (2013) hacen de esta película el foco se pone en la violencia y sus respuestas. Desde ese ángulo, es fácil advertir que la perspectiva de un médico en acción humanitaria propone una ética en acción con mucho interés para pensar los conflictos humanos y sus vías de resolución. Por nuestra parte, hemos puesto la atención en la construcción de las relaciones paternofiliales y en lo que podemos llamar el *universo masculino* de la cinta. Nos ha interesado, por tanto, pensar las formas en que la paternidad es encarnada y vivida; en los modos de *ser hijo* que se nos muestran; en las propias relaciones entre adultos y jóvenes y, como eje transversal, en el lugar que la violencia va ocupando en un plano subjetivo y social. Desde esa perspectiva, diremos que la cinta gira en torno a los conflictos que viven los dos padres (Anton y Claus) y sus hijos (Elías y Christian), y cómo se posicionan ante ellos y las relaciones que se van tejiendo en el devenir de los acontecimientos.

Comencemos pensando en Christian, que se presenta a lo largo de la película como un adolescente perspicaz, ingenioso y sereno, pero también marcadamente belicoso. Una violencia que ejerce no como fruto de ataques irrefrenables de ira sino a través de lo que parece un actuar premeditado, muy autoconsciente de sus actos y de sus consecuencias. Sus conductas violentas aparecen como una represalia o revancha con otros hombres que agredieron verbal o físicamente a alguien allegado. Cuando esto sucede él parece erigirse como protector del otro, tramando un plan para *vengarse* (este es, precisamente, el título original del largometraje). Vemos esto, por ejemplo, en su primer día de clase, cuando observa que Elías es víctima de acoso; o cuando urde el plan para

escarmentar a Lars, el mecánico (Kim Bodnia), por la humillación que, entiende, ha sufrido el padre de su amigo.

El otro eje que caracteriza la historia de Christian es el conflicto que vive con su padre. En repetidas ocasiones a lo largo de la cinta, el adolescente le reprocha no haber estado más presente y haber *protegido* a la madre durante su enfermedad: “¡Querías que muriera!” “¡No hiciste nada!”. Con esta insistente censura parece acusarle de una suerte de dejación de sus funciones como padre. Tendría que haber hecho algo más para salvar a la madre, implora el hijo. Dicho de otra manera, demanda de su padre una posición protectora irrenunciable; una posición que, como decíamos antes, él sí está dispuesto a encarnar. De algún modo, su padre le ha defraudado, no ocupando el lugar que el hijo esperaba.

En los últimos momentos de vida de la madre, Claus (Ulrich Thomsen) parece rendido a los acontecimientos y al sufrimiento, y su opción es la aceptar que lo mejor para todos es que esa situación acabe. Ante tal acto, Christian parece *renunciar* a su padre y, tras ello, pasa a convertirse en ese hombre que espera que éste fuese: alguien protector, fuerte y firme, que lleve este principio hasta sus últimas consecuencias; anteponiendo la supervivencia de los suyos a la suya propia. En esa colocación adopta una relación con la violencia muy concreta, mostrando con sus acciones que alguien *debe ocuparse* de resolver determinados asuntos. De nada servirán las continuas conversaciones en las que el padre trata de hacerle entender su posición. De la misma forma, insiste en reprenderle por sus conductas violentas, sin que nada de ello tenga efecto. De hecho, la historia de Christian en la cinta se vería invariable si suprimiéramos todas las escenas de diálogo con el padre.

Solo encontramos un cambio en la posición subjetiva de Christian (y en su

relación con el otro, aquí encarnado en Elías) al final de la película. Todos parecen querer vengarse por lo que ha hecho (fabricar y detonar una bomba en la calle): la policía, su padre y la madre de Elías. Él estaba protegiendo a los suyos, lo que entendía que era su deber, su lugar en el mundo; sin embargo, lo que encuentra es rechazo. Se queda sin un sentido a su existencia, a un paso del abismo, del precipicio, de la nada. Un clímax en la cinta que se nos cuenta a través de la narración del intento de suicidio del propio Christian.

Es entonces cuando aparece el padre de Elías (Anton) y, al perdonarle, le salva. Vemos en los ojos del adolescente -con la formidable actuación de William Jøhnk- que algo cambia. Así, en la siguiente y última escena de la cinta aparece el primer acto de compasión de Christian, y el primer acto en que no muestra su fortaleza, sino su debilidad. Por primera vez va al encuentro con el otro, Elías, no para protegerlo, sino para acompañarle. Y pide perdón.

Para darle un sentido a este giro final debemos poner la mirada sobre los dos padres: ¿Qué hace Claus, el padre de Christian? ¿Y qué hace Anton? ¿Por qué no bastan las continuas demandas del primero -no faltas de sólidos argumentos- para que cesen las conductas (auto)destructivas y sí es suficiente aquel breve encuentro en la azotea? ¿Qué tiene de especial esta escena final que no aparece antes en la vida de Christian?

Christian exige un padre que encaja en los modelos de masculinidad patriarcal. Demanda como padre un hombre salvador, protector, casi mesiánico. Leemos entre líneas que su padre intenta señalar lo incorrecto de su demanda, pero siempre bajo un discurso de tinte moralista, insuficiente en tanto que mero discurso. Esta es la radical diferencia con

Anton, un hombre parco en palabras, pero propenso al acto.

Ante las preguntas de los personajes -desde su hijo hasta Big Man (el señor de la guerra)- a cuestiones conflictivas encontramos su silencio por respuesta. Pero un silencio acompañado de acción. No argumenta ni razona sobre la resolución de conflictos. Se sitúa ante ellos, ya sea un conflicto escolar en Dinamarca o uno bélico en Sudán, y actúa. El metalenguaje de la cinta nos parece estar mostrando que la palabra, siendo imprescindible, no es suficiente si no va acompañada de acción.

Anton no es predicador de otros modelos de masculinidad y paternidad, es testimonio vivo de ellos. Es este testimonio el que hace posible la herencia, el que crea en Christian el encuentro con otro modo de relación. Porque solo cuando Anton le perdona es capaz él de pedir(se) perdón.

Así, aunque ambos padres reivindicuen paternidades sostenidas en el cuidado y no en la salvación ejercida a través del poder ni la revelación, la diferencia estriba en los modos en que cada uno es consecuente con esa posición. Mientras Claus proclama dogmas sobre la no violencia a su hijo, el lacónico Anton actúa en la resolución de los conflictos evitando relaciones de poder o belicosas. Uno busca en la palabra y el otro lo hace en el acto. Podemos verlo a lo largo de toda la cinta, desde su propia profesión sanitaria, su activismo y labor en el campamento médico, o en la resolución del conflicto con el mecánico.

Especialmente llamativo, por lo inusual de la escena, resulta esto último. Anton acude, con sus hijos y Christian, al taller para exigir la disculpa que entiende se le debe. Al recibir una bofetada no responde con otra. No sermonea con lo inmoral de responder con violencia física, su acto habla por él. Y es este actuar el que permite, como decimos, la herencia, la

transmisión del deseo y la búsqueda de otros modelos no violentos y más igualitarios de masculinidad.

No podemos pensar los movimientos de masculinidades desde la búsqueda de modelos normativos o correremos el paradójico riesgo de postular un nuevo mesianismo igualitarista (Sierra, 2017). La herencia necesita de testimonio, de una encarnación viva del deseo y el límite. Vivir los propios límites y deseos es la única manera de transmitirlos; de lo contrario sería una imposición autoritaria. Y es que la Ley y el deseo solo se pueden subjetivar cuando uno se apropia de ellos, no cuando se imponen.

El padre Anton no es el titular de la Ley. Al contrario, es portador de la Ley, la humaniza. Viviendo sus propios límites le da a la Ley un sentido mundano y concreto en su experiencia cotidiana. Convirtiéndose así en testimonio y haciendo posible la transmisión de la Ley y de la posibilidad de vivir el deseo dentro de esta.

No son necesarios —o al menos no son suficientes— firmes alegatos morales ni elaborados discursos sobre el bien y el mal, como hace Claus. Porque si un padre no es capaz de vivir el deseo dentro de los marcos de la Ley, ¿cómo espera que sus hijos/as vivan esa misma experiencia virtuosa del límite? Pero si la transmisión y construcción de masculinidades igualitarias se mueve en el terreno del acto, ¿cuál es ese acto necesario? El análisis de la película y, en especial, el personaje de Anton, nos invita a pensar en dos: el perdón y la elección.

ACTO 1. EL PERDÓN

Dice Recalcati (2020: 24) que toda “vida humana siempre viene al mundo como vida del hijo”. Todos nos vivimos como “hijos de” y no es posible la autogeneración. Por tanto, ser hijo

significa asumir la tarea de heredar, “de hacer nuestro aquello que el Otro, para bien o para mal, nos ha dado” (p. 25). Esto significa que toda vida, todo hijo, viene al mundo con una deuda simbólica. Justo lo contrario de lo que vemos en Christian.

En el periodo vital en que se encuentra, al inicio de la adolescencia, no se sitúa como heredero, como alguien que no es dueño de sus orígenes, sino alguien que exige al padre, le demanda ser lo que espera que sea⁶. Y ante los actos contrarios a lo demandado se siente defraudado y rompe el vínculo con el padre, saliendo a la *búsqueda de sí mismo* fuera del hogar⁷. De forma que, en su derecho legítimo a la libertad, a encontrar el propio deseo, renuncia al padre y lo que este le reclama.

Encontramos aquí un primer momento en el desarrollo de la historia del adolescente. Se trata de una búsqueda fuera del propio origen, una huida que, siendo conflictiva, es necesaria para convertirse en heredero, pues permite salvaguardar la diferencia simbólica entre generaciones. El movimiento de herencia simbólica debe hacerse desde el abandono del padre, de lo contrario se trataría de una identificación identitaria. Como nos dice Recalcati (2020: 85): “los hijos necesitan encontrar obstáculos en sus padres incluso cuando estos no lo son, porque el conflicto

custodia la diferencia simbólica entre las generaciones y es, por lo tanto, un escalón indispensable para la formación de la vida”.

Pero no basta solo con la errancia, salvaguardar la diferencia simbólica entre generaciones no significa romper el vínculo generacional, pretendiéndose la autosuficiencia. El rechazo como negación supina de la existencia de aquello que nos antecede solo avoca a la ilusión irrealizable de la autogeneración, haciendo imposible la creación de lo nuevo.

La rabia contra los padres, el mero rechazo de todo lo que se recibe, la negación de nuestra condición de herederos, corre siempre el riesgo de generar una protesta estéril que se desliza hacia el túnel ciego de la violencia y del insulto, que impide discriminar el oro del lodo, que lo mete todo en el mismo saco, y que, para colmo, nos mantiene vinculados para siempre al padre del que queríamos librarnos (p. 74).

Llegamos así al segundo momento necesario para convertirse en heredero y por el que transita Christian al final del largometraje. Ese en el que, en su búsqueda fuera del hogar, sin

⁶ Según transcurre la trama, convendría matizar que la radicalización de Christian se produce como consecuencia de que la incertidumbre adolescente se sobredimensiona a raíz de la pérdida de su madre. De esta manera la falta de madre afecta al hijo y al padre (que no sabe cómo serlo, o que está atravesando un acontecimiento que le demanda aprender ser un padre-otro). La falta de madre no nos habla solo del duelo y sus fases sino de cómo dicha falta pone blanco sobre negro la necesidad de que los padres, los hombres, den un paso al frente de cara a apropiarse de la paternidad ante la caída del patriarcado y la protección que presta la mediación femenina.

⁷ Esta es una búsqueda inscrita en el propio paso de la infancia a la adultez. Ya no es solo que deba atravesar las fases del duelo por la muerte de su madre, sino que la propia adolescencia puede interpretarse como un duelo por la infancia; un vacío respecto de lo que queda atrás y lo que está por venir, que nunca está claro y que en cada época y para cada vida humana, es problemático, pero que debe atravesarse y no podemos ahorrárnoslo (Sierra, 2013: 317).

el padre, se ha perdido y necesita regresar. Y para ello es necesario que sea perdonado, aunque no lo pida. En las escenas previas al intento de suicidio parece deambular en busca del perdón en la madre de Elías y con su propio padre. Pero solo Anton es capaz de traducir la mirada al abismo de Christian en demanda de amor: “Elías está bien”. Este acto se convierte en una suspensión de la Ley, de la presumible sanción que debería caer sobre el adolescente; se convierte en un acto de perdón.

Lo que nos enseña este momento final del largometraje es que, si la errancia es necesaria para encontrar un lugar propio, si la libertad pasa por custodiar la diferencia simbólica entre generaciones y esta requiere la marcha, el conflicto con los padres, también es necesario el retorno, es necesario el perdón. Esto es, es necesaria “la posibilidad que haya una Ley capaz de suspender la aplicación inhumana de la Ley del destino haciendo posible el regreso al hogar como una promesa de renovación” (Recalcati, 2020: 97). Y es en este regreso al hogar que el adolescente puede convertirse en justo heredero, puede encontrar un lugar propio sin renunciar a su propio origen. Así, pertenencia y errancia se convierten en dos polos necesarios en la formación de la vida.

El acto que hace posible la irrenunciable relación entre estos dos movimientos antagonistas, errancia y pertenencia, es el perdón. Pertenencia y errancia solo pueden articularse a través de este acto, que permite el retorno del adolescente tras su rechazo al padre y sus orígenes para buscarse en otro lugar. Solo con el perdón es posible la resurrección del hijo. Hablamos de resurrección, siguiendo a Recalcati (2020), porque tras este acto, tal como vemos en Christian, “lo que parecía acabado, perdido, confiscado, sometido irreversiblemente a la muerte todavía está vivo, existe, ha vuelto a la vida” (p. 100).

¿Qué significa el acto del perdón? ¿Cómo es posible? ¿Qué se pone en juego en el padre cuando perdona al hijo? ¿Por qué es capaz de ir el padre —tanto Claus como Anton— en busca del hijo, a pesar de su *errar*? El hijo ha traspasado suficientes límites con sus actos como para que sea comprensible que el padre se sintiera defraudado o procediera al castigo y, aun así, ambos —Claus y Anton— van en su busca. Esta búsqueda encierra, por tanto, una suspensión de la Ley en favor del amor por el hijo. Es el amor como un “don activo que rompe la inmovilidad universal de la Ley” (ibídem.). Es un acto de amor, un regalo que quiere permitir un nuevo comienzo, un recobramiento del hijo, que quiere darle la vida cuando esta parecía perdida. Porque el adolescente no pide perdón, no muestra arrepentimiento ante el padre. No es el arrepentimiento lo que permite el perdón, sino el amor. Y solo tras este acto aparecerá el arrepentimiento del hijo, Christian, que acudirá ante su amigo a pedir perdón.

ACTO 2. LA ELECCIÓN

Pero si todo fuese acto de perdón nos encontraríamos con una suspensión universal de la Ley, con una experiencia que, ante la ausencia de límites, solo puede dirigirse hacia la autodestrucción, hacia el goce mortífero. Porque la vida necesita la experiencia virtuosa del límite; es sólo en la transmisión del límite que los adolescentes pueden emanciparse de la confusión mortífera de la libertad como pura voluntad de goce (Recalcati, 2014).

Entonces, ¿cómo sostener la necesidad humana del límite y su propia suspensión -que es el perdón- en una misma experiencia? ¿Qué límites marcar? ¿Cuándo suspenderlos? En definitiva, ¿cómo debe actuar un padre? Y estas preguntas podemos pensarlas en la trama de nuestra película: ¿cuál es el principio desde

el que se mueve Anton? ¿Por qué sanciona a Elías por tener una navaja, pero perdona a Christian tras detonar una bomba casera? ¿Por qué consiente atender al *señor de la guerra* y, un tiempo después, lo empuja a la muerte?⁸

Este vaivén entre unos actos y otros nos muestra que Anton no se mueve desde dogmatismos, sino desde una deliberación continua y consciente sobre su relación con lo que le acontece en cada momento. Se trata de una deliberación que concluye con una elección. Elegir aquí significa el pasaje al acto de las deliberaciones que el hombre realiza desde sus carencias y conocimientos. Es un pasaje al acto que implica pensarse en relación con todo el entorno, con las tensiones y contradicciones que ahí se dirimen, asumiendo la posibilidad del error, la pérdida de las elecciones no tomadas y siendo consciente de que las carencias propias (castración, lo llamará Lacan) se pondrán en juego en dicha elección. Elegir significa, en definitiva, encarnar la pregunta por cada situación nueva que se presenta.

Lo contrario, no elegir, supone actuar desde marcos normativos ajenos al propio sujeto. Y “los que no eligen son siempre los conservadores, los ortodoxos, los dogmáticos que no necesitan elegir porque tienen el poder”, dirá Miller (2021: 144). En esta misma línea nos dicen Hannah Arendt (2005) y Simone Weil (2007) que la acción política es

aquella en la que el sujeto es capaz de juzgar y deliberar sin el encorsetamiento de ideologías, dogmas o partidismos. Actuar, entonces, es mostrarse ante los demás, es ponerse en juego en la esfera pública, en el terreno de lo común. Y en tanto que cada persona es singular, portadora de algo único y nuevo en el mundo, en la acción se va a crear la posibilidad de un nuevo comienzo (Bárcena y Mèlich, 2000).

Es por esto precisamente que Lacan representaba en sus matemáticas a la persona que ocupa la función paterna no como “p”, sino como “p(x)”. Porque ser padre, es ser un padre concreto, ser uno de los posibles modelos que realiza la función paterna. Es decir, se trata no de ser un padre ejemplar, sino de ser un ejemplo de padre (Sierra y Martín-Alonso, 2019). Así, podemos concluir, que el acto que encarna el padre es el del compromiso con el acto.

5. Discusión y conclusiones

Comenzábamos el artículo señalando la importancia de reflexionar acerca de los modelos de masculinidad y su trasmisión, imbricando dicha reflexión en el campo de la cultura de paz al entender que el cuestionamiento de la masculinidad hegemónica supone renegar de la violencia inscrita en el oscuro pacto entre el sistema capitalista y el sistema patriarcal.

⁸ Es interesante pensar esta escena de manera cruzada con aquella otra en el taller mecánico en la que Anton se resiste a usar la violencia. Sin embargo, en el campo de refugiados, ante la actitud jactanciosa de Big Man, el médico decide poner punto final a sus cuidados, arrastrándolo fuera de los límites de su protección y dejándolo a merced del colectivo de refugiados, que acabará tomándose su venganza. Decimos que es interesante esta contraposición en el sentido de que ilustra de una manera creíble la diferencia entre ser un *padre ejemplar* y ser un *ejemplo de padre*. No vemos en Anton un padre que se muestre siempre intachable (al estilo autoritario del *pater familias*), pero sí uno que encarna las propias complejidades de la vida humana; de una vida que se mueve siempre en la persecución de unos principios morales, pero que los acontecimientos a los que nos enfrentamos nos exigen transgredir según el caso.

En el artículo nos hemos acercado a una película que narra historias de hombres en relación, inspirados por el psicoanálisis lacaniano. Su análisis nos ha permitido explorar diferentes tensiones que tienen que ver con los procesos de subjetivación masculina y con la transmisión cultural, tanto en un plano familiar como en un plano social.

Para continuar la reflexión pedagógica es preciso destacar un aspecto más de la trama que tiene que ver con el papel que Anton desempeña en la relación con Christian. Como hemos narrado, es Anton, como *padre adoptivo*⁹, quien perdona a Christian haciendo posible el arrepentimiento y, con él, una cierta salida del laberinto en que se encontraba el chico. Pero no podemos seguir pensando en las relaciones pedagógicas sin profundizar en la naturaleza de ese laberinto vital al que nos hemos referido, y que tiene que ver con el tipo de malestar adolescente contemporáneo.

Dice Recalcati (2014) que “Ninguna otra época ha conocido la libertad individual y de masas como la experimentada por nuestra juventud. Sin embargo, a esta libertad no corresponde promesa alguna sobre su porvenir” (p. 82). Y continúa: “La vieja generación ha abandonado su papel educativo entregando a nuestros hijos, como consecuencia, una libertad fatalmente mutilada” (ibídem.). Al interesarnos por ese abandono, hemos desarrollado en el artículo una mirada atenta al vacío de autoridad simbólica masculina, esto es, a la incapacidad de entrar en relaciones de alteridad aportando un límite, pero también encarnando el deseo.

Justo la falta de testimonio que se cristaliza en la demanda de un Padre-otro, como hemos visto con las historias de Christian y de Elías. Precisamente, la violencia interior que atormenta a Christian se deja pensar como una expresión de ese desorden, de esa desorientación simbólica de la que hablamos.

En un mundo *hipercapitalista*, en el que el porvenir parece secuestrado y que nos presenta una condición sociológica inscrita en un *eterno presente*¹⁰, abrirse al mundo en el pasaje de la adolescencia a la adultez resulta especialmente dramático; sin balizas que marquen mínimamente el futuro, y sin casi apoyos adultos que acompañen ese malestar adolescente. Así que esa dificultad para atravesar lo que hace unas décadas era un rito de paso más claro a la adultez, se deja pensar en dos sentidos conectados: (i) la subjetivación en la adolescencia y (ii) el *lugar* del maestro.

Sobre lo primero, escribía María Zambrano (2007) hace casi 60 años una interesante reflexión en la que decía que “si el adolescente se encuentra en conflicto con lo que lo rodea es porque lo está consigo mismo, porque no ha podido todavía ordenar el caos que [en] su alma despierta la relación de la totalidad de la vida, de su vida” (p. 50). La adolescencia, según la piensa Zambrano, supone abandonar la infancia y sentir entonces el vértigo de ver por primera vez

[...] toda la vida con la que hay algo que hacer. Por eso tan a menudo el adolescente la quiere dar toda ella, lo que puede dar origen al heroísmo o

⁹ Hablamos de *padre adoptivo* como figura metafórica que nos sirve para expresar el *lugar* que ocupa como adulto en la relación con el chico. Una *paternidad vicaria*, dirá Bárcena (en Gusdorf, 2019); y el propio Gusdorf hablará del maestro como *intercesor*.

¹⁰ Para pensar en la naturaleza de este *eterno presente* resultan especialmente reveladoras las consideraciones de Garcés (2017) a propósito de las diferencias entre la *condición posmoderna* (y su *presente celebratorio*), y lo que ella llama la *condición póstuma* (y su *presente de la condena*).

bien a una acción destructora contra la sociedad o contra sí mismo. La adolescencia lleva consigo la sombra del posible suicidio al lado.

Ese suicidio, como paradójica y potente figura que amenaza el segundo nacimiento que es la adolescencia, nos ayuda a pensar parte del conflicto que hemos analizado con Christian. El proceso de subjetivación, su impulso a tomar las riendas y encontrar soluciones, solo puede ser templado por el acompañamiento adulto, lo que nos invita a pensar en el segundo asunto, el *lugar del maestro*.

Hemos dicho antes con Recalcati que *la vieja generación ha abandonado su papel educativo*. Pensar entonces en la relación pedagógica supone —aunque siempre lo ha supuesto— reconsiderar las relaciones intergeneracionales (Rosales, 2020). Con Anton, hemos conocido a un padre que se pone en marcha, que toma partido, que no se queda atrapado en las redes de la imposibilidad o del desconocimiento. Un padre, en definitiva, que no abandona su papel educativo¹¹, o en palabras de van Manen (1998), que asume su capacidad de influencia. No es un padre que apele al sermón ni que abandere nuevos discursos identitarios. Su fuerza radica en ser testimonio viviente; y por eso rescatábamos en el segundo acto la potencia que contiene como figura pedagógica que no espera a saber cómo

actuar para hacerlo, sino que se desenvuelve en la acción desde una racionalidad deliberativa (Bárcena, 1993). En este sentido, ya hemos señalado antes que la actuación de Anton viene a llenar la incapacidad de Claus, lo que nos recuerda a las palabras de Gusdorf (2019: 53):

El maestro es así el heredero del padre. Se presenta como el padre espiritual, en el momento en el que el padre carnal se muestra incapaz en adelante de asumir sus responsabilidades de las que le hace responsable la exigencia infantil.

La figura del maestro como heredero del padre —no como suplantador sino como continuador de la obra educativa— nos permite pensar los conflictos y tensiones abordados en el artículo a la luz de las relaciones pedagógicas. Esto es así ya que podemos entender que no estamos hablando en exclusiva de la subjetivación y de las masculinidades en el marco de los *lazos de sangre* sino de cómo los *lazos sociales* se vertebran a partir de la mediación de alguien externo a la estructura familiar, que los hace posibles. En definitiva, y como nos decía Zambrano (2007: 50), “Educar a la adolescencia es salvarla, salvar su poder individualizador y creador del caos que la acecha. Y conviene recordar que a mayor poder creador corresponde mayor extensión del caos. El maestro no puede olvidarlo”.

¹¹ Esto recuerda a las bellas palabras que Daniel Pennac (2008) dedicaba a aquellos profesores que, como tantos otros y tantas otras a lo largo de los tiempos, han antepuesto su responsabilidad a su desconocimiento de las teorías y los métodos didácticos: “Los profesores que me salvaron -y que hicieron de mi un profesor- no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente, nos repescaron. Les debemos la vida” (p. 36).

Referencias bibliográficas

- Arendt, Hanna (2005) *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- Armengol, Josep (coord.) (2011) *Men in Color: Racialized Masculinities in U.S. Literature and Cinema*, Newcastle Cambridge Scholars Publishing.
- Armengol, Josep (2015) Masculinidades alternativas en las novelas de Richard Ford y/frente a En un mundo mejor de Susanne Bier, en Angels Carabí y Josep Armengol (eds.) *Masculinidades alternativas en el mundo de hoy*, Barcelona, Icaria, pp. 165-182.
- Bárcena, Fernando y Mèlich, Joan Carles (2000) *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós.
- Bárcena, Fernando (1993) El tratamiento de la incertidumbre en la enseñanza reflexiva. Bases para una teoría del juicio pedagógico. *Revista de Educación*, nº 300, pp. 105-132.
- Bárcena, F. (2010) Iluminaciones arendtianas en la filmografía de los hermanos Dardenne. Texto presentado en el Workshop “Film as ‘exercise of thought’ and ‘public gesture’”. Lovaina, 2 al 4 de febrero.
- Bárcena, Fernando (2020) La derrota del artista educador en “Muerte en Venecia”, *Making off*, nº 156-157, pp. 50-63.
- Belausteguigoitia, Santiago (01 de abril de 2021) Entrevista a Susanne Bier: "Si uno es capaz de perdonar hay esperanza", *EL PAÍS*, https://elpais.com/diario/2011/04/01/cine/1301608803_850215.html
- Binimelis, Mar (2016) Perspectivas teóricas en torno a la representación de las mujeres en el cine: una breve aproximación histórica, *Secuencias*, nº 42. <https://doi.org/10.15366/secuencias2016.42.001>
- Caballero, Marta (26 de febrero de 2011) Entrevista a Susanne Bier. *El Español*, https://www.elespanol.com/el-cultural/20110226/susanne-bier/7249808_0.amp.html
- Carrasco, Rocío (2018) *New heroes on screen: prototypes of masculinity in contemporary science fiction cinema*, Universidad de Huelva.
- Cassany, Daniel y Castellà, Josep (2010) Aproximación a la literacidad crítica. *PERSPECTIVA*, 28 (2), pp. 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- D’Hoest, Florrelle (2011) Cierta Experiencia de la Distancia en Educación: sobre “El hijo” de los Dardenne, *Bajo palabra, Revista de filosofía*, nº 6, pp. 73-82.
- D’Hoest, Florelle (2020) Pensar filosóficamente la educación a través del cine de ficción: la escuela en (o de) Canino, *Making off*, nº 156-157, pp. 41-48.
- Esteve, José Manuel (2010) *Educación, un compromiso con la memoria*, Barcelona, Octaedro.
- Francescutti, Pablo (2019) La narración audiovisual como documento social e histórico: enfoques teóricos y métodos analíticos, *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, nº 42, pp. 137-161. <https://doi.org/10.5944/empiria.42.2019.23255>
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3).
- Garcés, Marina (2017) *Nueva ilustración radical*, Barcelona, Anagrama.
- Gusdorf, George (2019) *¿Para qué profesores?*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Hollinger, Karen (2012) *Feminist film studies*. London, Routledge.
- Icart, María Teresa, Pulpón, Anna. M. e Icart, M^a Carmen (2013) En un mundo mejor (2011): la ética de un médico ante la violencia. *Revista de medicina y cine*, 9(4), pp. 156-163.

- Lozano, María y Trifu, Liliana A. (2019) Coeducar para la paz: perspectiva de género para la justicia social. *Tendencias Pedagógicas*, n° 34, pp. 51-61. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.005>
- Miller, Jacques-Alain (2021) *Polémica política*, Gredos.
- Meirieu, Philippe (2010) *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*, Barcelona, Ariel.
- Molina, Berta (2021) El feminismo en la teoría cinematográfica. Un estado de la cuestión. *Comunicación y género*, 4 (1), pp. 61-71. <https://doi.org/10.5209/cgen.71072>
- Muñoz, Francisco y Molina, Beatriz (2010) Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista Paz y Conflictos*, n° 3, pp. 44-61.
- Pennac, Daniel (2008) *Mal de escuela*, Barcelona, Mondadori.
- Piussi, Ana M^a (1999) Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación, en Carlos Lomas (Comp.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós, pp. 43-67.
- Recalcati, Massimo (2014) *El complejo de Telémaco. Padres e hijos tras el ocaso del progenitor*, Barcelona, Anagrama.
- Recalcati, Massimo (2016) *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*, Barcelona, Anagrama.
- Recalcati, Massimo (2018) *La fuerza del deseo*, España, Freshbooks.
- Recalcati, Massimo (2020) *El secreto del hijo. De Edipo al hijo recobrado*, Barcelona, Anagrama.
- Rosales, Gabriel (2020) Respeto y Relaciones Inter-generacionales en la Escuela Secundaria: sentidos que jóvenes de sectores populares le atribuyen al trato respetuoso por parte de las y los adultos educadores, *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), pp. 107-119. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8463>
- Salazar, O. (2015). La Igualdad en Rodaje: Masculinidades, Género y Cine. Tiran lo Blanch.
- Sierra, J. Eduardo (2018) Mundos posibles y transmisión de las masculinidades. Pensando con “Star Wars”. *Hachetetepe*, n° 17, pp. 13-26. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2018.v2.i17.3>
- Sierra, J. Eduardo (2013) La Secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar [Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6739>
- Sierra, J. Eduardo (2017) Del ‘complejo de Edipo’ al ‘complejo de Telémaco’. Genealogías masculinas y educación, en Antonio R. Fernández y Rafael Ravina (coords.) *Sexualidades diversas. Interferencias entre el arte, la educación y la sociedad. Un prisma desde el arte, los estudios culturales y el mundo de la educación*, Venezuela, Universidad Metropolitana de Venezuela, pp. 185-224.
- Sierra, J. Eduardo y Martín-Alonso, Diego (2019) Relaciones Intergeneracionales y Construcción de las masculinidades. Pensando con “Gran Torino” y “Million Dollar Baby”. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 8 (2), pp. 160-179. <http://dx.doi.org/10.17583/generos.2019.4313>
- Sierra, J. Eduardo, Martín-Alonso, Diego y Vila, Eduardo (2020) ¿Cambiar el pasado para transformar el presente? Pensar la transmisión de las masculinidades con Regreso al futuro, en Anastasia Téllez, Javier E. Martínez y Joan Sanfélix (Eds.) *Hombres, género y patriarcado: reflexiones, cuerpos y representaciones*, Madrid, Dykinson, pp. 115-130.

Van Manen, Max (1998) *El tacto en la enseñanza*, Barcelona, Paidós.

Vila, Eduardo, Sierra, J. Eduardo y Martín, Víctor (2014) Estudio narrativo sobre la experiencia de la paternidad en profesionales de la educación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, nº 23, pp. 71-94.

Weil, Simone (2007) *Escritos históricos y políticos*, Madrid, Trotta.

Zambrano, María (2007) *Filosofía y educación*, Málaga, Ágora.

PROCESO EDITORIAL ▶ EDITORIAL PROCESS INFO

Recibido: 27/07/2021 Aceptado: 20/04/2022

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO ▶ HOW TO CITE THIS PAPER

Sierra Nieto, José Eduardo, Martín Alonso, Diego, Vila Merino, Eduardo S. (2021) ¿En un mundo mejor? Relación pedagógica, nuevas masculinidades y cultura de paz. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol. 14(2), 88-105.

SOBRE LOS AUTORES ▶ ABOUT THE AUTHORS

J. Eduardo Sierra Nieto es Profesor de Teoría de la Educación en la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación se centran, desde un enfoque fenomenológico y narrativo, en la experiencia escolar, las relaciones educativas y el estudio de las masculinidades. En los últimos años se ha especializado en el análisis pedagógico del cine, prestando atención a los modelos de masculinidad y su trasmisión. Es editor y cofundador de Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, publicación especializada en la investigación cualitativa en educación.

Diego Martín Alonso es Doctor por la Universidad de Málaga (2019) con la calificación de Sobresaliente cum laude y Mención Internacional. Diplomado en Magisterio y Licenciado en Pedagogía. Profesor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Pertenece al grupo de investigación HUM-311 "Evaluación e investigación educativa en Andalucía". Sus líneas de investigación se centran en el estudio de las políticas curriculares y educativas, los saberes docentes, la formación inicial del profesorado y masculinidades.

Eduardo S. Vila Merino es Doctor por la Universidad de Málaga en 2003, actualmente Profesor Titular de Universidad desde 2017, con tres sexenios (incluido el de transferencia), mis tareas investigadoras y docentes se han centrado en las áreas de Teoría de la Educación y Pedagogía Social, perteneciendo desde 2005 al grupo HUM-169. Mis principales líneas de investigación y docencia han sido: educación intercultural, pedagogía social, políticas educativas, cultura de paz y educación para los derechos humanos, teoría de la educación e igualdad de género.