

# LA ESCUELA ENTRE EL NOMBRE Y EL CUERPO: REPRESENTACIONES DE LA EDUCACIÓN E IMAGINARIOS SOCIALES EN EL LARGOMETRAJE *ANINA*

## *The School between the Name and the Body: Education's Representations and Social Imaginaries in the Film Anina*

Lucas D'AVENIA

*Universidad de la República del Uruguay*

Cecilia SERÉ

*Universidad de la República del Uruguay*

Recibido: 8 de octubre de 2022

Envío a informantes: 11 de octubre de 2022

Aceptación definitiva: 7 de diciembre de 2022

**RESUMEN:** El texto analiza, a modo de ensayo, algunas formas contemporáneas de representar la educación de la infancia, a partir del largometraje animado *Anina* (Uruguay, 2013). La película es tomada como ocasión para problematizar diversos aspectos de las formas de educación en el ámbito escolar, pero también habilita a indagar las múltiples formas en que, a nivel familiar y barrial, se contribuye a la transmisión cultural a las nuevas generaciones. A partir del argumento de la película se explora en qué medida el hecho de tener un cuerpo y tener un nombre organizan tanto la vida escolar como las formas sociales modernas.

**PALABRAS CLAVE:** educación; escuela; ciudad; cuerpo; nombre propio.

**ABSTRACT:** The paper analyzes, as an essay, the representations of childhood education from the animated feature film *Anina* (Uruguay, 2013). The film is considered an opportunity to problematize various aspects of the forms of education in the school, but it also enables us to investigate the multiple forms and occasions in which, at the family and neighborhood level, the cultural transmission of the

new generations is contributed. Based on the plot of the film, it is explored in what sense having a body and having a name organizes both school life and modern social forms.

KEYWORDS: education; school; city; body; own name.

## I. Introducción

ESTE TEXTO EXPLORA las representaciones de lo escolar en Uruguay a partir del análisis del largometraje *Anina*, de Alfredo Soderiguit, estrenado en 2013. La película muestra la vida cotidiana de una niña de diez años que asiste a una escuela pública en la ciudad de Montevideo. Si bien los parámetros temporales y espaciales tienen cierta imprecisión en sus definiciones, algunos elementos advierten de su locación en la capital uruguaya, en una época próxima al final de la década de 1980. Se trata de un momento de tensión política, social y económica, producto de la transición de la dictadura cívico-militar (1973-1985) hacia la reapertura democrática. Las referencias a la coyuntura política están prácticamente omitidas en la película, aunque algunos indicios, tal como han mostrado otros análisis del largometraje, señalan momentos de modulación entre un pasado conservador y un futuro optimista y promisorio que representan las nuevas generaciones.

La película, que presenta formas relativamente estereotipadas de la vida escolar, familiar y barrial de la ciudad de Montevideo, ofrece la posibilidad de indagar en las particularidades que toma el trabajo de la educación en los múltiples espacios e instancias en que ésta sucede. Se intentará mostrar en qué medida una película dirigida al público infantil, que también busca atraer al público adulto, es una buena fuente para percibir las construcciones discursivas sobre la institución y la experiencia escolar en el imaginario social. Se argumentará que, en este caso, los recursos narrativos con que se presenta la dinámica escolar buscan sintonizar con ambos públicos mediante una combinación de formas arquetípicas de personajes y situaciones y una peculiar relación con la temporalidad.

El texto realiza un recorrido por la película con el fin de analizar las formas en que se representa el trabajo educativo dentro y fuera de la escuela. Nuestro análisis propone una mirada de este trabajo sin reducirlo a la instancia escolar, evitando recortes habituales en el campo de la historia de la educación en el que se suelen construir objetos a partir de las estructuras institucionales de los sistemas educativos. Aquí proponemos explorar las representaciones de la vida escolar en relación con las instancias educativas que ocurren en el seno de la vida familiar y barrial, insertas en una trama urbana mayor.

Además de reconstruir las diversas formas que adoptan las instancias educativas, nos detendremos en el evento escolar que organiza la película: una pelea entre la protagonista, Anina Yatay Salas, que recibe burlas por tener un nombre «triple capicúa», y su compañera de clase Yisel, a quien apodan «la Elefanta». La

pelea, ocurrida en el recreo, tiene como consecuencia una visita a la oficina de la directora de la escuela y un castigo bastante particular: cada niña recibirá un sobre negro lacrado que no podrá abrir hasta dentro de una semana.

El conflicto es analizado en este texto para problematizar la relación entre el cuerpo y el nombre propio, un asunto que organiza tanto la vida escolar como la configuración de la subjetividad moderna. La dualidad que existe entre el cuerpo y el nombre estructura el enfrentamiento entre las niñas. «Elefanta» y «Niña capicúa» son las ofensas que cada una realiza sobre la otra a partir de su pelea a la hora del recreo. El cuerpo y el nombre, proponemos, organizan gran parte de la experiencia escolar moderna, entre túnicas y listas, entre la institucionalización de una homogeneidad corporal y la singularidad del nombre propio.

Exploraremos la idea de que el aporte a la historia de la educación de una película animada cuya acción transcurre en un momento histórico poco preciso no radica exclusivamente en la documentación de ciertas formas educativas del pasado. En cambio, este material resulta extremadamente fértil para indagar en otras dimensiones significativas para este campo de estudios. Por un lado, nos permite acceder a las formas en que se representa el pasado escolar y el papel de ese pasado en la construcción de imaginarios sociales e identidades nacionales. Mostraremos de qué forma la película, como producto cultural dirigido a un público amplio, apela a una serie de imaginarios sobre el lugar de la escuela en la sociedad uruguaya, contribuyendo a la vez a la producción y la circulación de estas representaciones. Por otro lado, el conflicto específico entre los personajes de la película nos ayuda a explorar algunas hipótesis más generales sobre la configuración de prácticas educativas en las sociedades contemporáneas. Se trata, entonces, de dos dimensiones que buscan ampliar el abanico de preguntas de la historiografía de la educación, entendida no solo como la documentación de los hechos del pasado. Nuestra propuesta apela a comprender la historicidad de procesos que ocurren en diferentes escalas y espacios sociales, incorporando condiciones estructurales respecto la configuración de la subjetividad moderna que afecta a estas dinámicas. El carácter de ensayo que tiene el texto prioriza la exploración de diversos temas con la intención de sugerir posibles vías de indagación atendiendo algunas facetas poco exploradas a partir de la experiencia escolar moderna.

## 2. La educación en escenas montevideanas: el barrio, la familia y la escuela

La escuela se ha constituido, para el mundo moderno, como un espacio central de la educación de la infancia. Incluso en ocasiones resulta más relevante que el ámbito familiar y, por momentos, ha asumido funciones que tradicionalmente han sido percibidas como propias de la familia, como la alimentación o el cuidado de la salud. La escuela es la forma institucionalizada por excelencia de la relación entre generaciones. Espacio socialmente reconocido para la transmisión de saberes y la constitución de las formas ciudadanas, sobre todo si atendemos a la

relevancia que adquieren la educación del cuerpo y la formación moral, la escuela se posiciona a mitad de camino entre la vida pública y la esfera doméstica.

El largometraje *Anina* (2013), dirigido por Alfredo Soderguit, es resultado de una adaptación del libro de Sergio López Suárez (2013) titulado *Anina Yatay Salas*. En el argumento, una niña de diez años se enfrenta a dilemas de una clase media montevideana, cuando, a partir de una pelea a la hora del recreo escolar, se inicia un viaje «de ida y de vuelta» al mundo infantil de esta niña con nombre capicúa.

Los hechos que narra la película transcurren en un tiempo histórico impreciso. Si bien el lugar es presentado con algún grado de indefinición, algunas referencias permiten inferir que se trata de la ciudad de Montevideo, aunque no parece posible reconocer un barrio en particular. Más allá de eso, la ubicación temporal tiene algunas ambigüedades más significativas. Hugo Hortiguera (2018) dedujo que los hechos transcurren «a mediados o fines de los 80», temporalidad que se puede inferir a partir de la presencia de la televisión a color, la ausencia de dispositivos tecnológicos propios de la década siguiente, así como de una escena en que los protagonistas ven la primera película de *La guerra de las galaxias*. Respecto a este punto, Marcela García (2019) subrayó la relación del «pasado atemporal» del Montevideo de la película con el pasado autoritario asociado a la dictadura cívico-militar uruguaya que transcurrió entre 1973 y 1985.

Las condiciones específicas de la vida de Anina se inscriben, entonces, en circunstancias propias de la transición democrática del país. El final del proceso de transición a la democracia en Uruguay es objeto de controversias entre analistas y también en el ámbito político. Lo cierto es que en marzo de 1985 asumió un gobierno que resultó de elecciones realizadas a fines del año anterior, aunque con candidatos proscritos en varios partidos. Este desenlace fue el resultado de un proceso que comenzó con la derrota del proyecto constitucional que las autoridades de facto sometieron a plebiscito en 1980. A partir de entonces se sucedieron una serie de instancias electorales y de negociación entre las Fuerzas Armadas y autoridades partidarias, mientras persistían prácticas represivas y limitación de las libertades. Crecientemente también se fue dando un proceso de apertura y reorganización de actividades sociales y culturales: incipiente actividad sindical y estudiantil, aparición de nuevas manifestaciones artísticas, entre otras. Algunos esfuerzos que han intentado colocar al caso uruguayo como parte de una dinámica global de transiciones a la democracia han señalado que «el halo casi místico que se construyó respecto al tiempo de la pacificación contribuyó a des-historizarlo y a presentarlo como ejemplar» (González Martínez, 2018, p. 16), una característica que nos interesa explorar en relación a la imprecisión temporal que propone la película<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Sobre el proceso de transición a la democracia en Uruguay, ver DEMASI (2022). MARKARIAN (2006) reconstruye la presencia de los derechos humanos como asunto clave de la transición. Para una revisión de un conjunto de manifestaciones sociales, políticas y culturales en el período, no centrado en los actores partidarios, ver los estudios reunidos en DEMASI y DI GIORGI (2016). En otro

Si bien la película no permite dar cuenta de las condiciones de vida en el período, resulta significativo tener como telón de fondo el escenario de crisis nacional —que se remonta a la década de los 60 y se había agudizado hacia 1982—, así como sus efectos en las condiciones específicas de la ciudad de Montevideo. El tono gris de la animación parece acompañarse a los problemas del crecimiento urbano y sus repercusiones sociales, teniendo consecuencias diversas como el deterioro de servicios municipales (transporte, iluminación, saneamiento), decadencia y privatización del espacio público, expulsión de sectores sociales hacia la periferia urbana y crecimiento de viviendas precarias (Portillo, 1996).

La trama no incorpora el contexto histórico como parte del conflicto de los personajes, y la ausencia de referencias a la coyuntura nacional parece ser omitida como una estrategia de presentar problemas más generales, entre un pasado conservador y hostil que recibe a las nuevas generaciones y un mundo que va anunciando otras formas de convivencia. Sin embargo, la peripecia infantil de la protagonista transcurre en escenarios que presentan diversas marcas de historicidad, sobre todo si se presta atención a los tres espacios en que transcurre la vida de Anina, el barrio, la escuela y la casa familiar, los cuales se alternan a lo largo de la película con el mundo onírico de la niña.

Estos espacios constituyen los escenarios de encuentro entre las diferentes generaciones, cuestión central, siguiendo el argumento de Walter Benjamin y Hannah Arendt, para pensar la educación. Según señalaba Benjamin, «el dominio de la relación entre las generaciones» era más determinante que el «dominio de los niños sobre los adultos» (1987, p. 62). Esta es una idea que Arendt (1996) retomó para subrayar la importancia de esa diferencia sin la cual no es posible una relación propiamente educativa. Esta diferencia, para la autora, estaría desafiada en las sociedades contemporáneas en que la tradición —y por lo tanto la relación con el pasado— está en crisis, algo que impacta directamente en la función social de la educación, que tiene una dimensión necesariamente conservadora. En este sentido, si bien la escuela es clave, tanto para la película como para este texto, la historicidad de las representaciones de lo escolar puede comprenderse mejor si se incorporan los otros espacios en los que se producen encuentros entre generaciones.

Varias escenas transcurren en lugares que el imaginario urbano contemporáneo puede asociar a la «vida barrial». Se trata de espacios significativos de la vida pública en las ciudades, lugares de socialización, de conflictos y también de encuentros intergeneracionales<sup>2</sup>. La película utiliza diversos recursos en este

---

registro, RICO (2005) propone una mirada de los legados de la dictadura y del período de transición en una escala temporal mayor, procurando explicar el «orden político» de la postdictadura.

2 El barrio ha sido objeto de análisis de diversas disciplinas, desde el urbanismo hasta la sociología urbana, pasando por la historia y la antropología. En nuestro medio estos análisis se han dirigido frecuentemente a los procesos de fragmentación social y segregación territorial, prestando especial atención a las periferias urbanas. En el marco de un trabajo etnográfico sobre desigualdad social y violencia, FRAMAN y ROSSAL (2009) proponen una discusión interesante para nuestro caso, sobre el uso de la noción de «vecino» desde el Estado, en especial en las políticas de descentralización

sentido. Por ejemplo, introduce la arquetípica figura de unas vecinas de avanzada edad, a partir de las cuales se pueden realizar asociaciones entre el pasado y posiciones conservadoras. Las vecinas de Anina critican las nuevas formas de convivencia y educación de la infancia y dedican energía a comentar y corregir lo que consideran desvíos morales de las nuevas generaciones. «De moral la gente cada día sabe menos [...]. Cuando yo era maestra esas cosas no pasaban», dirá una de las vecinas en referencia a un pasado idealizado que opera como contraste de lo que esa posición conservadora considera el declive del presente. Estas diferencias generacionales muestran una tensión, más que con la propia Anina —cuya conducta se critica—, con sus padres, pertenecientes a una generación intermedia y a quienes se los responsabiliza de las inconductas de la niña. Además, la condición de maestra jubilada de la vecina ofrece una capa más de sentido a la crítica que estará dirigida también al funcionamiento presente de la institución escolar. Con tono humorístico, se introduce allí un conflicto típicamente barrial que tiene en el centro la definición de cómo «educar bien» a las nuevas generaciones, y que instala una tensión entre dos generaciones diferentes dentro del mundo adulto.

Este episodio muestra cómo la cuestión educativa es relevante también fuera de la escuela y constituye un asunto controversial. Allí, las generaciones se enfrentan a partir de dos formas simplificadas: una tradicional y conservadora; otra más progresista y comprensiva de la situación de la niñez. Además, es una ocasión para atender cómo un asunto escolar se vuelve un asunto barrial, un ámbito donde los vínculos cara a cara ofrecen la posibilidad a las vecinas de involucrarse en un conflicto ajeno. La madre de Anina, frente a lo que considera un exceso de parte de sus vecinas, opta por cerrar la puerta de su casa —literal y metafóricamente—. Las escenas nos permiten problematizar los límites entre la vida pública y la privada cuando se trata de asuntos familiares, barriales y escolares respecto a la educación. Esta oscilación entre el carácter público y el privado de la educación se manifiesta también en la divergencia de propuestas educativas, desde las estatales y universales —propias de los sistemas nacionales de educación— hasta las individuales y restringidas al ámbito doméstico —como las que se formulan con la reciente reaparición de formas de educación en el hogar (*homeschooling*)—.

El paisaje barrial de la película está conformado por espacios también arquetípicos, como el almacén o la panadería, sitios que progresivamente han perdido lugar en el escenario urbano frente a la expansión de los supermercados y las grandes superficies comerciales. Los negocios barriales tradicionales, en especial los almacenes, son lugares donde se habilitan ciertos traspasos en las fronteras de lo íntimo, donde la vida privada se enreda con lo público y donde circulan situaciones

---

impulsadas por la izquierda política en Montevideo. Este hecho lleva a los autores a discutir la relación entre las condiciones de «vecino» y de «ciudadano», dialogando con diversas tradiciones, entre ellas la historiografía colonial que ha mostrado las variaciones del concepto de «ciudadanía» en América. A los efectos de nuestro ejemplo —las dinámicas barriales de la clase media que se muestran en *Anina*— interesa señalar la existencia de profundas discusiones sobre la dimensión política del barrio como espacio y del vecino como sujeto.

personales que devienen conocidas por otros. Es en el almacén del barrio donde Anina es espectadora de un intercambio amistoso entre Yisel y el vendedor, que conoce algunos aspectos de la situación familiar de la niña, marcada por la migración de su padre a Australia. El episodio hace irrumpir un nuevo asunto social: la migración por motivos económicos, un fenómeno que la sociedad uruguaya vivió en la segunda mitad del siglo xx y los primeros años del siglo xxi, junto al exilio político. Una vez más la película propone un guiño al público adulto al elegir Australia como destino, un país importante en algunas de las oleadas de migración uruguaya en el siglo xx<sup>3</sup>. La dinámica comunitaria del barrio que muestra la película permite un acercamiento entre las protagonistas del conflicto que no se produce ni en la escuela ni como resultado de la intervención de las personas adultas responsables de la educación —escolar y familiar— de Anina. Es gracias a la intervención del almacenero que Anina conoce el contexto familiar de Yisel y ello facilita el acercamiento entre las antagonistas sobre el final de la historia<sup>4</sup>. Una vez más, estas relaciones cara a cara que, sin embargo, se producen en el espacio público son fundamentales para los aprendizajes que tienen los personajes en materia de convivencia. La película construye así un entramado de agentes educativos que actúan solidariamente.

El barrio también es un territorio en el que los/as niños/as circulan sin la necesidad del control adulto, y es presentado así como un espacio seguro. Si bien el foco de la película está puesto en esta escala barrial, la dinámica del barrio forma parte de una vida urbana que la contiene, pero que es escasamente representada. Sin embargo, los traslados en que se utiliza el transporte público colectivo son importantes en la historia y son un elemento que da cuenta de la inscripción del barrio en una escala mayor. Los viajes en ómnibus tienen importancia narrativa ya que son momentos de reflexión de la protagonista, a la vez que muestran una dimensión central de la vida metropolitana. El transporte público constituye una solución regulada estatalmente a las necesidades de traslados para las actividades de la vida cotidiana, impactando en las dinámicas de diferenciación y reproducción social, a la vez que participa de la construcción de sentidos sobre la ciudad y la vida en común<sup>5</sup>. La estructura barrial y su componente comunitario están

<sup>3</sup> Australia fue el tercer destino después de Argentina y Estados Unidos en la década de 1970, una realidad que varió hacia el siglo xxi (PELLEGRINO y VIGORITO, 2005, p. 12).

<sup>4</sup> La mirada que proponemos a la función social del almacén en la película dialoga con la perspectiva que algunos autores, desde la historia cultural o la antropología, han planteado sobre estos espacios, señalando la posibilidad de ser «analizados no [sólo] como nexo económico sino como nexo social, y como lugar de recogida de noticias, chismes y rumores» (THOMPSON, 1992, p. 70). El chisme, un asunto aparentemente trivial, también puede ser pensado en su función de control social. Los comentarios que hacen las vecinas de Anina sobre su pelea escolar toman esta forma de chisme, y operan como reguladores sociales y morales de la conducta de la niña.

<sup>5</sup> Para una mirada amplia sobre la movilidad —incluyendo el transporte— en América Latina y un programa de investigación que incorpora diversos avances recientes desde diversas ciencias sociales, ver ZUNINO, GIUCCI y JIRÓN (2018). Con tono programático, en la introducción se afirma: «... las movilidades son prácticas sociales con sentido, por lo tanto, experiencias que son representadas y producen cultura, así como expresan y producen relaciones sociales y de poder [...] El actual giro

insertos, entonces, en una trama urbana mayor que implica un espacio público que trasciende la escala comunitaria de las relaciones cara a cara. La película no explora esta dimensión de los fenómenos que aborda, ya sea porque la estructura narrativa dirigida a la infancia se focaliza en el conjunto de relaciones interpersonales directas de los protagonistas, ya sea porque apela a la identificación del público adulto uruguayo con una serie de experiencias sentimentalmente cargadas con relación a un universo de cercanías tanto a nivel familiar como barrial. En cualquier caso, el paisaje urbano formó parte de las autorrepresentaciones de la sociedad uruguaya como una sociedad moderna, algo que se habría logrado, entre otras cosas, gracias a un proceso de temprana urbanización en relación al resto de América Latina, en las primeras décadas del siglo XX (Rama, 1969a).

La vida familiar y el vínculo de Anina con sus padres transcurre en mayor medida en escenarios domésticos. La casa, por su morfología, reafirma la identidad montevideana de clase media de los personajes, e inscribe a la dinámica familiar en las formas contemporáneas de la familia nuclear tradicional<sup>6</sup>. Los vínculos de Anina con su padre y su madre están marcados por las funciones de contención y cuidado que ambos adultos ofrecen a la niña ante los conflictos que atraviesa. Estas actividades son presentadas como parte de las responsabilidades que ambos padres tienen frente a su hija y que son asumidas con naturalidad y seguridad.

Una vez más la película juega con formas arquetípicas de ejercer, en este caso, la paternidad y la maternidad. Las estrategias de educación familiar que ambos padres desarrollan operan en contraste con formas más severas que están presentes en la escuela o que demandan las vecinas, y que provocan en Anina miedos y disgustos en el primer caso y burlas en el segundo. Sin embargo, este ejercicio alternativo de la función educadora no es presentado ni en conflicto ni como resultado de una politización de las formas de educar. El conflicto más claro tiene un componente predominantemente técnico, y se presenta cuando las vecinas

---

de las ciencias sociales y humanidades hacia las movilidades ha puesto a la movilidad en el corazón de la vida social y ha superado la arraigada idea de que se trata de un mero desplazamiento de un punto a otro en un espacio dado o de una demanda derivada. [...] Guiadas por el nuevo paradigma de la movilidad, las ciencias sociales destacan la relevancia del transporte como expresión de lo social, pero además enfatizan el aspecto material de las interacciones (el modo en que el transporte construye la sociedad)».

<sup>6</sup> La familia es un objeto ya tradicional de diversas disciplinas sociales y humanísticas. Un ejemplo de análisis virtuoso acerca de las representaciones de las dinámicas familiares con especial atención a las diferencias de género y de generaciones puede verse en el exhaustivo trabajo de la historiadora Isabella Cosse sobre la tira *Mafalda* (COSSE, 2014, pp. 42-53). La estrategia de análisis que propone Cosse busca a la vez comprender a Mafalda y aportar a la comprensión de procesos históricos de la sociedad argentina mediante el estudio de la producción, circulación y recepción de la historieta. El análisis de las formas de representación de la estructura familiar de clase media de Mafalda tiene puntos de contacto y diferencias con la propuesta de Anina. Si la generación de los padres es presentada a partir de la vida doméstica y con distancia de asuntos políticos en ambos casos, en Mafalda el contenido político asociado a las rupturas que propone la nueva generación ocupa un lugar que no está presente en Anina. Como bien muestra el trabajo de Cosse, la politización de la historieta varió en estrecha conexión con el proceso político de la sociedad argentina de mediados de la década del 60 y comienzos de la siguiente.



ofrecen a la madre de Anina un manual de educación moral y cívica. Ante este episodio, Anina interpelará a su madre: «¿Vos no sabés educarme?»; y frente a la eventualidad de que la madre siquiera lea el texto recibido, le roba el manual de las manos y replica: «¡Nunca! ¡Minga vas a tener una receta para criarme!». Junto con el reproche de Anina por su nombre, este breve momento de tensión es quizá el episodio más claro de enfrentamiento entre la hija y los padres. El contenido que lo desata es la interpelación a la capacidad de ejercer la función educadora de parte de la madre y el papel que una fórmula externa podría generar. La educación se coloca aquí como un asunto singular de la relación de la madre con la hija, a tal punto que no debería ser mediada por «recetas» externas. Para introducir esa «receta» la película apela a un tipo de manual escolar fácilmente asociable al pasado educativo que evoca la vecina-maestra jubilada. Si bien los manuales escolares fueron un objeto didáctico que formó parte del paisaje escolar en diversos contextos, los manuales de educación moral ocuparon un lugar significativo en las estrategias educativas aplicadas durante la última dictadura cívico-militar y forman parte de las memorias de ese pasado<sup>7</sup>.

La película presenta la estrategia educativa de los padres de Anina poniendo especial énfasis en las tareas de protección, cuidado, búsqueda de bienestar y consuelo de la niña. Esto es presentado como una especie de sentimiento natural, que contrasta con aquellas prácticas identificadas como conservadoras.

Por otro lado, llama la atención que las acciones del padre y la madre de Anina no trascienden el ámbito familiar ni cobran dimensión en el conjunto de la estructura social. Su función en la trama se reduce a la de padres de la protagonista. Desconocemos sus ideas políticas, sus inserciones en el mundo del trabajo o la presencia de otros vínculos sociales; apenas sabemos sus nombres propios y las circunstancias en las que se conocieron. Dos espacios de la casa refuerzan el carácter doméstico de estos personajes en la historia, así como una división tradicional entre géneros. En ese sentido en varias escenas vemos al padre en un taller con herramientas e instrumentos musicales, mientras que en otras oportunidades se muestra a la madre cocinando. El living es el espacio de encuentro, lugar en el que la familia se reúne para asistir a productos de la industria cultural que se proyectan en la pantalla de televisión. El quehacer doméstico y el tiempo libre

<sup>7</sup> Los manuales escolares han sido una fuente privilegiada en los estudios recientes de historia de la educación interesados en reconstruir las dimensiones culturales de las prácticas de enseñanza y la materialidad del quehacer escolar. Los libros de texto utilizados durante las dictaduras en América Latina en las décadas de 1970 y 1980 han permitido mostrar diversas facetas de los proyectos educativos que estos regímenes impusieron. En esa línea, ha interesado a la historiografía de la educación indagar en los contenidos, intenciones y concepciones didácticas que se implementaron en contextos autoritarios, a la vez que indagar en los usos y apropiaciones de dichos objetos por parte de los agentes educativos. Para un ejemplo de investigación sobre manuales escolares para la enseñanza de la historia en Uruguay, donde se problematizan las representaciones y los usos del pasado, ver HARRIET (2006). El clásico libro compilado por Carolina KAUFMANN (2018) inscribe el estudio de los manuales de educación moral y civismo en un marco más amplio que se propone comprender la cultura impresa durante la última dictadura argentina.

en el hogar son otras marcas culturales que se manifiestan en ambos personajes, además de su función educadora.

¿Qué lugar ocupa, entonces, la escuela en la historia? ¿Qué representaciones de lo escolar ofrece la película? ¿Cómo entender las representaciones acerca de la educación escolar en relación con las representaciones del espacio público —el barrio y la ciudad— y de la vida doméstica —la casa y la familia—?

### 3. Representaciones de lo escolar e imaginario social

La escuela a la que asiste Anina, con la cual se inicia esta aventura y que atraviesa de diferentes formas la narrativa fílmica, puede ser considerada como una escuela «tradicional» en el sentido en que su actividad está centrada en la transmisión de conocimientos habitualmente identificados con el currículum escolar. A lo largo de la película se muestran actividades de enseñanza de típicos contenidos escolares de la época: fotosíntesis —mediante la observación y la experimentación de especies vegetales—; geometría —mediante el trazado de formas geométricas con instrumentos específicos—; reglas ortográficas —mediante la corrección con tiza de color rojo de las faltas de ortografía en el pizarrón—. Los espacios de la escuela son fácilmente reconocibles, tanto por una típica arquitectura escolar —un patio central con un embaldosado que conserva algún árbol y con juegos infantiles; una galería de largos pasillos que rodean el patio; salones, laboratorios y una oficina de la directora—, como por la proliferación de objetos característicos de la cultura escolar como pizarrones, carteleras, mapas, tablas pitagóricas, esqueletos, entre otros. El conflicto central de la película se produce en un momento típicamente escolar, en el que las interacciones entre niños y niñas es central: el recreo. «La culpa de todo la tuvo el recreo» es una de las primeras afirmaciones de Anina, en un relato *en off* y en primera persona que narra los hechos<sup>8</sup>. El desenlace estará dado a partir de las acciones disciplinarias y educativas que la institución lleva adelante a partir de ese evento.

Conviven con esta función de transmisión de conocimientos otro conjunto heterogéneo de acciones educativas, fundamentalmente dirigidas al disciplinamiento de las conductas. En este punto la película introduce la coexistencia de métodos «duros» y «blandos» con relación a las funciones disciplinarias, representados por dos maestras que actúan con grados variados de severidad. Uno de los ejemplos de «métodos blandos» aplicados por la maestra menos severa es la asignación de la responsabilidad del botiquín de primeros auxilios a Anina y Yisel como forma de promover el acercamiento entre ambas. Con este gesto la película vuelve a generar un doble efecto: por un lado, de identificación del mundo adulto con sus propias experiencias escolares, ya que el botiquín de primeros auxilios y su cuidado a cargo de alumnos ha sido una práctica tradicional de la escuela

<sup>8</sup> Un análisis sobre este relato en el film puede encontrarse en GARCÍA (2019).

pública montevideana; y, a la vez, de presentación de una estrategia educativa alternativa al castigo, conducente a resolver el conflicto desatado entre las niñas.

La escuela de la película puede ser considerada «tradicional» en un segundo sentido, al estar construida a partir de un imaginario uruguayo de la escuela pública que tiene algunas características típicas y también límites difusos. Se trata de una representación que ha ocupado un lugar significativo en los imaginarios de la sociedad uruguaya, de sus formas de integración y, especialmente, del peso de las clases medias en ella. Germán Rama observaría en 1969 que

cuando en la sociedad predomina una ideología igualitaria y una tendencia a la afirmación del derecho de todos a llegar a ciertos consumos, a ciertos niveles de educación, a la exaltación del esfuerzo individual como condición para el ascenso social [...] las clases medias se convierten en la referencia común a las otras clases sociales [...]. En ese caso, aunque los indicadores objetivos señalen la pertenencia a la clase alta o a la baja, los individuos tienden a identificarse con la clase media, tanto en el comportamiento como en los valores que proclaman, procediendo como si fueran integrantes de la clase media aunque en los hechos no lo sean. (Rama, 1969a, p. 104)

Ese era el caso de Uruguay hacia mediados de siglo XX y la escuela pública formaba parte del proceso de modernización del país, un proceso que no se ajustaba al desarrollo económico insatisfactorio para los analistas que, como Rama, habían comenzado a ver signos de crisis desde mediados de la década de 1950.

Con relación al sistema educativo los diagnósticos elaborados desde las ciencias sociales apuntaban a la estrecha relación entre los resultados escolares y la estratificación social. Por ejemplo, Rama apuntaba al conformismo que provocaba esta confianza en el expandido sistema de educación pública:

Los socio-culturalmente inferiores al fracasar en la educación y por ende en las expectativas de movilidad social consideran el fracaso como un hecho individual y no como una responsabilidad del sistema; aparentemente este les ofreció posibilidades de escuelas y liceos abiertos a toda la población, públicos y gratuitos, y ellos no supieron aprovechar esas posibilidades. Transformación de las posiciones heredadas en obtenidas aparentemente por los estudios realizados, para unos; caminos de movilidad social, para otros; conformismo con el fracaso en el proyecto de movilidad por haber sido determinado por la imparcial institución educativa, para otro sector. En los tres casos el resultado es el acuerdo con el sistema social ya que el éxito o fracaso se presenta exclusivamente como logro individual. (Rama, 1969b, p. 71)

La película no parece afectada por las críticas que se acumularon durante décadas y, en cambio, parece volver a un imaginario que, entrado el siglo XXI, se encontraba bastante horadado. Este imaginario se refuerza con el lugar central que ocupa la transmisión de saberes propios de una cultura letrada, que coexiste con el recreo como espacio específico reservado al juego y a la interacción entre niños y niñas. En términos visuales esto se remata con la omnipresencia de la tú-

nica blanca y la moña azul que funcionan como íconos nacionales de esta escuela que forma parte del imaginario social. La apelación a las marcas específicas de este ideal ofrece una mirada que naturaliza lo que es una escuela y la distancian de todo conflicto o tensión política o social. La ubicación temporalmente imprecisa puede ser entendida como parte de esta descontextualización, que mantendría solidaridades con las estrategias narrativas propias de la industria cultural contemporánea, cuyos productos, aparentemente no más que «infantiles», recurren también a la sensibilidad de la generación adulta para captar audiencia. El imaginario escolar que se evoca apela a una memoria afectiva socialmente construida y de cuya persistencia la película es testimonio.

#### 4. El cuerpo y el nombre: la vida escolar entre lo uniforme y lo singular

Dentro de la institución escolar un elemento parece organizar gran parte de las dinámicas cotidianas. Se trata de la dimensión corporal, una cuestión que forma parte de las preocupaciones centrales de la vida urbana, y que la escuela asume, institucionalizando formas específicas de educación del cuerpo.

Diversos estudios en las últimas décadas han mostrado la centralidad del cuerpo en la escuela, señalando que el cuerpo, lejos de ser algo secundario u olvidado dentro del aparato escolar, apenas relegado a clases de gimnasia o educación física (que no están presentes en la película), se posiciona como un asunto clave del aparato pedagógico. En Uruguay son varios los antecedentes sobre este tema, y puede parecer poco novedoso volver a situar la mirada en esta cuestión<sup>9</sup>. Sin embargo, el análisis del largometraje *Anina* permite recuperar una serie de temas que aportan algunos elementos significativos para pensar la educación en general en sus múltiples espacios, tal como hemos visto, así como la educación del cuerpo en particular.

Retomemos el conflicto inicial de la película: la trama se inicia con «un lío de novela», una pelea entre Anina y Yisel, el castigo de la directora y la imposibilidad de las niñas de decir con claridad cuál fue la sanción recibida. Un choque a la hora del recreo, no más que un acontecimiento imprevisible y no planificado, ocurrido casi por azar, derivó en acusaciones cruzadas: «elefanta», dijo Anina; «niña capicúa», respondió Yisel. Es el enfrentamiento de dos dimensiones que organizan la vida escolar: tener un cuerpo, saber hacer algo con él, adecuarlo a las circunstancias, a las demandas sociales y las pautas culturales; y tener un nombre, ser alguien, lugar donde se construye identidad y condición necesaria para

<sup>9</sup> El cuerpo ha cobrado relevancia en los estudios sobre la escuela en Uruguay, mostrando que, lejos de quedar relegado a breves lapsos de intervención (clases de gimnasia, educación física, recreos), aparece con centralidad en la tarea pedagógica. Existen diversos antecedentes a nivel regional sobre este asunto. Dentro de los más significativos destacamos los trabajos de Diana MILSTEIN y Héctor MENDES (1999), Alexandre VAZ (2003), Carmen SOARES (1998), Marcus TABORDA DE OLIVEIRA (2006), Ricardo CRISORIO (2016), Eduardo GALAK (2016), Raumar RODRÍGUEZ (2011), Luis BEHARES (2007).

la individualidad. La película ofrece la posibilidad de discutir la doble condición de tener un cuerpo y tener un nombre, y cómo esto forma parte de la dinámica escolar.

La configuración histórica del aparato escolar ha pretendido homogeneizar al cuerpo y dar lugar a la singularidad del nombre. El uso de uniformes escolares supuso, a pesar de su imposibilidad, igualar los cuerpos. Las diferencias emergen por diversos lugares: la ropa que asoma fuera de la túnica, los cuerpos que se delinean en los límites del uniforme, las diferencias en calidad y estado de la vestimenta, las diferencias entre túnicas para niñas (que generalmente se abotonan en la espalda) y las de niños (con botones al frente), etc. En el contexto uruguayo que someramente describimos, el carácter icónico de la túnica y la moña se relaciona con esta dimensión igualitaria del uniforme escolar, un valor particularmente relevante. Quedando disminuidas las particularidades corporales (en el más amplio sentido del cuerpo) detrás de uniformes que uniformizan, la singularidad de niños y niñas recae en su nombre. El nombre es un asunto clave para ser recordado, relevante tanto a nivel de la experiencia subjetiva como de la experiencia histórica.

La disputa que atraviesa la película y configura su hilo narrativo se realiza en estos términos: la ofensa por el cuerpo («elefanta») y la ofensa por el nombre («niña capicúa»). Se trata de una dupla de disgustos que normalmente atormentan a la infancia en múltiples y variadas circunstancias, y que concluyen en el largometraje con una reconciliación.

Como ya hemos señalado, la escuela no puede ser entendida de forma desarticulada de la vida social a la que contribuye a estructurar, y este tema no supone una excepción. Tener un nombre y tener un cuerpo se configuran como propiedades fundamentales de la condición humana moderna. Si las indagaciones realizadas por Hannah Arendt nos mostraron la relevancia de la vida pública en la posibilidad de «ser alguien», el tener un nombre como condición de la «acción», lugar por excelencia de la palabra y espacio para mostrar quién se es (Arendt, 2010), las particulares condiciones del mundo contemporáneo parecen anunciar un desplazamiento hacia el cuerpo como forma prioritaria de adquirir visibilidad en el espacio público. Asistimos a un desplazamiento de la construcción de la identidad: del nombre hacia el cuerpo, de la palabra a la imagen. Se trata del privilegio de la imagen que se acentúa en las formas contemporáneas del capitalismo y se inscribe en el fenómeno de «estetización de la vida cotidiana», según la expresión de Featherstone (1991).

La producción de subjetividad parece reducida a esta doble propiedad: un nombre y un cuerpo. El nombre propio se inscribe en la lista de propiedades que se adquieren por «derecho». Forma parte de la configuración como persona, de la construcción de identidad. Por eso, la alteridad resulta fundamental. Supone el reconocimiento social. Para Anina el nombre propio es un centro de disputa, con su padre, con sus compañeros de escuela, con ella misma; y construye una narrativa identitaria en torno al nombre en constante tensión entre su defensa y su rechazo. Esa alteridad ocupa un lugar central a lo largo de la película y su función

es estructural en el proceso educativo, es decir, en el proceso de incorporar a las nuevas generaciones al funcionamiento de una cultura.

Las representaciones modernas del sujeto sitúan la dualidad como estructural. A pesar de las críticas y distancias que por diversas vías se pretenden tomar con el dualismo cartesiano, el imaginario moderno difícilmente puede renunciar a dos dimensiones del ser que normalmente se presentan como complementarias (alma/cuerpo, mente/cuerpo, yo/cuerpo). Para el caso, el nombre y el cuerpo componen la fórmula y emergen de diferentes formas a lo largo de la película, situando a la infancia ante las dificultades de enfrentar las particularidades del propio cuerpo y las dificultades de lidiar con un nombre que se lee «de ida y de vuelta».

Si pensamos que entre el nombre y el cuerpo no hay una relación de sumatoria complementaria, es porque el sujeto no se define, siguiendo a Lacan, ni como un «individuo biológico» ni como el resultado de una evolución psicológica (Lacan, 2003). No tiene interior ni exterior, no es la sumatoria de sustancias extensa y pensante. Aunque el sujeto no sea resultado de una complementariedad entre cuerpo y alma, tal vez la conjugación de nombre y cuerpo pueda resultar sugerente. Con todo, sería interesante pensar el nombre encarnado y un cuerpo que habla, y considerar que ni el cuerpo es reducido a los límites de una túnica escolar o a la imagen de un organismo —tal como ha sido representado en los atlas escolares, los pizarrones y los cuadernos— ni el nombre se reduce a un listado de individuos que se enumeran para controlar su asistencia, indicar deberes o imponer castigos.

A pesar de la insistente distinción de entidades que se enumeran para definir al sujeto como una sumatoria —tal como se expresa en la extendida formulación del «ser bio-psico-social»—, las representaciones (y fragmentaciones) imaginarias que se enuncian siempre son precarias. Al reconocer la relevancia del «descubrimiento» freudiano del inconsciente, y sus efectos posteriores en las formulaciones teóricas sobre el sujeto, es pertinente señalar que el yo y el cuerpo no son entidades independientes y autosuficientes, sino más bien considerar que el ego está encarnado y, si bien es el patrocinante de su palabra, el cuerpo es también hablante<sup>10</sup>.

Anina padece y a la vez defiende su nombre. Un nombre que parece un «chiste», pero que a la vez augura suerte. Es el nombre que su padre le puso, el nombre que la nombra. El nombre propio tiene una función significativa. Supone ser representado, aunque, como toda representación, enuncia una materialidad diferente de la materialidad del nombre. Cuando el nombre propio es enunciado, alguien cree que ese significativo lo representa, cree que ese nombre es él mismo. Una ficción, igual a la ficción de la representación. El nombre propio es el acto de ser representado. El nombre hace lazo y a la vez construye identidad. Como

<sup>10</sup> Respecto a la noción de sujeto patrocinante, cf. BEHARES (2014). Sobre la noción de cuerpo hablante, cf. MILNER (2012). Para una crítica a la noción de complementariedad, cf. HENRY (2013). Para un análisis de la relación yo-cuerpo en la tradición cartesiana a partir de estos asuntos, cf. SERÉ (2017).

señala Cassin, «Un nombre propio es [...] idéntico a sí, singular, que identifica en los siglos de los siglos» (Cassin, 2007, p. 101), pero sabemos que los nombres se reifican. Así, se pone en práctica «[...] simultáneamente la invención del nombre (sometido por otra parte a las estadísticas y revelador de moda) y el número de identificación nacional, seguridad social, índices, confiando a los números el cuidado de hacer imposible la homonimia. Los números para compensar el defecto de las lenguas. Pero ningún individuo surgió nunca de un número, tatuado o no» (Cassin, 2007, pp. 101-102).

Con todo, el conflicto de Anina con su nombre abarca a sus apellidos, Yatay Salas, que también son capicúa. Aquí la cuestión del nombre alcanza a las formas específicas que una sociedad tiene de entender la inscripción simbólica de los individuos en un linaje familiar que, como el propio nombre, los excede. Si el padre es blanco del malestar de Anina por haber sido quien eligió su nombre, los apellidos dan cuenta de un ordenamiento jurídico impersonal hacia el cual no se articula explícitamente una demanda, y también, tarde o temprano, se inscriben en el cuerpo.

## 5. Consideraciones finales

Este texto fue propuesto a modo de ensayo, presentando algunos asuntos que, a partir y más allá del largometraje *Anina*, contribuyeran a pensar algunas dimensiones de la educación de la infancia, tanto en el ámbito escolar como en otros espacios con los cuales este dialoga.

Procuramos ofrecer un mapa de diferentes asuntos, algunos poco explorados, otros más recurrentes, para comprender el fenómeno de la relación entre generaciones en diferentes espacios educativos. El largometraje funcionó como una ocasión a partir de la cual indagar en las formas en que se produce una identidad nacional que tiene la escuela, el barrio y la familia como espacios centrales.

Varios asuntos quedan abiertos para continuar con futuras indagaciones. Destacamos especialmente el funcionamiento de la industria cultural y sus estrategias respecto al público adulto e infantil, cuestión que apenas hemos mencionado y que ameritaría mayores análisis sobre las representaciones escolares en la industria cinematográfica contemporánea.

A la vez, hemos señalado algunos aspectos sobre la educación como un diálogo entre generaciones, un espacio siempre de tensión entre la función conservadora de la educación y la constante transformación de las sociedades. La película, con sus difusas referencias espaciales, habilita a explorar los encuentros y diferencias entre niños y adultos, en una coyuntura nacional que parece también habitada por tensiones políticas y económicas. Las referencias históricas hacia el pasado reciente y las referencias geográficas, desde la ciudad hasta los procesos migratorios, se articulan con tres generaciones que tensionan sus propias percepciones del mundo.

Sin reducir el análisis al ámbito escolar, procuramos mostrar cómo la institucionalización educativa se inscribe en otros escenarios, como el familiar y el barrial, y articula circunstancias específicas del mundo privado con otras de índole pública. Con todo, la esfera política parece quedar como telón de fondo, sin referencias explícitas que sitúen el recorrido narrativo en una época concreta o que muestren los conflictos propios de la estructura social al presentar a los personajes o al propio funcionamiento escolar.

El episodio que organiza la narración fílmica —una pelea a la hora del recreo— es tomado, finalmente, como una ocasión para pensar un tema relativamente recurrente en los estudios sobre lo escolar de las últimas décadas, el cuerpo, con aspectos menos explorados, como el nombre propio. De forma preliminar hemos considerado que el asunto presenta, en definitiva, una relación entre lo corporal y la particularidad que atormenta a Anina Yatay Salas: su nombre triple capicúa. Tensión y reconciliación organizan el relato de Anina consigo misma y de ella con su compañera. La relación entre el cuerpo y el nombre propio a nivel escolar es una vía para indagar la ambivalencia que se produce entre las pretensiones de uniformizar y la producción de singularidad en la configuración subjetiva, un asunto que, al igual que los anteriores, aparece con claridad en el ámbito escolar, pero lejos está de restringirse a los límites institucionalizados de la educación de la infancia.

## 6. Bibliografía

- ARENDRT, H.: «La crisis en la educación», en Arendt, H.: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península, 1996, pp. 185-208.
- ARENDRT, H.: *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós, 2010.
- BENJAMIN, W.: *Dirección única*, Madrid, Alfaguara, 1987.
- BEHARES, L. «Ego patrocinante y políticas de enseñanza», BOLZÁN, D. (ORG.): *Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas*, Universidad Federal de Santa Maria, Santa Maria, RGS, 2014, pp. 113-119.
- BEHARES, L. E.: «Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión», en *Educação Temática Digital*, Campinas, 8, n. esp. (2007), pp. 1-21.
- CASSIN, B.: *Con el más pequeño y más imperceptible de los cuerpos*, Buenos Aires, La bestia equilátera, 2007.
- COSSE, I.: *Mafalda: historia social y política*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2014.
- CRISORIO, R.: «Sujeto y cuerpo en educación», *Didaskomai*, Montevideo, 7 (2016), pp. 3-21.
- DEMASI, C.: *El Uruguay en transición (1981-1985). El sinuoso camino hacia la democracia*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, 2022.
- DEMASI, C. y DI GIORGI, A. (coords.): *El retorno a la democracia. Otras miradas*, Montevideo, Fin de Siglo, 2015.
- FEATHERSTONE, M.: *Cultura de consumo y posmodernismo*, Buenos Aires, Amorrortu, 1991.
- FRAIMAN, R. y ROSSAL, M.: *Si tocás pito te dan cumbia (Esbozo antropológico de la violencia en Montevideo)*, Montevideo, Cebra Comunicación, 2009.
- GALAK, E.: *Educar los cuerpos al servicio de la política: Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*, Buenos Aires, Biblos; Avellaneda, Universidad Nacional de Avellaneda, 2016.



- GARCÍA, M.: «A Uruguayan girl: *Anina* (2013) by Alejandro Soderguit», en PAZ-MAKAY, M. S. y RODRÍGUEZ, O. (eds.): *Politics of children in Latin American Cinema*, Lanham-Maryland, Lexington Books, 2019, pp. 59-74.
- HARRIET, S.: «Mirada a la dictadura desde los usos de la Historia. Aproximación a los manuales escolares de Historia Nacional para sexto año de educación primaria», *Cuadernos del CLAEH*, 93 (2006), pp. 131-148.
- HENRY, P.: *A ferramenta imperfeita. Língua, sujeito e discurso*, Campinas, Editora da UNICAMP, 2013.
- HORTIGUERA, H.: «Geografías imaginarias del Río de la Plata: Una lectura de Metegol (2013), de Juan José Campanella, y *Anina* (2013), de Alfredo Soderguit», *Letras Hispanas*, 14 (2018), pp. 24-42.
- KAUFMANN, C. (DIR.): *Dictadura y educación. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente*, Salamanca, FahrenHouse, 2018.
- LACAN, J.: «La ciencia y la verdad», en LACAN, J.: *Escritos 2*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003, pp. 834-856.
- LÓPEZ SUÁREZ, S.: *Anina Yatay Salas*, Montevideo, Alfaguara, 2013.
- MARKARIAN, V.: *Idos y recién llegados. La izquierda uruguaya en el exilio y las redes transnacionales de Derechos Humanos, 1967-1984*, Naucalpan, Uribe y Ferrari Editores, 2006.
- MILNER, J.-C.: *Por una política de los seres hablantes. Breve tratado político 2*, Buenos Aires, Grama Ediciones, 2013.
- MILSTEIN, D. y MENDES, H.: *La escuela en el cuerpo*, Madrid, Miño y Dávila Editores, 1999.
- PELLEGRINO, A. y VIGORITO, A.: *La emigración uruguaya durante la crisis de 2002*, Montevideo, Instituto de Economía, Serie Documentos de Trabajo, DT03/05, 2005. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4300/5/dt-03-05.pdf>
- PORTILLO, A.: *Montevideo: la ciudad de la gente*, Montevideo, Nordan Comunidad, 1996.
- RAMA, G.: *Enciclopedia Uruguaya n° 36. El ascenso de las clases medias*, Montevideo, Arca y Editores Reunidos, 1969a.
- RAMA, G.: *Enciclopedia Uruguaya n° 44. La democracia política*, Montevideo, Arca y Editores Reunidos, 1969b.
- RICO, A.: *Cómo nos domina la clase gobernante. Orden político y obediencia social en la democracia posdictadura. Uruguay 1985-2005*, Montevideo, Trilce, 2005.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R.: «Clarascurro de la relación cuerpo-educación-enseñanza», en FERNÁNDEZ, A. y RODRÍGUEZ, R. (orgs.): *Evocar la falta. La angustia y el deseo del enseñante*, Montevideo, Psicolibros, 2011, pp. 11-23.
- SERÉ, C.: *Propriedade do corpo: sujeito, direito e trabalho*. Tesis de doctorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Florianópolis, 2017. Disponible en: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PICH0182-T.pdf>
- SOARES, C. L.: *Imagens da educação do corpo*, Campinas, Autores Associados, 1998.
- SODERGUIT, A. (DIR.): *Anina*, Montevideo, Palermo Animación, Raindogs Cine y Antorcha films, 2013.
- TABORDA DE OLIVEIRA, M.: *Educação do corpo na escola brasileira*, Campinas, Autores Associados, 2006.
- THOMPSON, E. P.: «Folklore, antropología e historia social», *Entrepassados, Revista de Historia*, 2 (1992), pp. 63-86.
- VAZ, A.: «Corpo, educação e indústria cultural na sociedade contemporânea: notas para reflexão», *Pro-posições*, v. 14, n. 2 (41), (2003), pp. 61-75.
- ZUNINO SINGH, D.; GIUCCI, G. y JIRÓN, P. (EDS.): *Términos clave para los estudios de movilidad en América Latina*, Buenos Aires, Editorial Biblos, 2018.

