

DIDÀCTICA DE LA PANTALLA
PER A UNA PEDAGOGIA DE LA FICCIÓ AUDIOVISUAL

Colección Polis Paideia, 18
Dirigida por José Beltrán

π polis
paideia

DIDÀCTICA DE LA PANTALLA
PER A UNA PEDAGOGIA DE
LA FICCIÓ AUDIOVISUAL

PROJECTE ESPAI CINEMA

XAVIER GARCIA-RAFFI
FRANCESC J. HERNÁNDEZ
NIEVES LEDESMA MARÍN (EDS.)



Germania

Amb la col·laboració de:



© Xavier Garcia-Raffi, Francesc J.Hernández i Nieves Ledesma Marín (eds.), 2010

© dels articles: els autors

© de la present edició: Editorial Germania, S.L.

Dr. José González, 99 - 46600 Alzira (València)

E-mail: germania@germania.es

Imprés en la UE

ISBN: 978-84-92587-36-0

Depòsit legal: V-2679-2010

ÍNDEX

Pròleg 11

I. Cine i escola: una valoració de la pantalla cinematogràfica com a eina educativa

1. Vicent García i Martínez: *Per una educació literària
interdisciplinària* 17
2. Ricard Huerta: *Cine en la formación de educadores.
Artistas visuales en la pantalla* 29
3. Julio Hurtado Llopis: *De música, cine, innovación e
interdisciplinariedad. Todo experimentado en espaiCinema* 43
4. Mar Cortina Selva: *La didáctica de la mort a través del cinema.
Una experiència formativa d'investigació-acció participativa* 57

II. L'escola protagonista: l'aula a la pantalla cinematogràfica

5. Víctor Soler Penadés: *Poesía y praxis en la práctica educativa.
Un análisis audiovisual del cine francés (1959-2008) sobre
las nociones de éxito y fracaso escolar* 79
6. Andrés Ángel Sáenz del Castillo: «Escuela viva» 113

III. La pantalla és l'aula: el cinema com a eina d'educació de masses

7. Xavier Garcia-Raffi i Francesc J. Hernández: <i>Cinema i coneixement</i>	119
8. Adriana Marrero: <i>Cambios y continuidades en los estereotipos de género en el cine dirigido al público infantil: Shrek</i>	149
9. Jesús Dapena Botero: <i>De sicarios y de hombres. La violencia juvenil en Colombia. Ensayo cinematográfico de patología social</i>	165
Bibliografía.	185

Al professor Romà de la Calle

PRÒLEG

NIEVES LEDESMA MARÍN¹

XAVIER GARCÍA-RAFFI

FRANCESC J. HERNÀNDEZ

EspaiCinema Magisteri es un espacio que hemos ido construyendo diferentes personas que trabajamos en el ámbito de la formación del profesorado en la *Escola Universitària* de Magisteri «Ausiàs March» de la Universitat de València.

Es un proyecto que se ha ido transformando y enriqueciendo desde que surgió hace cinco años y que, hoy en día, sigue fluyendo sostenido por los deseos y las pasiones de las profesoras y profesores que integramos el grupo de innovación docente que lo formula y desarrolla. El cine y la educación son las pasiones que compartimos que nos han acercado y que nos mueven a trabajar en este espacio posibilitando una mejora de nuestra formación así como de nuestras prácticas docentes universitarias; a la par que nos han permitido entretejer unas relaciones que hacen más cálido y amable nuestro entorno de trabajo.

En este espacio confluyimos actualmente docentes de departamentos universitarios de didáctica general, didácticas específicas y de ciencias humanas y sociales². Las reflexiones y debates que mantenemos en nuestros encuentros nos están

¹ Directora del Grupo Consolidado de Innovación Docente «*espaiCinema Magisteri*» de la Universitat de València (GCID73/2009) y editores de este libro.

² Actualmente las profesoras y profesores que constituimos *espaiCinema Magisteri* pertenecemos a los departamentos de Didáctica y Organización Escolar, Sociología y Antropología Social, Metafísica y Teoría del Conocimiento, Filosofía, Didáctica de la Lengua y la Literatura y Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

permitiendo traspasar las rígidas fronteras de las estructuras de trabajo que tanto nos aíslan y empobrecen, dándose con ello una apertura y relación interdepartamental acorde con una cultura organizativa de centro en sintonía con el EEES y con la calidad docente e investigadora en la universidad.

Desde esta relación interdisciplinar hemos realizado diferentes actuaciones que han incidido en dos ámbitos: uno de proyección externa y otro de autoaprendizaje y de coordinación interna. Hacia afuera, nuestro proyecto ha generado e implementado propuestas didácticas para pensar el cine como vehículo de socialización, como posible herramienta didáctica para estudiar múltiples temas o como producto cultural con el que disfrutar. Hemos proyectado en nuestro centro universitario diversas películas que han sido analizadas en el seno de las materias que ha impartido el profesorado vinculado al proyecto y en los cinefóruns que hemos organizado. En algunos de los cuales han participado como colectivos invitados: Federació d'Escola Valenciana (con su programa «Cinema a l'Escola»), Plataforma Pobreza Cero (con su campaña «Objetivos del Milenio») o la ONCE.³

En lo referido a la proyección interna, este escenario de encuentro en el que hemos mantenido múltiples seminarios y hemos articulado cursos internos de formación sobre lenguaje cinematográfico, nos ha permitido revisar nuestras materias universitarias conectándolas con el mundo del cine y con la vida y los temas de los que éste habla; nutriéndolas interdisciplinariamente de temáticas y enfoques que, desde la individualidad de nuestras materias, resulta complicado de integrar.

El propósito de *espaiCinema Magisteri* es incorporar el cine en la formación de nuestro alumnado universitario, por un lado, para enseñarle a leer y utilizar el lenguaje cinematográfico (su alfabeto, sintaxis y semántica) y, por otro lado, para ayudarle a pensar críticamente diferentes temáticas (sociales, escolares, medioambientales,...) que aparecen en las películas así como para estudiar el cine como contenido en sí mismo desde su papel sociopolítico como instancia de socialización. En nuestro proyecto consideramos importante ofrecer al alumnado filmografías inhabituales en las televisiones o salas de cine comerciales o películas que presentan una cierta dificultad hermenéutica. También hemos proyectado filmes desde el cine

³ Para obtener más información sobre nuestro trabajo os sugerimos acudir a otro texto en el que se relata la experiencia desarrollada en una de las ediciones de este proyecto de innovación educativa y que incluye las valoraciones del alumnado y del profesorado que participó en la misma: Ledesma, Nieves. 2009. «Un Proyecto de Innovación en la Universidad: *espaiCinema Magisteri*», 53-72. En Beltrán, José, 2009. *Escenarios de Innovación*. Alzira: Editorial Germania. Igualmente podéis consultar nuestra página web (<http://www.uv.es/cinemag>) que incluye enlaces a las webs y blogs que hemos creado en las diferentes ediciones de este proyecto de innovación desde el curso 2007/2008.

mudo (por ejemplo «*Amanecer*» de Murnau, 1927) hasta el cine actual de animación (por ejemplo «*Persépolis*» de Satrapi-Peronnaud, 2007). Las películas seleccionadas han tocado los diferentes géneros (western, comedia, documentales, dramas y melodramas, cine mudo, musicales, animación, ...) y han sido producidas en diferentes países (España, Francia, Estados Unidos, Japón, Irán, Brasil, ...) de modo que el alumnado pudiera contrastar filmografías europeas y estadounidenses con otras no occidentales. También hemos incluido filmes clásicos que permitieran realizar ejercicios de lectura audiovisual (como «Centauros del Desierto» de John Ford, por ejemplo) o que mostraran las posibilidades pedagógicas de la producción audiovisual (por ejemplo, con el documental «*Los espigadores y la espigadora*» de Agnès Varda).

Los contenidos temáticos de las proyecciones han sido la educación, la infancia y el análisis de la sociedad (desigualdades económicas, racismo, ecología, diversidad social, ...). Además, en todas las ediciones hemos incorporado específicamente una película para pensar la música como parte del lenguaje audiovisual con el que se construye el cine o como elemento de transformación social y también hemos incluido como eje de análisis fílmico la perspectiva de género escogiendo cada año una película dirigida por una mujer (Agnès Varda, Marleen Gorris, Marjane Satrapi) y planteando el estudio de la representación de las mujeres en el cine (posibles estereotipos sexistas, invisibilidad de las maestras como personajes cinematográficos, modelos positivos de mujeres más libres, etc).⁴

En el marco de nuestro trabajo, hacia adentro y hacia fuera, surge esta publicación que os presentamos. Con este libro queremos iniciar una colección dedicada a pensar la influencia que en la educación ejerce la irrupción de las nuevas tecnologías de la información. Nuestro objetivo es examinar el poder de la pantalla. Un concepto que incluye todos los canales electrónicos que suministran información y reglas en gran parte de nuestra actividad cotidiana.

En este primer libro de la colección se tratan específicamente algunas de las temáticas que hemos comenzado a estudiar en *espaiCinema Magisteri* (la educa-

⁴ Las películas visionadas en las ediciones de *espaiCinema Magisteri* 2007/2008: *Amanecer* (Murnau), *American History X* (Kaye), *Antonia* (Gorris), *Bailar en la Oscuridad* (Von Trier), *Billy Elliot* (Daldry), *Centauros del Desierto* (Ford), *Ciudad de Dios* (Meirelles), *Con Faldas y a Lo Loco* (Wilder), *Dersu Uzala* (Kurosawa), *El Color del Paraíso* (Majidi), *El Gran Dictador* (Chaplin), *El Milagro de Candeal* (Trueba), *He Nacido pero ...* (Ozu), *La Balada de Narayama* (Kinoshita), *La Lengua de las Mariposas* (Cuerda), *La Piel Dura* (Truffaut), *Le Gone du Chaâba* (Ruggia), *Los Cuatrocientos Golpes* (Truffaut), *Los Espigadores y la Espigadora* (Vardá), *Los Juncos Salvajes* (Téchiné), *Los Santos Inocentes* (Camus), *Pensant en els Altres* (Kaatsu), *Persépolis* (Satrapi-Peronnaud), *Regreso a Fortin Olmos* (Coll-Goldenberg), *Ser y Tener* (Philibert), *Sin Perdón* (Eastwood), *Toy Story* (Lasseter), *Una Noche en la Ópera* (Wood).

ción, el género, la música, la literatura, el arte, el cine francés, ...). Las aportaciones recogidas en este libro han sido escritas por profesores vinculados a nuestro proyecto de innovación pero también por otras personas interesadas en el cine dentro de su ámbito de estudio o de trabajo.

Esta publicación consta de tres partes. En la primera parte titulada «*Cine i escola: Una valoració de la pantalla cinematogràfica com a eina educativa*» se describen algunas opciones de aprovechamiento de la ficción cinematográfica en la educación escolar y universitaria. Los capítulos de esta parte del libro hablan de la necesidad de incorporar la narración cinematográfica a la educación literaria (capítulo 1), de cómo el cine muestra el concepto de arte y su uso en la educación en artes visuales y en la formación de educadores y educadoras (capítulo 2), de la música en el cine y del potencial educativo de la música (capítulo 3) y del cine como un medio para enseñar a entender la muerte entre niños y adolescentes (capítulo 4). Cuestiones éstas que han aparecido en *espaiCinema Magisteri* al hilo de películas proyectadas como *Los Santos Inocentes*, *El Milagro de Candeal* o el documental *Pensant en els Altres*.

En la segunda parte de este libro «*L'escola protagonista: l'aula en la pantalla cinematogràfica*» se analizan las nociones del éxito y del fracaso escolar en la extensa cinematografía francesa que trata el mundo escolar (capítulo 5) y se presenta el documental que recoge una experiencia educativa pionera *Escuela Viva* (capítulo 6). Temáticas tratadas en *espaiCinema Magisteri* en películas francesas como *Los Cuatrocientos Golpes*, *Ser y Tener*, etc.

Y en la tercera parte «*La pantalla com a un aula: el cine com a eina d'educació de masses*» se reflexiona sobre el cine como un medio de conocimiento y de transformación social por su capacidad de generación de tópicos y de provocación de conductas (capítulo 7), sobre los estereotipos de género en el cine dirigido a público infantil y juvenil (capítulo 8) y sobre la marginación social y la violencia en Colombia y su posible conexión con modelos violentos de conducta en la ficción cinematográfica (capítulo 9). Estos asuntos igualmente han sido estudiados en *espaiCinema Magisteri* con películas como *Sin Perdón*, *Con Faldas y a lo Loco*, *Ciudad de Dios*, etc.

Con este libro, financiado por el Vicerrectorado de Convergencia Europea y Calidad de la Universitat de Valencia en el marco de la «Convocatoria de Ayudas a Proyectos de Innovación Educativa para el curso 2008/2009», queremos concluir nuestro proyecto de este año y disponer de un material para seguir reflexionando epistemológica, sociológica y didácticamente sobre el cine en nuestro grupo de innovación docente así como con nuestro alumnado y con quienes estén interesados en esta temática. Pretendemos con ello iniciar una serie de estudios en la colección Polis-Paideia, esperemos de larga vida, en torno al poder didáctico de la pantalla en todas las modalidades.



I. CINE I ESCOLA:
UNA VALORACIÓ DE LA PANTALLA
CINEMATOGRAFICA COM A EINA
EDUCATIVA

1. PER UNA EDUCACIÓ LITERÀRIA INTERDISCIPLINÀRIA

VICENT GARCÍA I MARTÍNEZ¹

El paper del cine i la influència de la narrativa cinematogràfica no ha tingut el reflex adequat en l'ensenyança de la literatura on el cine continua sent ignorat o utilitzat marginalment. El capítol examina els prejudicis que han mantingut aquesta situació anòmala i proposa la manera com podria incorporar-se amb tota la força de les seues possibilitats pedagògiques a l'educació literària.

La narració audiovisual exerceix una forta fascinació en la ment infantil i adolescent. La seua capacitat de contar històries i de triturar-les mil-i-una vegades fins quasi l'infinit, la converteix *de facto* en el seu mitjà preferit. Pares, mares i professorat es queixen de manera bastant habitual de les dificultats d'arrancar els xiquets de davant la pantalla quan està mirant una sèrie o una pel·lícula.

Tot i això, la comunicació audiovisual encara juga un paper secundari en els currículums i es troba dispersa en diverses assignatures, raó per la qual s'explica de manera sempre subordinada a altres interessos. Crida poderosament l'atenció que just el mitjà d'expressió preferit de xiquets i adolescents tinga un protagonisme menor en l'educació i que una gran part dels agents encara el considere només entreteniment.

Aquesta marginació resulta especialment cridanera en els professors de llengua i de literatura, els quals, per la naturalesa narrativa del cinema podrien

¹ Professor de la Universitat de València i de la Universitat Politècnica de València. Aquest text procedeix del capítol de conclusions del Projecte d'Investigació: «L'adaptació cinematogràfica d'obres literàries i el seu estatus en l'educació literària. Akira Kurosawa adapta Ed McBain (*King's Ransom* esdevé *Cel i infern*)» (Universitat de València, 2008). vicent.garcia@uv.es

aprofitar-lo amb un esforç no molt acusat. Les raons que propicien aquesta situació serien:

1. Professorat no format acadèmicament en llenguatge audiovisual.
2. Mancances estructurals per al reciclatge del professorat i la posterior aplicació de les innovacions educatives (càrrega docent excessiva, ratio i distribució d'alumnes desproporcionada, infraestructures i dotacions tecnològiques insuficients...).
3. Professorat reaci al reciclatge.
4. Prejudicis en contra del llenguatge audiovisual.

Per què hi ha tants professors –i pares– refractaris al llenguatge audiovisual i el seu aprofitament en l'educació? No s'han de buscar causes sols «ambientals» (les referides en els punts 1 i 2), sinó també motius ideològics i acadèmics que han conduït a la formació d'estereotips i de prejudicis en contra del cinema.

1. UNS QUANTS PREJUDICIS

El principal dels prejudicis parteix de la consideració dels mitjans audiovisuals més un entreteniment que no una eina educativa o una matèria d'estudi. Darrere de l'actitud de recel del professorat davant els mitjans audiovisuals, hi ha sobreentesa la superioritat del text literari sobre el text filmic, una idea fortament rebatuda per Robert Stam quan parla de la fidelitat a l'original (literari) de les adaptacions (cinematogràfiques):

Una gran part de la discussió sobre l'adaptació cinematogràfica remarca calladament la superioritat axiomàtica de l'art literari sobre el filmic, una assumpció derivada a partir d'un nombre de prejudicis superposats: la venerabilitat, l'assumpció que les arts més antigues són necessàriament millors arts; la iconofòbia, l'arrelat prejudici cultural (rastrejable fins les prohibicions jueves, musulmanes i protestants de «gravar imatges») i el menysteniment platònic i neoplatònic del món de les apariències fenomenològiques) que les arts visuals són necessàriament inferiors a les arts verbals; i la logofília, és a dir, el valor paral·lel a l'anterior, característic de les «religions del llibre», de la «paraula sagrada» dels textos sagrats. [Stam, 2000: 58]

Venerabilitat, iconofòbia i logofília són, sens dubte, tres prejudicis heretats d'una secular inèrcia en favor de l'ensenyament adoctrinador.

Venerabilitat (i nacionalisme)

Lligat al prejudici de la venerabilitat, apareix el prejudici nacionalista: la literatura –i no sols a Espanya– ha jugat un paper conformador de la identitat nacional. Un raonament com «Ningún estudiante puede acabar sus estudios sin haber leído –per exemple– La Celestina» (o el simètric «Cap estudiant pot acabar els seus estudis sense haver llegit Ausiàs March i Joanot Martorell») es fonamenten no sols en un prejudici de venerabilitat, sinó també en l'exaltació de determinades obres com a expressió del geni nacional.

Amb el prejudici de la venerabilitat –per nacionalisme, qualitat artística o transcendència social– es pot provocar un fort rebuig a la literatura, ja que els estudiants l'associen a l'estudi de grans autors antics. Si són antics... estan morts en la majoria dels casos i l'alumnat no és capaç de relacionar-los amb el context actual. Fet que es potencia si són explicats amb una metodologia purament historicista i per conformar un canon que cal admirar i exaltar. Joan Fuster ho explica així:

Abunda la gent, i entre aquella que solem anomenar «culta», que defuig el contacte amb els llibres recents. Qualsevol autor, qualsevol obra, que no vinguin avalats per una pàtina, si més no, de lustres, són rebutjats amb escarafalls virtuosos. I si alguna excepció fan en aquest costum, ja se sap que és a favor de l'innocu, de la filigrana, de l'històric: d'allò que, en suma, i en si, ja és inactual. ¿Qui no ha conegut infinits exemplars d'aqueixa mena de enyor, infal·libre en tota tertúlia, que, desdenyós, «es refugia en els clàssics»? [...] [Fuster, 1994: 95-96]

La cita anterior prové de l'entrada «Lectura» (*Diccionari per a ociosos, 1964*), en la qual defineix d'una manera molt entenedora el concepte de «clàssic», no apel·lant a la seua condició de «venerable», sinó just per tot el contrari: per la seua condició «actual». És a dir, un «clàssic» ho és en la mesura que transmet idees que hui encara són vàlides.

No es pot afirmar amb total rotunditat i caldria un estudi consciencios sobre les estratègies pedagògiques de la literatura al llarg dels últims 30 anys, però la impressió general a partir de l'observació i les entrevistes dels estudiants universitaris i la conversa informal amb molts professors de secundària i d'universitat condueix a pensar que s'estudia els clàssics més per venerables que no per actuals.

Logofília (i religió)

Els altres dos prejudicis, iconofòbia i logofília, representen les dues cares d'una mateixa moneda i estan relacionats inequívocament amb les idees religioses i filosòfiques derivades de les anomenades «religions del llibre», adobades amb un platonisme evident, com afirma Stam. Ni protestants ni musulmans permeten la reproducció iconogràfica dels seus sants, mentre que el catolicisme i l'església ortodoxa tenen uns paràmetres molt clars al respecte.

En el prejudici on hi ha unanimitat absoluta és en la logofília: tant musulmans com cristians com jueus han generat multitud d'escissions al si de les seues «esglésies» amb multitud d'interpretacions que han donat lloc a heretgies, escoles d'interpretació, ordes religiosos...

El cas més evident és el de la religió musulmana, en què la cal·ligrafia és un art: la paraula escrita s'eleva, doncs, a la categoria d'expressió artística mentre que la iconografia no. O la impossibilitat jueva d'anomenar el nom de Déu.²

Iconofòbia (aguda)

Però l'aspecte en què millor s'aprecien els prejudicis és en la iconofòbia. De fet, es podria considerar que la història del cinema és la història d'una mitjà d'expressió a la recerca de legitimitat estètica i acadèmica. Una recerca sempre sota la sospita de la iconocitat i la reproductibilitat, a causa de la adscripció del cinema a la fotografia (un art també jove a principi del segle XX).

En un primer moment, la fotografia patí forts entrebancs, sobretot per raons sociològiques: cal recordar que els primers fotògrafs tingueren de «models»... cadàvers dins de caixes... perquè, a banda de suposar un mercat amb què costejar les despeses (els familiars estaven disposats a pagar un *memento mori* dels éssers estimats), les limitacions tècniques dels primers fotògrafs obligaven a un període llarg d'immobilitat absoluta als fotografiats.³

Un altre dels primers mercats de la fotografia fou també el de la pornografia i la fotografia eròtica⁴ —per exemple durant la Primera Guerra Mundial, durant la

² Umberto Eco construeix *El pèndol de Foucault* al voltant d'aquest prejudici logofílic del judaïsme que ha donat lloc a la càbala [Eco, 1989]. Un altre exemple és l'Alhambra de Granada, en les parets de la qual està escrit tot l'Alcorà amb una determinada cal·ligrafia pròpia d'Al Andalus.

³ http://es.wikipedia.org/wiki/Fotograf%C3%ADa_post_mortem.

⁴ http://en.wikipedia.org/wiki/History_of_erotic_photography.

qual els soldats duïen fotografies de *pin-ups*-. Aquestes temàtiques (sexe i mort) no ajudaren en els inicis a considerar la fotografia un art i, de retruc, afectaren també el cinema, raó per la qual al principi era valorat només com un espectacle d'entreteniment que mostrava els avanços d'una nova tecnologia.

Resulta senzill, doncs, entendre que els primers directors es consideraren més investigadors científics i entretenidors que artistes. D. W. Griffith, l'inventor del llenguatge cinematogràfic tal com l'entendem hui, no signà les seues primeres filmacions per por que se l'associara al cinema en lloc del teatre, un mitjà legítim [Gaut 2002: 299].

De fet, l'adaptació cinematogràfica d'obres de teatre o literàries ja canòniques va ser una de les primeres maneres d'aconseguir legitimitat artística i atraure el públic burgès –i els seus diners, ja que el cinema és car de produir–. Així, [Ray, 2000: 42] compara el cinema no amb la literatura, sinó amb l'arquitectura, amb la qual considera que comparteix tres característiques: és un art públic, al qual s'ha d'assistir; col·laboratiu, en la mesura que l'autor està molt dispers i cal molts agents de moltes disciplines distintes per dur-lo endavant; i car, tret que no cal explicar.

El cinema quasi des d'un principi escollí la narració de ficció, i de retruc, les adaptacions literàries, per a materialitzar-se (en lloc de seguir un camí més realista o documental): necessitava convertir-se en un espectacle –amb l'afegit d'atracció per la novetat tecnològica que suposava– que les audiències consideraren suficientment *entretengut*⁵ i per tant, fóra rendible invertir-hi. A més, les *majors*⁶ durant els anys 20, 30 i 40 crearen el que s'ha anomenat el *sistema d'estudis*, en el qual tot ocupava un lloc establert i exercia una funció d'acord amb organigrames de treball molt estrictes fruit del procés industrial planificat que havia introduït Henry Ford per les cadenes de muntatge de cotxes (automatització que va ser satiritzada per Charles Chaplin el 1936 en *Temps Moderns*).

Aquesta mercantilització de la nova forma artística va alçar moltes suspicàcies entre els estudiosos de la literatura i l'art, que no consideraven el cinema un art, sinó un pur espectacle d'entreteniment (com el circ o una exhibició aèria), fruit de la tecnologia i els nous temps mercantilistes. A més, es considerava un espectacle que fins i tot la classe treballadora entenia, fet que xoca amb l'elitisme i l'esforç a què sempre s'ha adscrit l'emoció artística i –per què no dir-ho– l'educació.

⁵ Així, en el nom de les grans productores cinematogràfiques nord-americanes (conegudes en anglès amb l'etiqueta de «majors») sol aparèixer la paraula màgica, que no és altra que *entertainment*. Per exemple: Sony Pictures *Entertainment*.

⁶ Per a una breu història de les *majors* i el sistema d'estudis, veg. Hayward [2006: 389-400].

Un dels pesos pesants de l'estudi del cinema i el seu estatus dins les arts, André Bazin, assenyalava en un escrit del 1948 anomenat *Cinema as Digest*⁷, la independència del cinema respecte de les altres arts –sobretot la literària– i comenta el paper de difusor de la cultura del cinema en la mesura que la digereix i la converteix en un literary *chyle*, és a dir, en un «quil literari» (paraules de Jean Paul Sartre que Bazin cita).⁸

Quan Bazin considera el cinema una «emulsió estable» producte d'una «digestió», està destacant el paper pedagògic del cinema en la mesura que permet a les classes baixes accedir a uns textos als quals abans no podia, ja que el cinema presenta l'avantatge respecte de la novel·la de la unitat d'impressió, és a dir, de començar i acabar un text en una unitat de temps reduïda, fet que Bazin destaca com un dels més importants en la nova era econòmica del capitalisme i del sistema industrial:

[El cinema] Representa un guany de temps i una reducció de l'esforç, la qual cosa suposa la major empremta de la nostra era. [Bazin, 2000: 24]

Un dels defensors de la unitat d'impressió és Edgard Allan Poe, que defensava la narrativa curta just perquè permetia el lector començar i acabar una narració en un breu lapse de temps [Cortell, 2004: 29].

Lligat a la idea de la unitat d'impressió està també el prejudici de *l'art com a esforç*, que és desmuntat d'aquesta manera pel mateix Bazin, que considera que, a priori la dificultat d'assimilació d'una obra no és una garantia de qualitat [Bazin, 2000: 26].

Per tant, el cinema ha patit –i encara pateix– forts entrebancs per a fer-se lloc entre les disciplines artístiques i l'ensenyament obligatori amb tota la dignitat que pot atribuir-s'hi. Bé per prejudicis fortament arrelats i inconscients, com la venerabilitat, la iconofòbia i la logofília, bé per raons sociològiques, com l'adscripció de l'art a l'esforç i l'elitisme.

⁷ La paraula *Digest* és traduïda al català com a «resum, sumari». Així la famosa col·lecció *Reader's Digest* no és més que resums d'obres canòniques per tal que puguin ser «digerides» pel gran públic. Just aquest concepte connotat de «digestió» associat al terme *digest* no apareix en la traducció al català (ni al castellà), però cal destacar-lo perquè resulta capital per entendre el següent prejudici en contra del cinema.

⁸ El quil és un «Líquid lletós alcalí compost de limfa i petits grànuls de greix en emulsió estable, procedent del quim, que els vasos quilífers prenen de l'intestí prim un cop feta la digestió» (definició extreta de <http://www.termcat.cat>).

2. CINEMA I EDUCACIÓ LITERÀRIA

Fins a la consolidació del concepte de *cinema d'autor*, el cinema no obtingué el vist-i-plau acadèmic. Això sí, sempre diferenciant el cinema comercial o d'entreteniment del cinema d'autor: de manera simètrica a la diferència entre els *best-sellers* i la literatura de *veritat/seriosa*. Una altra vegada, Fuster capta molt bé aquesta dicotomia a l'entrada «Lectura» del *Diccionari per a ociosos*:

L'observació superficial ens assabenta que no tots demanem les mateixes coses a la literatura. Fonamentalment, es podrien distingir dos tipus bàsics –bàsics i extrems–: el que busca en el llibre –en el llibre de creació, és clar: poesia, conte, novel·la– un viatge al món de les grans fantasies humanes, i el que pretén, a través d'ell, i a través de l'escriptor, acostar-se a un enteniment més subtil i net del món que l'envolta. Existeix, també, el lector professional: el que llegeix per vocació o per obligació, crític o historiador de les lletres, que, per bé que en el fons participa del caràcter d'un dels altres dos, es veu embarcat en una aventura distinta, moltes vegades engegadora de la sensibilitat ingènua i de l'entusiasme espontani del lector corrent. [Fuster, 1994: 97-98]

Tornant ara a l'educació literària: quin tipus de lector es vol formar en les classes de literatura de l'ensenyament obligatori? Un lector corrent, un lector sensible o un lector professional? Sembla clar que no cal formar lectors professionals, un tipus de lector que requereix una formació humanística i disciplinària molt àmplia.

També resulta obvi que la majoria de textos de ficció presenten una funció lúdica i evasiva; i que hi ha un percentatge relativament exigü de textos que intenten explicar/entendre el món en què s'insereixen.

Si optem per escollir textos del segon tipus, podem caure en el parany de l'excel·lència i la dificultat de comprensió per part de l'alumnat, acostumat per l'edat a textos més lleugers i divertits.

Si optem només pels d'entreteniment, estem tancant la porta d'accés a tots aquells textos més complexos i menys divertits. Quins escollim doncs? Cal ampliar l'elecció de gèneres, com remarca Ballester parlant sobre la Literatura Infantil i Juvenil (LIJ):

[...] Ja hem plantejat anteriorment el problema del cànon quan parlàvem de la ciència literària, però el leivmotiv d'aquest assumpte és la necessària obertura i renovació del caràcter conservadorament estàtic que s'ha regulat en els programes docents. I tot això ja parteix viciosament determinat segons el concepte de literatura que hom tinga. La literatura per a infants i per a joves ho ha patit en la pròpia pell durant molt

de temps, i, encara ho continua patint. Finalment s'ha incorporat a l'escola, però molts dels protagonistes de l'educació a diferents nivells la consideren literatura de segona fila. Per exemple, docents amb una formació literària important s'ho miren amb una òptica incrèdula. I no cal oblidar que una part important del món acadèmic ignora aquesta literatura i els comentaris, molt sovint, són totalment despectius.» [Ballester, 1999: 104].

El sentit comú convida, doncs, a trobar un punt mitjà entre l'entreteniment i la sensibilitat estètica i intel·lectual, i aplicar l'adagi llatí *docere delectando*. I res millor que aprofitar el cabal textual de l'alumnat, format a partir de còmics, llibres, pel·lícules, videojocs, cançons... per a, des d'aquesta base, introduir discursos més complexos. Aquesta estratègia s'ha de complementar amb una formació més procedimental i metodològica que conceptual: cal ensenyar a trobar vincles i relacions entre textos i mitjans d'expressió més que a memoritzar períodes, autors i grans obres. O, com diu Todorov, cal evitar que en les classes de literatura i de llengua deixin d'explicar-se teories i opinions de lingüistes per enfocar l'ensenyament en el discurs i la seua capacitat de transmetre una imatge del món [Todorov, 2007: 93].

Aquesta formació procedimental abasta moltes competències i suposa un treball interdisciplinari. Més que d'una formació en una disciplina anomenada literatura, es tracta de generar una educació literària que conduísca a la creació de lectors/espectadors capaços d'entendre i d'apreciar textos tan diversos i en tants mitjans com es puga:

- Literatura en sentit estricte (lletra escrita sobre un paper)
- Literatura il·lustrada (lletra més dibuixos de suport, com en la LIJ o en edicions de luxe il·lustrades)
- Còmics (text + dibuix en vinyetes)
- Teatre (text escrit per ser dit com si no fóra escrit i visualitzat en directe)
- La música, que pot servir de fons en un teatre o en el cinema, o servir de suport per a la poesia en forma de recitats o de cançons... Què és la música popular del segle xx sinó una poesia musicada, tal com feien, amb unes altres exigències tècniques, els trobadors medievals?

En aquesta llista no apareix la narració audiovisual, per destacar el seu caràcter fortament interdisciplinari. Tal com explica Stam⁹, en el cinema conflueixen

⁹ «Cada mitjà té la seua pròpia especificitat que deriva dels respectius materials d'expressió. La novel·la té un sol material d'expressió, la paraula escrita, mentre que el cinema té almenys cinc 'pistes':

diversos mitjans i possibilitats expressives. O dit amb les paraules de Bazin, el cinema és el producte d'una digestió. En aquest sentit l'adaptació cinematogràfica d'obres literàries és només una de les moltes possibilitats que l'evolució tecnològica ha permès.

Ara mateix però, la incorporació autònoma –en una assignatura independent– de la narració audiovisual dins el sistema educatiu s'enfronta a múltiples entrebancs, dels quals la formació del professorat i els seus prejudicis no són més que la punta de l'iceberg. Per aquest motiu, i només de manera estratègica, la narració audiovisual pot servir de pont per a altres formes narratives: per tal d'explicar el textos informatius o la narració heroica per exemple.

A punt de començar el curs 2010-2011, el llenguatge cinematogràfic / audiovisual apareixen els currículums de vegades adscrit a llengua, de vegades a literatura, i majoritàriament al llenguatge artístic. La coordinació es fa imprescindible:

- El professorat de llengua i literatura pot aportar tota la seua sapiència sobre narrativitat.
- El d'Arts plàstiques, sobre iconicitat.
- El d'Educació Física, sobre expressió corporal.
- El de música, sobre ritme i melodia.
- El d'Informàtica / Noves Tecnologies, sobre programari informàtic i audiovisual.

Fruit d'aquesta col·laboració es podrien elaborar xicotets curtmetratges o documentals en què l'elaboració del guió, l'*storyboard*, els assajos i el muntatge final serien responsabilitat del professorat corresponent.

S'és conscient que una proposta així presenta moltes dificultats, però sempre es poden trobar solucions de compromís des del punt de vista organitzatiu. Existeix, per exemple, *El proyecto Grimm* (<http://www.proyectogrimm.org>) on es pot veure quines enormes possibilitats educatives permet la narració audiovisual (de ficció o no) i fins i tot es dóna consells al professorat via *podcast*.

Cal complementar aquesta primera fase amb una formació del professorat

la imatge fotogràfica en moviment, el so fonètic, música, sorolls, i materials escrits. En aquest sentit, el cinema no té menys, sinó bastants més recursos per a l'expressió que la novel·la, i açò és independent del que els directors reals han fet amb aquests recursos (No estic argumentant una superioritat de talent, sinó només una complexitat de recursos. De fet, hom podria valorar que els creadors de ficció literària fan molt amb poc, mentre que als directors de cinema se'ls podria censurar per fer tan poc amb tant de recurs).» (Stam, 2000: 59)

que permeta en un futur no molt llunyà l'afegiment de la narrativa audiovisual com una assignatura més del currículum en el sistema educatiu obligatori. Ja és així a França i als Estats Units.

Tant de bo, en un futur, més que un munt d'assignatures independents i moltes vegades desconnectades, l'aprenentatge dels alumnes segueixca els principis de la interdisciplinarietat i el treball cooperatiu. Les TIC i els mitjans audiovisuals són, tal vegada, els millors possibilitadors d'aquesta utopia. L'educació literària s'enriquiria amb un mitjà d'expressió en lloc de guanyar-se un enemic i l'alumnat es beneficiaria d'una educació més globalitzadora i bastant més arrelada en la realitat quotidiana del segle XXI.



Rodaje de La noche americana de Truffaut



Vértigo



La diligencia

2. CINE EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES. ARTISTAS VISUALES EN LA PANTALLA

RICARD HUERTA¹

El cine és una arma poderosa de creació de tòpics que porten en el seu interior models de comportament i valoracions epistemològiques. El model d'artista maleït i la consideració de l'art que arrossega és examinat en aquest capítol en les pel·lícules que han ajudat a consolidar-lo en l'imaginari dels espectadors però també en els alumnes d'art i futurs mestres, la qual cosa fa necessària la seua revisió crítica.

*«Ir por ahí / como en un film / de Eric Rohmer
sin esperar que algo pase,
amar la trama, más que el desenlace»*

Jorge Drexler: *Amar la trama*, 2010.

INTRODUCCIÓN EN LA QUE SE CUESTIONAN ALGUNAS IDEAS Y CONCEPTOS

En sus reflexiones sobre el modelo de artista *saturnal* frente al artista *mercurial*, Rudolf y Margot Wittkower entendían que la lucha del artista renacentista por librarse de las trabas de los gremios se repitió en la lucha del artista romántico por librarse de las ataduras de la academia [Wittkower, 1995]. El perfil melancólico con el que se alinea Saturno corresponde al individualismo del artista

¹ Profesor de la Universidad de Valencia. Ricard.huerta@uv.es

entusiasta, ingenuo, espontáneo, sentimental e intuitivo, que se enfrenta al corsé academicista. De este modo, a partir de un contraste que se revela desde la propia mitología y sus consecuencias, surge el concepto de artista como un ser elevado por encima del resto de los mortales, alienado del mundo y responsable tan sólo ante su ingenio de sus pensamientos y acciones [Ferrer, 2008: 159]. Esta faceta histórica que ha venido alentando la imagen del artista bohemio fue modelada tanto por los artistas como por la reacción de la sociedad al margen de la cual vivían. Pero esta tendencia generalizada también ha tenido una proyección literaria intensa, que se ejemplifica en libros tan conocidos como las *Vite de' più eccellenti architetti, pittori, et scultori italiani, da Cimabue insino a' tempi nostri* publicadas por vez primera por Giorgio Vasari en 1550, o las *Biographical Memoirs of Extraordinary Painters* de William Beckford, publicadas en 1780. A lo largo de las diferentes etapas en las que se desarrolló la modernidad y la postmodernidad en las artes visuales, se insistía de nuevo en este perfil del artista independiente y rebelde que rige en los apellidos de los nombres más relevantes del siglo xx, a saber: Renoir, Cézanne, Monet, Van Gogh, Matisse, Picasso, Braque, Kandinsky, Miró, Rothko, Warhol, Beuys o Basquiat.

Esta tendencia a reconocer en la persona del artista la figura del inconformista nos ha llevado a concebir la creación artística como un resultado extraordinario propiciado por mentes tremendamente lúcidas, lo cual plantea una forma de entender el arte muy vinculada a las narrativas tradicionales, y de forma bastante estruendosa a diseñar un modelo de artista-genio que encumbra cierto énfasis en la superioridad de algunas personalidades. Esta imagen del arte y de los artistas como elementos elevados e inalcanzables se ha visto asimismo perpetuada por el mercado, por los intereses mercantilistas, de forma que la obra de arte original cumple un papel determinante en el comercio, tanto de las piezas como de la mercadotecnia que originan las firmas de sus creadores. En una de las primeras reflexiones sobre el papel de la creación de imágenes en serie y sobre las posibilidades del cine como elemento propagandístico de gran alcance, Walter Benjamin alertaba del peligro que suponía para una sociedad dejar en manos de un régimen totalitario la capacidad de generar el imaginario colectivo basado en la producción cinematográfica [Benjamin, 1982]. Partiendo del poder que se gestiona desde la producción de imágenes, y trazando una nueva perspectiva en relación a la aportación benjaminiana del concepto de *aura* artística, José Luís Brea (1991) entendía que el final de las modernidades había roto supuestamente con ciertas tradiciones,

pero que perduraba una gestión de la producción de concepciones sociales incluso más allá de la introducción de tecnologías interactivas, llegando a entender esta evolución como un legado al que denominaré «auras frías».

Durante los años de docencia impartida en el programa de doctorado «Arte, Filosofía y Creatividad» hemos debatido y transitado por las diferentes modalidades con las que el cine ha representado al artista visual. Este tipo de temáticas ha acabado invadiendo el resto de territorios docentes en los cuales me muevo, tanto en la formación de maestros (anteriormente Diplomatura de Magisterio y en la actualidad titulación de grado), como en la formación del profesorado de secundaria (máster de profesorado en la especialidad de dibujo). También estos mismos aspectos han contaminado una buena parte de las propuestas de investigación y docencia en las que me he visto inmerso. Lo que han tenido en común todos estos ámbitos tanteados es que el alumnado de cada uno de ellos ha demostrado siempre un máximo interés por conocer las diferentes perspectivas con las que la sociedad observa al artista. Es por ello que he optado, mediante este texto, por intentar acercarme a la forma con la que el cine muestra el concepto de arte, y especialmente el modelo convencional de artista. A partir de dicho precepto intentaré acercarme también a la forma con la que en las aulas de formación del profesorado estamos alentando, en última instancia, dicha preconcepción del artista.

MIRAR EL CINE COMO UN ARTEFACTO VISUAL PARA EL APRENDIZAJE Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Introducíamos nuestro texto con un fragmento de la canción *La trama y el desenlace* de Jorge Drexler, un compositor que saltó a la fama precisamente por un tema de cine, con el que además ganó un Óscar. En esta canción reciente de la que extraemos estos versos, el cantautor uruguayo reivindica el placer de disfrutar con el proceso, sin darle un valor extremo o único al resultado final. Esta es una lección que desde la educación en artes visuales hemos venido aprendiendo incluso más allá de las diversas legislaciones o de la intuición de los educadores. Es fundamental que el educador en artes visuales transmita el valor de aprender durante el proceso, implicando así la posibilidad de disfrutar a lo largo del trayecto en el que se desenvuelven los entramados de las acciones de enseñanza-aprendizaje. Drexler incluye en la cadencia poética de los versos de la canción el nombre del director de cine Eric Rohmer, recientemente fallecido, a quien homenajea. El cine de Rohmer contiene algunos de los ejemplos más interesantes del binomio cine-pintura, un encaje mediante el cual las películas registran algunas aportaciones que desde

la pintura han generado motivos visuales de gran impacto. Entre los casos más destacados del cine de Rohmer podemos señalar *El romance de Astrea y Celadón* (2006) o la más conocida *La Marquise d'O* (1976). Se trata de películas en las que el director acoge un modelo estético ambientado en una época histórica, transformando los fotogramas del filme en auténticas composiciones pictóricas.



La marquesa d'O

Todos estos juegos de transformaciones que afectan a las diferentes artes visuales deberían constituir una fuente de recursos para nuestro profesorado.

Hemos de asumir que la educación artística se está transformando a partir de una nueva epistemología que desde los ámbitos de las ciencias humanas y sociales generó la aparición de los estudios culturales, los estudios visuales y de cultura visual o la pedagogía crítica, con lo cual se ha propiciado una posibilidad de revisión de nuestro ámbito educativo. Entre las transformaciones observadas podríamos destacar la incorporación de las imágenes mediáticas como objeto de estudio de la educación artística. En este sentido, las propuestas de educación artística orientadas al estudio de la cultura visual integran evidentemente el estudio del cine, propiciando nuevas perspectivas en relación al estudio de las imágenes y la narración cinematográfica, reforzando, complementando y enriqueciendo las formas de estudio que se venían proponiendo desde las propuestas de alfabetización visual [Marcellán, 2009].

Las modificaciones que inspiran las nuevas perspectivas culturales y los nuevos paradigmas educativos propician un cambio radical en la consideración del

objeto de estudio y en la educación de las artes visuales. En un caso como el que ahora analizamos, el hecho de generar metalenguajes, hablando del cine desde el propio discurso del cine nos ayuda a integrar múltiples observaciones. Hemos de considerar muy relevantes las imágenes mediáticas en el modo de entender la realidad que es propio de nuestro alumnado, y además hemos de reforzar el papel de la educación de las artes visuales ante esta impresionante cantidad de imágenes. La omnipresencia de lo visual en nuestra sociedad ha sido tratada por investigadores que provienen del ámbito de la educación artística como Mirzoeff (2003) o Walker y Chaplin (2002), autores que sostienen que las manifestaciones visuales son algo más que meras representaciones de la realidad. En sus textos se destaca el hecho de que dichas imágenes representan modelos de comportamiento, creencias o formas de socialización que, dadas sus elaboradas estéticas, poseen gran poder persuasivo. Desde el punto de vista de la educación artística esta idea es muy importante ya que, vinculadas a experiencias de placer y gran fruición estética, estas manifestaciones constituyen el nutriente básico desde el que los sujetos, especialmente los más jóvenes, abastecen sus imaginarios y construyen con ellos su posición en el mundo [Marcellán, 2009]. La consideración de las imágenes de los medios nos permite reformular el sentido curricular que tradicionalmente había tenido la educación artística.

Paul Duncum sostiene que una de las premisas de la educación de las artes visuales parte de la implicación de serie de una serie de imágenes que estén realmente próximas a los estudiantes, ya que este será un foco de interés para ellos y una forma de acercar la práctica educativa a sus intereses [Duncum, 2002]. En opinión de este investigador, superando la posición predominante del arte, se deberían estudiar aquellas prácticas más cercanas a los estudiantes. Además piensa que deberían priorizarse las prácticas que propicien la producción de imágenes. Según Duncum, las imágenes y su producción pueden ser clasificadas entre bellas artes (*fine arts*) y artes populares (*popular arts*), atendiendo a sus categorías o a las funciones que desempeñen, pero no de acuerdo con un sistema de valor preexistente. Desde esta posición, entiende que la cultura es parte integral de la vida social y considera a las imágenes no como objetos en sí mismas sino como parte de las prácticas sociales. Examinando las imágenes podemos determinar mucho sobre otras prácticas sociales, como por ejemplo qué es lo permitido o lo silenciado a nivel social. Sugiere, por tanto, que el término «artes visuales» (*visual arts*) sea sinónimo de imágenes, imágenes visuales y representaciones. En este sentido, indica que es necesaria una concepción amplia de las artes visuales que incluya todas las imágenes, ya que de este modo se obtendrá una poderosa justificación para la inclusión de dichas artes en la educación, en tanto que sistema de símbo-

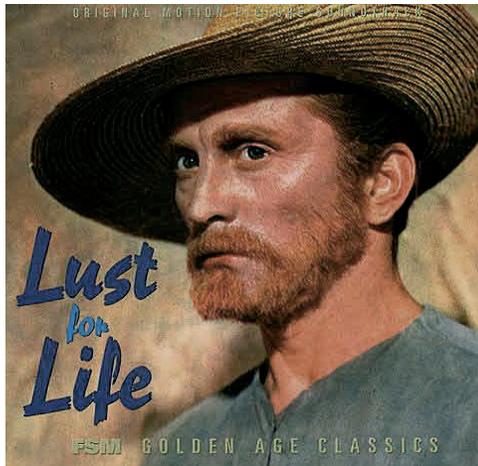
los. Nuestra vida cotidiana está impregnada por la estética. Para la educación de nuestros jóvenes parece más importante centrarse en las prácticas pictóricas o de imágenes con las que la gente más se identifica.

Mediante las imágenes, y evidentemente con el apoyo del cine, reivindicamos una nueva concepción de la educación artística, encaminada al estudio de las prácticas del arte más que al de los objetos en sí mismos. Somos conscientes de que debemos priorizar el estudio de las imágenes más próximas a la experiencia de la mayoría de los estudiantes. Y este tipo de imágenes son las que proceden de los medios, las imágenes mediáticas, las que contribuyen en mayor medida a su construcción identitaria. La educación debe incluir la cultura visual popular (los recursos que provienen del cine, la televisión, los videojuegos, la publicidad) que tanto influye en el conocimiento de los estudiantes. La cultura visual es, en definitiva, la representación visual de la cultura, incluyendo a todos los artefactos que poseen características visuales. Los medios son la principal fuente de experiencias estéticas y de adquisición de conocimientos mediante los cuales aprendemos sobre el mundo y sobre nosotros mismos. Las imágenes mediáticas, como parte de la cultura visual, presentan estéticas atractivas a través de las cuales se nos transmiten creencias, actitudes y valores que condicionan nuestras elecciones y decisiones [Marcellán, 2009].

CÓMO VEN LOS FUTUROS PROFESORES AL ARTISTA, ES DECIR, CÓMO TRANSMITIRÁN ESTA IDEA A SU ALUMNADO

La idea que tienen del artista los futuros maestros, o futuros profesores de secundaria, e incluso los futuros investigadores de la docencia en educación artística, parte del modelo de arte y de artista que les ha transmitido, básicamente, el cine. El cine y la televisión han ocupado durante décadas el espacio por excelencia de nuestros modelos de comportamiento y de pensamiento, generando lo que Roland Barthes denominaría las mitologías de nuestro tiempo [Barthes, 1970], más allá de la posible influencia que evidentemente ejerce la escuela, la familia, o el entorno cercano. En este orden de cosas, no perdamos de vista que nuestro capital cultural se nutre básicamente de referencias procedentes de las pantallas [Bourdieu, 1988; Huerta, 2005]. Para el cine comercial, que es el que se consume de manera preferente en nuestra sociedad, el artista sigue siendo, incluso hoy en día, un elemento marginado capaz de desarrollar sus excelentes dotes, más allá de la incomprensión general hacia su obra. Y esta concepción uniformada de la idea de artista ha tenido en la historia del cine distinguidos ejemplos que la han

encumbrado. Algunos de los filmes clásicos que más han destacado en desarrollar esta opinión generalizada llegaron en la década de 1950 [Huerta, 1994]. Tras la segunda guerra mundial, los Estados Unidos encuentran en la Europa descarnada por el conflicto bélico un espacio ideal para transformar sus fantasías, es en aquel momento que nacen películas tan maravillosas como *El loco del pelo rojo*, *Moulin Rouge*, o el musical *Un Americano en París*. Vamos a detenernos en cada una de ellas, intentando extraer con cada ejemplo aspectos relevantes con los cuales reforzaremos nuestra argumentación. Se trata de filmes que han visto la mayoría de nuestro alumnado en los pases televisivos de fin de semana o de los períodos de vacaciones, ya que suelen reponerse en los canales de televisión con mucha frecuencia. Hablamos de clásicos del cine que brillan de manera apabullante en el universo de Hollywood. Veremos que en realidad han ejercido una función educativa de primer orden. Comprobamos hasta qué punto el alumnado que ahora se está preparando para dedicarse a la docencia en el futuro, tanto en las titulaciones de educación infantil y primaria, como en el caso del master de profesorado en secundaria, ha recibido una información similar por parte de los medios de comunicación en cuanto a temáticas de arte y artistas se refiere.



El loco del pelo rojo

PROPUESTA DE ACERCAMIENTO A LOS NUEVOS FLUJOS DEL ARTE Y AL NUEVO CONCEPTO DE ARTISTA VISUAL

Desde el área de conocimiento de Didáctica de la Expresión Plástica resultaría posible articular nuevas estrategias más permeables a los nuevos registros del arte, principalmente porque tenemos experiencia en el tratamiento de la cultura de las imágenes, no sólo desde la reflexión teórica, sino también desde la participación y la implicación directa, tanto en lo referido a intervenciones en talleres de artes como en todo lo relacionado con las aplicaciones educativas de las TIC. Los nuevos escenarios planteados por la *cultura visual*, así como el potencial formativo que promueve el acercamiento a las manifestaciones del arte, nos permiten encajar sin traumatismos los actuales retos de la cultura mediática. Esto nos plantea algunas reflexiones preguntas que siguen pendientes tras más de dos décadas con experiencia docente, como: ¿Qué papel jugamos los docentes de la educación artística en el actual sistema educativo?, ¿qué sentido puede tener en una sociedad repleta de imágenes tecnificadas una carrera universitaria denominada Bellas Artes?, ¿qué tipo de referencias puede aportar el arte en la era de la información?, ¿por qué motivo los medios de comunicación están siempre pendientes de los creativos y artistas para renovar sus planteamientos?, ¿qué cantidad de capital cultural necesitamos para consolidar la democracia?, ¿cuándo se superarán los prejuicios que siguen marginando de las artes a las tecnologías más actuales?, ¿a quién le interesa que el discurso verbal continúe siendo dominante o hegemónico en el entorno académico?

Ante los retos que se están planteando en la universidad y en el resto de las etapas educativas, el papel y la responsabilidad de los profesionales de la educación artística implicaría superar el molde en el cual se nos ha encajado (puede que con suma condescendencia por parte de nuestro colectivo), intentando componer un modelo más flexible y más apto al momento actual. A pesar de la situación delicada que se presenta para los docentes con tareas de educación artística en las etapas de infantil, primaria y secundaria, y teniendo en cuenta que nuestras materias están padeciendo un tratamiento similar al del resto de las áreas de humanidades, creemos que desde la formación universitaria podemos ejercer un papel aglutinador y proponer nuevas tareas, más acordes con los enfoques transdisciplinares, huyendo de encasillamientos estériles. Los profesionales de la educación artística pueden asumir la responsabilidad de convertirse en motor de nuevos argumentos para las generaciones más jóvenes, ávidas de ensayos y propuestas basadas en las imágenes y en las narraciones estéticas. Uno de los ámbitos en el cual debemos navegar con mayor soltura es sin duda el referido a los medios de comunicación.

Podemos encontrar muchos nexos en común entre los trabajos artísticos que ejercían los artistas del renacimiento para sus señores y los trabajos tecnológicos que ocupan en la actualidad a los creativos de las productoras de videojuegos para sus respectivas multinacionales. Los aspectos creativos, comunicativos, procedimentales, estéticos, políticos, sociales y culturales pueden ensamblarse sin conflicto a partir del protocolo de la educación artística.

Si bien el profesional de la educación artística estaba disfrutando hasta ahora de un estatus más o menos cómodo, ya que su identidad había respondido tradicionalmente a la del espíritu bohemio proclive al ensimismamiento, dicho estado latente puede superarse formando a docentes mucho más activos, más pendientes de las necesidades de su alumnado, más propensos a incluir en sus agendas las alternativas surgidas desde los medios de comunicación, en resumen, más abiertos a la realidad actual en la que están sumergidos tanto sus intereses como los de sus alumnos. Hemos defendido siempre el uso del cine como elemento de conexión con los intereses del alumnado. Entendemos que las películas pueden funcionar como fuente de información y también como artefactos visuales muy potentes, capaces de generar auténtico debate productivo en el aula. Lo comprobamos con algunos ejemplos.

ENTRE LAS TONALIDADES CÁLIDAS DEL *BIOPIC EL LOCO DEL PELO ROJO* Y EL SOMBRÍO AZUL DEL PRIMER *MOULIN ROUGE*

Henry Giroux parte de un posicionamiento basado en la pedagogía crítica al advertirnos de que «El conocimiento de lo “otro” no debe emprenderse sólo para celebrar su presencia, sino también porque tiene que ser sometido a un examen crítico con respecto a las ideologías que contiene, los medios de representación que utiliza y las prácticas sociales subyacentes que confirma». [Giroux, 1990: 156-157]. Es en la etapa de la formación inicial del profesorado donde se dan las circunstancias idóneas para provocar cambios decisivos en cuanto a planteamientos y actitudes se refiere. Esta fase inicial de la formación permite que posteriormente se articule un verdadero cambio en el engranaje que afectará al alumnado de los diferentes ciclos educativos. Por ello reclamamos una mayor atención hacia la cultura visual en la formación de educadores, lo cual significaría a medio plazo una mayor implantación del cine como recurso apto para las distintas etapas educativas.

Nuestro objetivo consiste en incentivar el uso del cine tanto entre los futuros docentes como entre los investigadores en educación artística [Ambrós & Breu, 2007]. Queremos generar una mayor sensibilidad hacia los efectos que los medios

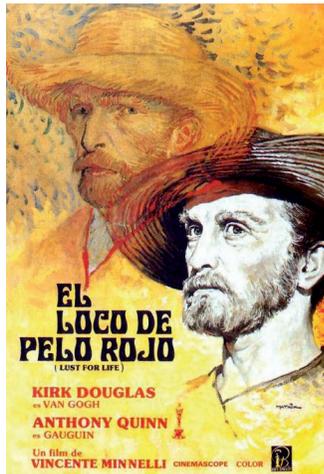
de comunicació introducen en nostres pràctiques i hàbits culturals. De este modo se promueve un concepto de la educación artística mucho más proclive a interesarse por la mirada mediática, así como por las construcciones sociales que los medios promueven, ya que esta presencia de los medios resulta decisiva para entender las diversas emergencias culturales que son definidas por las generaciones más jóvenes [Huerta, 2001, 2003a, 2003b]. Si realmente pretendemos una visión crítica de la enseñanza y un modelo educativo mucho más próximo a los flujos de información que se están generando en nuestra sociedad [Postman, 1990: 2000] debemos acercar nuestros intereses a los del alumnado, promoviendo espacios de conexión, uno de los cuales –puede que el más importante– sería el territorio poroso de los medios de comunicación, y de forma contundente la filmografía adecuada en cada caso.



Moulin Rouge

Para analizar ciertos aspectos de los textos filmicos y sus valores educativos o sus relaciones con el arte acudimos a las películas. Algunos filmes clásicos nos pueden servir para conocer cómo se han transmitido ciertas nociones del arte, como el concepto de autor, de artista genio, las ideas sobre las vanguardias artísticas, el papel del público, las tareas de los coleccionistas, galeristas y críticos, para seguidamente reflexionar sobre las construcciones sociales que se han ido forjando sobre cada uno de dichos conceptos. Algunas cintas ya clásicas como *Rembrandt* (de Alexander Korda), *Moulin Rouge* (de John Huston), o *El loco del pelo rojo* (de Vincente Minelli), resultan idóneas para entender de qué manera el cine ha servido fielmente para afianzar una serie de convencionalismos referidos al arte. El propio concepto de «artista» está muy vinculado a la promoción de los actores hollywoodienses, y la idea de «estrella de cine» no deja de constituir un paralelismo evidente de las mitologías procedentes del arte.

En 1956 el director Vincente Minelli presentaba la película *Lust For Life*, que en España se distribuyó con el tremendo título *El loco del pelo rojo*. Minelli retrató a un Vincent Van Gogh exasperado, contribuyendo así a difundir entre el público mayoritario el nombre de un artista que se ha convertido en referencia ineludible del arte de la modernidad. Con este biopic del pintor impresionista se retrata una vida atormentada en la que su obra pictórica refleja sus ansiedades y fracasos, su soledad y la incesante búsqueda de un lenguaje propio, con resultado final de locura y oreja cortada incluida. La interpretación de Kirk Douglas es desbordante, aunque fue a Anthony Quinn a quien se le otorgó un merecidísimo óscar por su interpretación de Gauguin. El pintor apasionado y atormentado pasaba de este modo a ocupar el imaginario popular con el que se describe al artista. En el caso concreto de la mitología de Van Gogh, no podemos perder de vista que en Ámsterdam existe un museo dedicado en exclusiva a su persona, centro que se ha convertido en uno de los más visitados del mundo. Recuerdo haber estado una tarde en aquel espacio transitado por miles de visitantes diarios. Las obras se han distribuido de forma cronológica. Si te detienes a escuchar los comentarios del público, en un determinado momento todos los que pasan hacen la misma observación: «Aquí se volvió loco». Esta anécdota define hasta qué punto ha calado en el inconsciente de los usuarios la faceta más peculiar del artista: su locura.



Cartel de la versión en español del «biopic» de Vincent Van Gogh dirigido por Vincente Minelli en 1956. Desde entonces, para la gran mayoría, el pintor holandés adquiere los rasgos de Kirk Douglas.

Otra película que describe la vida de un artista generando así una mitología particularmente masiva de su figura es la que el director John Huston dedicó al artista Henry de Toulouse-Lautrec, prácticamente coetáneo de Van Gogh, y frecuentemente encuadrado en las filas del impresionismo. Podemos avanzar que Huston no solamente era un enamorado de Toulouse-Lautrec, sino que además poseía una importante colección de obras del artista. Con este film, John Huston aumenta la fama de la ya de por sí succulenta biografía del tullido pintor Henri de Toulouse-Lautrec, interpretado aquí por el actor José Ferrer. De nuevo los tópicos del personaje marginal, aunque se trate de un noble. La condición de persona con un cuerpo deforme, debido a los problemas de crecimiento que provocó una caída en la infancia, le acarrea al pintor una vida llena de amargura, que el filme relata desde la condición más escabrosa. Toulouse-Lautrec bebe su siempre llena copa de coñac, dibujando sobre el mantel la vida que pasa ante él, observando el gran salón de baile. Recordemos que Toulouse-Lautrec ha pasado a la posteridad como gran diseñador de carteles.

La historia que se desenvuelve en la trama de la película es rocambolesca, pero relata aspectos muy cercanos a Toulouse-Lautrec, como por ejemplo su afición a los prostíbulos parisinos, o sus problemas con el alcohol y con la policía. Es verídico que el pintor protegió a Marie Charlet, prostituta a quien convirtió en amante, pero que posteriormente convirtió su vida en algo turbulento y cruel. Las escenas en las que Toulouse-Lautrec diseña su cartel para el Moulin Rouge, aquellas en las que le vemos revisando el trabajo de la litografía, o bien cuando su trabajo se hace famoso al ver pegadas cientos de copias en las calles de París, se pueden utilizar en el aula para hablar sobre los medios de comunicación y el poder de la imagen múltiple.

Otro aspecto a tener en cuenta en la obra de Toulouse-Lautrec es la condición casi obscena o incluso sórdida de las temáticas abordadas en sus obras: prostitución y burdeles, locales nocturnos, espectáculos de cabaret. La vertiente marginal de sus aportaciones y el impacto emotivo que provoca su cuerpo deforme, hacen de este artista un modelo muy atractivo para el alumnado adolescente, ya que se trata de situaciones extremas. El contraste que provoca en la película el ambiente de los bajos fondos parisinos con el del Chateau d'Albi, hogar de su aristocrática familia, provoca un juego recalcitrante. Toulouse-Lautrec es un incomprendido, aunque su obra, al igual que la de Van Gogh, se encuentra ahora en los museos y colecciones más importantes del mundo.

La emotiva película de John Huston se basó en el texto escrito por Pierre Le Mure, el libro más vendido en Estados Unidos en 1952, año en que se produjo el

por un accidente sufrido de pequeño que le dejó lisiado para siempre. Pero sobre todo el filme contribuye a remarcar la condición de artista desde un concepto muy arraigado entre los públicos mayoritarios. En relación con la estética que transmite el filme, destacar el extraordinario tratamiento fotográfico, que como en otras tantas ocasiones está inspirado en las tonalidades cromáticas de los cuadros del pintor.

Las grandes producciones norteamericanas de los años 50, como las que hemos comentado, a la que podríamos añadir la celebradísima *Un americano en París* de Vincente Minelli, llegaron en un momento histórico que marca las relaciones entre los USA y Europa (Huerta, 1994). Este tipo de cine encuentra en el arte una fuente de inspiración que, al mismo tiempo, marca la tendencia en relación con el patrimonio. Tras la Segunda Guerra Mundial, el fervor norteamericano por la Europa en reconstrucción acentúa el interés por las obras de arte y los artistas de la modernidad. Al generar mitologías, este medio de difusión de ideas acelera el interés por las piezas que en aquel momento estaban siendo adquiridas por los museos y coleccionistas americanos. Fue el cine quien ensalzó a París como capital del arte, a las vanguardias como esquema iconoclasta, y al artista-genio como figura emblemática de este engranaje.



Cartel de la película Moulin Rouge, «biopic» del pintor Henri de Toulouse-Lautrec, dirigida por John Huston en 1952.

PROVOCANDO UN ACERCAMIENTO HACIA EL USO DEL CINE COMO
HERRAMIENTA FUNDAMENTAL PARA LA EDUCACIÓN EN ARTES VISUALES

Lejos de considerar este territorio de aprendizaje como algo excesivamente comercial o superfluo, creemos que las reflexiones sobre pintura y cine (Aumont,

1997; Balló, 2000; Briggs & Burke, 2002; Huerta, 2002; Rivière, 2003) pueden convertirse en un material de primer orden para los profesionales de la educación artística. En cuanto a las aportaciones de filmes más recientes, animamos a debatir en clase películas como *Basquiat* (de Julian Schnabel), *La condesa y el duque* (de Eric Rohmer) o *Frida* (de Julie Taymor), cada una de ellas desde un enfoque distinto. Incluso trabajar sobre películas aparentemente alejadas de estas cuestiones como pueda ser *Bean* (de Mel Smith), ya que trata de aspectos tan interesantes como la promoción de los museos y el modelo americano de centro de arte basado en el espectáculo y la cultura como negocio. Quisiéramos destacar de esta película su mirada irónica y entretenida de la cuestión, perfectamente tramada por parte de los guionistas. También son numerosísimos los ejemplos de películas que tratan sobre robos de cuadros (a destacar *El tren*, 1964, de John Frankenheimer, o *El secreto de Thomas Crown*, 1999, de John McTiernan), en las cuales se refuerza el aura artística de las piezas y de los artistas que las pintaron. El filme dirigido por Mary Harron en 1996, titulado *Yo disparé a Andy Warhol*, nos habla del poder de los pintores cuando se convierten en fenómenos de masas, como es el caso de Andy Warhol, a quien una activista feminista y fan le atestó una serie de tiros que, si bien no acabaron con la vida del artista, le traumatizaron para siempre, al tiempo que aumentaban su aura y su fama.

Atendiendo a los intereses tanto de profesores como de alumnado, la profesora María Jesús Agra expone la oportunidad de tratar las narrativas, en tanto que:

La formación docente, como proceso que involucra a la persona en su totalidad, supone indagar concepciones, representaciones, imágenes, etc.; así, como recuperar los recorridos personales, historias escolares y modos de aprender, construidos en interacción con los contextos sociales, que permiten analizar el propio devenir, desvelando huellas que han de transformarse en elementos estructurantes de la futura tarea docente. Es un camino hacia la problematización, no para resolver problemas sino para identificarlos. [Agra, 2010: 19].

Pensamos que el cine genera mitologías intergeneracionales muy aptas para trazar espacios de contacto entre profesorado, alumnado, e incluso entre el alumnado y sus respectivas familias. La ficción y la realidad toman carta de presentación, se combinan y enmarañan, permitiendo así elaborar trazados educativos mucho más motivadores y porosos.

3. DE MÚSICA, CINE, INNOVACIÓN E INTERDISCIPLINARIEDAD. TODO EXPERIMENTADO EN ESPAICINEMA

JULIO HURTADO LLOPIS¹

El capítol tracta el paper de la Música com a ferramenta pedagògica i element essencial de l'educació. Exposa l'ús del cine musical com a exponent d'eixos objectius dins del projecte espaiCinema, un projecte interdisciplinari d'innovació docent enfocat en afavorir el domini i la reflexió educativa sobre la lectura audiovisual entre el professorat i l'alumnat universitari, potenciant en ambdós l'ús de metodologies docents innovadores.

Lo que han de aprender los discípulos se les debe proponer y explicar tan claramente que lo tengan ante sí como los cinco dedos de su mano. Para aprender todo con mayor facilidad deben utilizarse cuantos más sentidos se pueda. Deben ir juntos el oído con la vista y la lengua con la mano. No solamente recitando lo que deba saberse para que lo recojan los oídos, sino dibujándolo también para que se imprima en la imaginación por medio de los ojos... Para este fin, será bueno que todo lo que se acostumbra a tratar en clase esté pintado en las paredes del aula, ya sean teoremas y reglas, ya imágenes o emblemas de la asignatura que se estudia.

J. A. Comenius: *Didáctica Magna* [1984: 151]

¹ Professor del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat de València. Julio.hurtado@uv.es

1. INTRODUCCIÓN

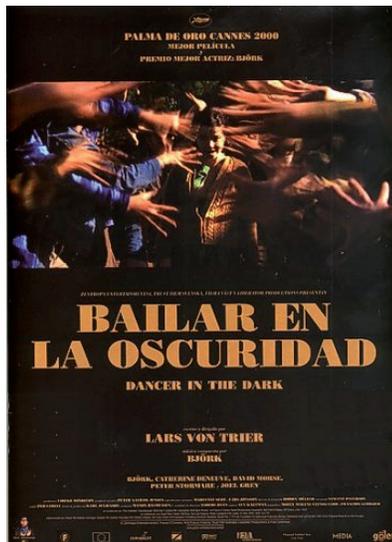
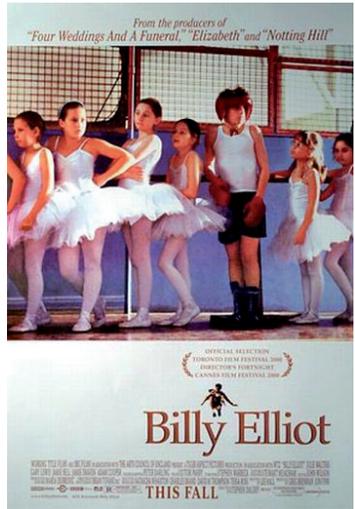
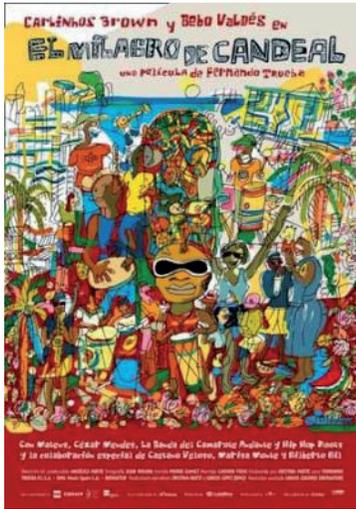
El presente artículo pretende reflexionar sobre aspectos que la experiencia *espaiCinema* Magisteri me ha brindado a lo largo de los tres cursos académicos en los que participo, en este proyecto de innovación educativa de carácter transversal e interdisciplinar, junto a un grupo de nueve docentes provenientes de seis departamentos universitarios distintos de la Universitat de València.

El objetivo del proyecto no es otro que el de favorecer la reflexión, tanto del alumnado al que se dirige, como del grupo de profesores que lo componemos, implementando metodologías docentes innovadoras junto a las técnicas de la información y comunicación en la docencia universitaria. Se trata de formar en las competencias de lectura audiovisual y la estimulación de una reflexión crítica ante los aspectos que los documentos cinematográficos nos ofrecen, así como aprender a hacer otro tipo de lecturas a partir del lenguaje cinematográfico.

A nivel personal opino que lo más rico de este interesante proyecto es el trabajo interdisciplinar en el que, tanto las reuniones del profesorado, como las puestas en común con el alumnado se convierten en verdaderos espacios de aprendizaje y de cooperatividad intelectual. Considero que uno de los mejores logros de este proyecto es la motivación intrínseca que nos está haciendo crecer como docentes, como personas y como compañeros de un mismo centro educativo: la Escuela de Magisterio «Ausàs March.»

La relación con el alumnado ha cambiado desde que empezamos con el proyecto. Ahora, en clase podemos, además, hacer referencia a ese otro espacio donde hemos compartido unos aprendizajes, un tiempo, unas vivencias y unas reflexiones junto a otros discentes y docentes. Esa complicidad se trasmite en la vida del aula en la defensa de determinados valores, actitudes ante los problemas que aparecen, o en la misma forma de entenderlos, enfocarlos o explicitarlos.

Uno de mis objetivos personales dentro de la docencia de la didáctica de la educación musical, siempre ha sido el concienciar a los futuros maestros y maestras de que la música es una herramienta muy adecuada para ser utilizada en la escuela, y por eso, dentro del proyecto *espaiCinema*, una de mis obsesiones ha sido la de proponer en cada edición una película en la que se pudiese reflexionar sobre este aspecto. Por esa misma razón, también ahora he decidido volver a reflexionar en cómo la música influye en nuestra experiencia vital y cómo el cine también ha utilizado este tema en muchas ocasiones, aunque ahora sólo me centraré en las tres películas que, en este sentido, hemos proyectado a través de dicho proyecto, estos tres últimos cursos académicos: *El milagro de Candeal*, *Billy Elliot* y *Bailando en la oscuridad*.



2. DE LA BANDA SONORA QUE LLEVAMOS IMPRESA

Me parece muy ilustrativa la declaración de Denis Rafter (2004) en la que describía como en un momento de bloqueo profesional, cuando estaba ensayando con un grupo de actores para el montaje de *El sueño de una noche de verano* de Shakespeare, le vino a la mente la imagen de Gene Kelly en *Cantando bajo la lluvia*. En ese momento se puso a silbar y a bailar, poco a poco se fue destensando, salió del bloqueo y encontró la solución a su atasco mental. Y es que la música puede transmitirnos mensajes, deleitarnos, emocionarnos, motivarnos, favorecer momentos placenteros, alertarnos, irritarnos, consolarnos, ésta también puede inducirnos a la reflexión y la acción.



Así pues la música puede tender muchos puentes entre las personas, independientemente de la edad o nivel escolar y la cultura, el conocimiento, los saberes prácticos, los populares, los valores sociales. La música nos acompaña durante toda la vida y de alguna forma, todas nuestras experiencias a lo largo del tiempo se pueden asociar a diferentes melodías o canciones que nos han marcado e incluso han influido en nuestra forma de entender el mundo, y en nuestra forma de interaccionar con los demás. El mismo Denis Rafter [2004: 9) lo expresa de la siguiente manera:

La música me ha dejado tantos recuerdos... Dicen que el olor es el estimulante más fuerte para la memoria. Yo diría que es el sonido, o mejor dicho, la música; el mar luchando con la tierra o rompiéndose sobre la playa; la primera nota de la canción de un pájaro al despertar por la mañana; la llamada inocente de un niño, «mamá»; el ladrido de un perro dando la bienvenida a su amo; o el suspiro de una mujer mientras duerme. La música está en todas partes.

Esta cita me incita a relacionar el sonido con la música y las relaciones que ésta establece con la experiencia vital, con el cine, con la educación y cómo no, con la necesidad de seguir reivindicando la importancia de la educación artística y musical en la formación de las personas; de la necesidad de seguir apostando por el desarrollo de la didáctica de la música en cualquier etapa educativa, pues como pretendo mostrar en este artículo la música puede llegar donde otras áreas del currículum no acceden. Pero mejor aún, la interdisciplinareidad no jerárquica de éstas mejoraría la calidad de la educación.

3. DE LA EXPERIENCIA MUSICAL

En la sociedad europea actual la música ha adquirido un significado existencial que ninguna otra manifestación cultural puede sustituir. Kaiser (1995) acuña este término para aproximarnos al concepto de experiencia musical, para hacer referencia a lo que se busca en este encuentro entre la persona, por un lado, y la música por el otro. Ambas se muestran en pie de igualdad, y tanto una como la otra salen modificadas tras el proceso. Aquélla gana en experiencia, en conocimiento sobre sí misma y sobre la música; quizás también sobre el creador de la obra y su tiempo; sobre la situación misma del encuentro, etc. El objeto «música» resulta también «cambiado» como si se hubiera transformado en la conciencia del oyente, creciendo algo en su significado. Es por este hecho por lo que tanto el reconocimiento como el fomento de las experiencias y habilidades musicales ha adquirido gran importancia en la pedagogía musical moderna.



De acuerdo con Costa [2002: 3], la educación musical es importante para desarrollar diferentes áreas del conocimiento y de la experiencia del ser humano.

Son muchos los autores que afirman que la práctica de la música en la infancia influirá en el desarrollo de las conexiones neuronales del cerebro, mejorando el desarrollo sensorio-motor, cognitivo y emocional de los niños y las niñas. Por todas estas razones, Tunks [1992: 445] defiende la tesis de que disciplinas como la educación musical y física debería practicarse de forma habitual a diario en las actividades escolares, reflexionando sobre la importancia de la presencia de la música en nuestra vida diaria, considerándolo a su vez como un factor social digno de ser estudiado desde diferentes perspectivas.

La música siempre fue utilizada para la enculturación, nuestros signos de identidad los aprendimos a través de las cantilenas y cancioncillas cantadas por nuestras madres o abuelas. La tradición oral siempre se sirvió de la música como una forma sencilla de memorizar y transmitir el legado cultural. La escuela siempre se valió de la música como un recurso educativo y como un recurso lúdico.

4. DE LA MÚSICA EN EL CINE

Y cómo no, si la experiencia musical acompaña al ser humano, ésta también participa en sus propias creaciones. Así pues la música se convierte en un ingrediente indispensable en el cine. Desde que éste comenzó a existir, en los tiempos llamados del cine mudo, se necesitaba la participación de un pianista que tocando a oscuras buscaba los matices sonoros más apropiados a los que la imagen estaba expresando. La música da la emoción que las imágenes no pueden transmitir por eso el binomio imagen-sonido es lo que revalorizó el celuloide a la dimensión que hoy podemos disfrutar. La música es un actor más en el escenario fílmico. Se crea un paralelismo entre sonido e imagen de tal forma que ya no es posible comprender la imagen sin la intervención del sonido en la banda sonora que contiene tanto las voces como los efectos de sonido como la música de la película.



La función de la banda sonora es la de reforzar la intencionalidad de cada una de las secuencias filmadas, bien a través de de las orquestación expresamente escrita para tal, la adaptación de melodías o canciones conocidas, con ritmos o incluso haciendo uso del silencio.

El proceso de creación musical exige una estrecha relación entre el director de la película y el compositor tal y como comenta Jocelyn Pook (2007):

es necesario que el director te de unas indicaciones y te ofrezca una guía de por dónde debes dirigir tus pasos. Por lo general siempre se hace lo mismo: escribes unos bocetos y se los muestras al director para que te diga «debería ser más así o más de esta otra manera»

Esta parece ser la fórmula que mejor se adapta en el proceso de creación para crear una simbiosis entre la imagen y la música. Ennio Morricone (2008) establece la diferencia entre componer y componer para el cine:

En las películas la música está al servicio de la obra; es decir, la música complementa la historia, mientras que en la música de concierto, en la música absoluta, el compositor no debe estar al servicio de nadie y la música nace de la necesidad personal del creador

Pero en esta ocasión no me interesa tanto profundizar en este aspecto sino como a través del cine podemos acercarnos a historias en las que se muestra la fuerza y el potencial educativo de la música. Este aspecto se refleja en *espai-Cinema*, que a lo largo de estos tres años lo ha tenido en cuenta proyectando las películas que más abajo se muestran.

5. DEL CINE Y LA EDUCACIÓN

Ciertamente el cine también se ocupado de reflejar temas que nos preocupan a los educadores y sobre los que existen opiniones divergentes. Siempre podemos encontrar cintas que de una u otra manera muestran y proyectan estas realidades para la que la sociedad las pueda debatir, porque son problemas que nos interesan, bien porque se basan en hechos reales, o porque mediante la ficción representan de forma muy explícita muchas de las realidades en las que los humanos nos podemos ver envueltos y por consiguiente una gran carga de valores ante los que la educación no debe cerrar los ojos. Efectivamente, por esta razón, el visionado de una misma película puede producir efectos distintos en las personas. De ahí que

mediante el cine podemos ir tomando posicionamiento y tener criterio propio ante las situaciones cotidianas.

Uno de los objetivos de la educación es la de conseguir que las personas se formen ese criterio propio, desarrollar la capacidad de juzgar críticamente por uno mismo, la propia autonomía personal y el compromiso con la sociedad y los valores. A partir del visionado de una película podemos buscar esas relaciones que nos pueden aportar datos y criterios para el análisis y la reflexión y el debate, tanto personal individual, como colectivo educativo. Incluso, en muchas ocasiones éstas reflexiones nos sirven como punto de partida para posteriores investigaciones de problemas psicológicos, personales, históricos, pedagógicos, etc.



Es mediante ese análisis de actitudes éticas, positivas o negativas, y contrastándolas con las actitudes que se deriven de aquellos principios generales como podemos fomentar el juicio crítico. Estos principios fundamentales hacen referencia a la justicia, equidad y solidaridad; la libertad y el derecho a la intimidad; humanidad, honestidad, sinceridad, etc. Para Jaume Trillas [1992: 37] una de las tareas de los docentes es presentar cuestiones «sobre las que no existe en la sociedad un consenso generalizado [...] esconder el carácter socialmente controvertido de un tema es una forma de escamotear la realidad.»

A continuación y ligando lo anteriormente expuesto, voy a describir algunos de los rasgos más relevantes de las tres películas que hacen referencia a esta temática y que, sin ninguna duda, tras las evaluaciones del alumnado puedo constatar que sirvieron en gran medida para conseguir los objetivos perseguidos.

6. DE LA MÚSICA COMO SALVACIÓN

Fernando Trueba, director de la película *El Milagro de Candéal*, la denomina un «musical social». Es una mezcla de documental y película, rodada íntegramente en Salvador de Bahía (Brasil). En la *favela* de Candéal. Cuenta la historia de cómo mediante la música, la solidaridad, la lucha y el trabajo de un pequeño grupo de personas pueden cambiar y mejorar la vida de toda una comunidad.

En esta historia se refleja como el músico bahiano, Carlinhos Brown, devuelve la dignidad a los habitantes de la *favela* Candéal, donde el sonido de los tambores sustituyó al de las balas. Todo comenzó cuando al volver de una de sus giras al Candéal, le contaron que en una redada policial habían muerto cinco o seis chicos amigos suyos, gente con los que había crecido. Carlinhos pensó que si no hubiera sido por la música, él podría haber muerto esa noche. La música le había salvado. Eso fue para él un milagro. Entonces comenzó a comprar instrumentos para el barrio y a crear grupos de música con los niños.



De esta forma creó la Escuela de Música Popular *Pracatum*, en la que tanto niños, adolescentes, jóvenes pueden participar, aunque para ello deben justificar que están escolarizados. Esta es una forma de motivar a los habitantes de la *favela* por la educación y la cultura como medio de emancipación.

Gracias al cine se ha podido dar a conocer cómo la música es una poderosa herramienta para la transformación social. Donde otras disciplinas no pueden entrar en un principio, la música consigue despertar el interés hacia el aprendizaje. La práctica de la música es un hecho social, por lo que su aprendizaje necesita de actitudes cooperativas y de escucha para poder interactuar expresivamente. Estos aspectos y el impacto vibratorio que el sonido produce en nuestro cuerpo, nues-

tras mentes y por tanto en nuestras emociones favorece el desarrollo de actitudes más deseadas socialmente.

La popularidad que la difusión de esta experiencia ha tenido ha influido en otros grupos que trabajan en este sentido. Candeal, es un proyecto entre otros muchos. El gobierno federal y estadual brasileño está utilizando la música como medio de transformación social a través de los PETI, (programas de erradicación del trabajo infantil) y otros programas de extensión universitaria. Para Bescia [2002: 102] se persigue «contribuir en lo posible para transformar de hecho la vida y la realidad de estas personas». Para ello se desarrolla el sentido ético de la responsabilidad, la socialización, la creatividad, la capacidad creativa, la cordialidad, la amistad, la cooperatividad y trabajo en equipo fortaleciendo la autoestima y el autoconcepto de los jóvenes. Araujo [2009: 51] defiende que en el contexto de los PETI, la música no es un fin en sí misma, sino un medio para focalizar y atraer a los niños hacia un clima de confianza y como un ambiente de aprendizaje compartido.

Gracias a esta iniciativa, en el Candeal ya no hay violencia. La convivencia y los valores de la *favela* han sido totalmente transformados. Uno de los movimientos que tiene Carlinhos se llama '*Os Zarabes*, que son doscientos músicos vestidos de egipcios que salen corriendo por las calles como si fuera el Séptimo de Caballería. Oyes una turba y son ellos, corriendo por la ciudad, tocando clarines y tambores. Carlinhos dice que es como un ejército, pero han cambiado las armas por los tambores.

Además de *Pracatum*, han creado el proyecto *Ta rebocado* para arreglar las casas, las canalizaciones, el saneamiento... han arreglado más de quinientas casas, han construido otras muchas... toda una serie de trabajos y mejoras de las condiciones de vida y sobre todo de recuperación de la dignidad de la gente.

Pero tal y como escribe Sabas Martín [2007: 220] «Sin embargo, sobre el milagro planean alguna irónicas contradicciones. Al ser Candeal una favela pacífica a su alrededor se han construido edificios burgueses y aquellos que no se han atrevido a edificar junto a una favela violenta han protestado por el ruido, por el continuo retumbar de los tambores, cajas, bombos, atabales y timbales para que se vayan de Candeal. Los milagros existen, pero cuesta de mantenerlos».

7. DE CÓMO ESA MÚSICA ME OBLIGA A MOVERME

Comencé a bailar alrededor de la mesa mientras preparaba los huevos, fingiendo que estaba tocando la guitarra. Esa música me obliga a moverme. Con mi mejor amigo, Michael, solíamos fingir que éramos estrellas de rock cuando éramos más chicos.

Michael se ponía el pijama de satín de su hermana. Galm rock, ¿saben?- y maquillaje para parecerse a Bowie o a Marc Bolan. A mi no me interesa asemejarme a nadie; sólo me gusta la música. Era maravilloso. Solía llamarlo mariquita y él se me abalanzaba tratando de golpearme» [Melvin Burgess 2002: 6-7]

Billy Elliot nombre del protagonista que da título a la película nos aproxima a cómo un preadolescente busca su propia identidad sin querer parecerse a nadie y mucho menos a lo que su padre o su hermano pensaban cómo debería de ser.



El tema de la construcción de la identidad es complejo y se observa que la escuela, en muchos casos sigue reproduciendo estereotipos de forma más o menos consciente. María Isabel Serrano (2002: 314) afirma que la construcción social de la masculinidad está basada en cuatro mandatos: ser autosuficiente, ejercer la belicosidad heroica, ejercer la superioridad sobre las mujeres y respetar la jerarquía.

En la vida escolar y familiar a los niños varones se les enseña todavía a no llorar, a no tener en cuenta ni expresar los afectos, a ocultar su miedo, sus sentimientos o su propia vulnerabilidad y como consecuencia de ello, aprenden a utilizar la fuerza como medio para resolver las frustraciones y a poner en segundo plano las necesidades ajenas, los sentimientos y las relaciones con otras personas

De algún modo Billy está viviendo esa propia contradicción entre lo que siente o piensa y lo que la educación dominante en barrio obrero de la Inglaterra thacheriana le está proporcionando a través de las relaciones familiares llena de los prejuicios y estereotipos más estándares en las comunidades patriarcales. Vive en un hogar donde se percibe la falta de la madre. Su padre no ha superado la muerte de su esposa y su hermano mayor se obstina en ser su referente masculino con un modelo de mente cerrada y pobre de estímulos para Billy. Su abuela, enferma de

Alzheimer, necesita de la atención de toda la familia pero es nuestro protagonista el que más tiempo pasa con ella dado que tanto su padre como su hermano participan, a causa de la escasez de trabajo imperante en el momento, en las huelgas que los trabajadores de las minas encabezan para mejorar sus condiciones laborales y sus salarios. Esta situación enfatiza esas conductas hostiles del padre junto con las penurias económicas por las que pasa. No sólo no puede representar el papel de cabeza de familia protector con una gran autoridad masculina, sino que además se ve atacado y frustrado al descubrir, a través de sus propios amigos, que su hijo está aprendiendo ballet en vez de asistir a las clases de boxeo o ir a jugar al fútbol como se espera de todos los chicos de su edad.

En esta película encontramos como la música puede servirnos para protegernos de las agresiones sociales más cercanas. La música para Billy actúa como un sedante con el que consigue combatir la incompreensión de los demás hacia sus elecciones personales y sus propias incertidumbres. Es la música que escucha, o la que él mismo se tararea o piensa, la que le ayuda a moverse y a bailar, que es la forma que ha encontrado para sentirse bien, soportar y distanciarse de todos esos cuestionamientos que recibe, sin llegar comprender totalmente; el motor de su fuerza de voluntad con la que conseguirá retar a todo su entorno superando sus propios prejuicios y plantándose con firmeza para autoafirmarse a través de todas las resistencias sociales que encuentra, mostrándonos la importancia del desarrollo del autoconcepto y la autoestima que nos facilita la oportunidad de ser uno mismo, afrontando las dificultades que esto siempre entraña.

También quiero destacar de la película el papel de la profesora de baile que como docente crítica le enseña mucho más que a bailar, sino que también le enseña a tomar sus propias decisiones, a luchar contra la adversidad y las críticas sociales destructivas infundiéndole valor para conseguir lo que el se proponga mediante el autoconvencimiento de sus propias capacidades, el trabajo y el esfuerzo.

8. De la Música como guía

Bailando en la oscuridad es el título de una magnífica obra de arte y sobrecogedora película en la que según Carles Balaguer y Rafael Miret [2009: 232] «Von Trier con la complicidad de la cantante Björk, efectúa un singular homenaje al cine musical como refugio de una sociedad agresiva y hostil».

La protagonista, Selma, encarna el papel de una inmigrante checoslovaca trabajando en una fábrica en los Estados Unidos para mantener a su hijo y llevar una vida digna, tal como lo vio en las películas norteamericanas. En la humilde

vida que lleva está rodeada de la sencilla gente del pueblo, que en mayor o menor medida la apoya porque saben que está perdiendo visión, aunque ella lleva en secreto lo sustancial de esta merma visual ya que necesita seguir trabajando para ahorrar el suficiente dinero con la finalidad de que su hijo, que padece su misma enfermedad, se pueda someter a una intervención quirúrgica y no llegue a quedarse totalmente ciego. Su casero, un policía que le ha alquilado una roulotte que tiene en su jardín, se las da de amigo con ella, y con frecuencia la visita para contarle sus problemas y miserias. Cuando descubre que Selma ha perdido totalmente la vista, la espía para saber donde esconde el dinero que con tanto esfuerzo está ahorrando para robárselo.



Un rasgo de la personalidad de la protagonista, que me interesa, es que es una apasionada de los musicales y en su poco tiempo libre, o incluso durante el trabajo, ensaya el papel de María para una representación de un grupo de aficionados del musical *Sonrisas y lágrimas*. Otra de sus pasiones musicales con las que puede evadirse de su propia realidad es la de ver películas a las que acude con una amiga para que le describa las imágenes visuales y poder traducirlas a imágenes mentales.

Esta película además tiene muchos ingredientes que han despertado la admiración de la mayoría de los críticos. Su director pertenece al grupo Dogma 95, movimiento filmico desarrollado en 1995 por un grupo de directores daneses que se proponían producir películas simples, sin modificaciones en la postproducción. José M. Caparrós y Jerónimo Martín [2001: 36] lo describen como el movimiento de cineastas que suscribieron un documento en el que planteaban la necesidad de modificar la forma de realizar el relato cinematográfico. Los directores en cuestión se comprometían a tratar sus películas respetando una serie de normas estrictas a partir de las cuales buscaban encontrar la verdad profunda. Las películas filmadas de acuerdo a este movimiento deben ser filmadas en escenarios naturales evitando las escenografías armadas en los estudios, con cámara en mano

o al hombro, grabada con sonido directo y sin musicalizaciones especiales. Todas estas especificaciones buscan dar a la historia un tono más realista. Las películas Dogma, se caracterizan por lucir un certificado que otorga la autenticidad del proyecto. Este certificado lo expide un comité de jueces que valoran la película y juzgan que cumple con el «voto de castidad» que atiende a una serie de reglas que han de cumplir las películas. Lars von Trier, en esta ocasión echó mano de las técnicas que su movimiento rechaza (como música, coreografía y montaje), lo que parece comprometer los principios del Dogma.

La cinta tiene un tono pesimista y crudo, centra a los personajes en las emociones que transmiten. Personalmente la considero muy apropiada para comprender tres aspectos que me interesan especialmente: la empatía hacia las personas con déficit visual o ciegas; las posibilidades del cine tanto como entretenimiento como herramienta educativa y finalmente lo que pretende ser el *leitmotiv* de este artículo: cómo la música es un potente instrumento para la educación y el desarrollo personal, pues como se trasmite en esta cinta, puede servir de refugio y de aliciente para seguir adelante ante las incoherencias personales y sociales. La protagonista, gran amante de la música, la aprovecha para marcar el ritmo de su trabajo, para orientarse en el espacio a través del sonido, dada su falta de visión, y para protegerse de los agravios de la vida diaria y sus múltiples imprevistos y contratiempos. Pero lo más evidente es que la música le acompaña en su soledad y su marginalidad aportándole esperanza y fantasía para poder sobrellevar tanta adversidad.

4. LA DIDÀCTICA DE LA MORT A TRAVÉS DEL CINEMA. UNA EXPERIÈNCIA FORMATIVA D'INVESTIGACIÓ-ACCIÓ PARTICIPATIVA

MAR CORTINA SELVA¹

El capítol exposa els elements essencials constitutius de la didàctica de la mort, com fer-la comprensible a xiquets i adolescents sense recórrer a la por o a la desvaloració de la vida i de l'alegria de viure. Esta didàctica és un element necessari per a la formació integral de l'individu que persegueix l'escola. En ella el cine és un element essencial per a fer entendre un concepte com el de la mort que s'amaga en la nostra societat però que el ser humà no pot deixar de tindre present perquè és conscient que és un ser finit.

A continuació es descriu una experiència de formació a formadors respecte a com tractar la mort en el context educatiu.

La formació es va realitzar sota la metodologia de la Investigació-Acció Participativa, de manera que el rol de la que subscriu l'article va ser doble: Formar els professors dissenyant i coordinant el Seminari de 30 hores semipresencial i Realitzar l'Experiència Didàctica del cinema com a recurs educatiu a l'IES on treballava.

En el cas que ens ocupa, només descriuré l'Experiència Formativa, precedida d'un Marc Conceptual que la justifica.

¹ Llicenciada en Psicopedagogia, Doctora en Pedagogia i presidenta de l'Associació Espanyola de Tanatologia.

1. QUÈ ÉS I PER QUÈ UNA EDUCACIÓ PER A LA MORT?

La mort arriba a tot ésser humà. Només ell sap que va a morir i ha de viure comptant amb el seu final. Per això, mentre els altres animals es limiten a morir-se, l'home viu sabent que és mortal, una altra cosa és que decidisca ignorar-ho. «Nosaltres, els mortals», es definien els grecs a si mateixos. La mort no és només un esdeveniment final, marca també la nostra existència. Alguns pensadors i cultures senceres entenen la mort com un mal, i veuen en ella alguna cosa antinatural i repugnant, altres pensadors i tradicions culturals la comprenen com el desenllaç natural de l'existència humana. Per a uns, una catàstrofe dramàtica; per altres l'acte privilegiat de la vida, l'acord final que tanca, des de dins una melodia. També en el cas de la mort, es mor segons la interpretació i les creences que es tinguen sobre ella. Si abans de la modernitat, la mort era un acte públic protagonitzat en bona mesura pel moribund, l'avanç de la medicina i les transformacions socials han tendit a convertir-la en un esdeveniment privat, en alguna cosa a amagar, gairebé com una cosa obscena. La mort es retira de la vida pública i els moribunds perden protagonisme, la mort —s'ha denunciat de moltes maneres— es converteix en anònima i hospitalària. L'ideal sembla ser ara morir sense assabentar-se. Però, davant aquesta actitud, tampoc falten els que reivindiquen —de molt diverses maneres— la dignitat d'una mort veritablement humana i l'educació per arribar a això. També, respecte de la mort, la nostra societat és multicultural. No tots la interpretem i la vivim igual. Doncs, com la mort no és només un esdeveniment biològic, sinó també un esdeveniment biogràfic i social, convé aprendre a viure amb ella. I no tots ho fem igual. Es fa necessari per tant, una reflexió multidisciplinària i, alhora, personal i social i educativa sobre la realitat i l'especificitat humana de la mort.

Els sistemes socioeconòmics condicionen la manera de pensar, de sentir i de fer de les persones però també són condicionats per elles. A les èpoques de floriment econòmic, polític i social l'han succeït contextos de caos i confusió, els ideals que en una època semblen vàlids i inamovibles, són canviats sobtadament per la història. Aquest estat canviant de les situacions que ens recorda de manera constant la impermanència de les coses, dels pensaments, dels sentiments, de les creences, el cim és la mort que produeix com a contrapartida una constant recerca de seguretat que ha estat com un corrent de fons al llarg de la història de la humanitat. La nostra època és un dels majors exponents d'aquesta cerca manifestada a través de la preeminència del tenir, del posseir.

Paradoxalment, mentre per una banda intentem que la nostra existència siga cada vegada més llarga i més confortable, les patologies relacionades amb el sentit

de la vida augmenten. Aquesta situació és deguda en part a que la vida no és predecible i l'ésser humà «sap» de la seua finitud, «sap» que qualsevol cosa que neix, mor i mai sabem quan: *Mors certa, hora incerta*. Des d'aquest coneixement inherent, i per lluitar contra aquesta raó del cor, de la qual parlava Pascal, s'han desenvolupat les idees d'immortalitat, d'un «més enllà» on salvar-se i poder seguir sent.

Aquesta situació paradoxal, on socialment s'amaguen veritats essencials de la tasca humà com són la impermanència i la finitud, pot estar influint més del que pensem en la nostra actual manera d'enfocar la vida, on la mort ha perdut el seu caràcter de misteri i ha passat a banalitzar-se i professionalitzar-se, que serien com diuen LL. Duch i J.C. Mèlich [2003: 416] les dues estratègies postmodernes contra la mort:

La banalització del morir és senzillament «la mort informativa»: avui es poden veure guerres en directe, suïcidis televisats, cadàvers en descomposició però ningú s'horroritza massa perquè són «informacions» [...] Dit d'una manera rasa i curta: el morir esdevé absent en la societat (post) moderna gràcies justament a l'excés de visibilitat de la mort. [...] El tracte amb el cadàver del difunt i el ritual de l'enterrament es deixa en mans d'experts, de professionals que tracten asèpticament la gestió de l'enterrament, la «invisibilització» del difunt.

A diferència d'altres entorns socioculturals, en el nostre, almenys des de Napoleó i per motius de salut i higiene, els cementiris també s'han allunyat dels centres de les ciutats. D'aquesta manera, s'aparten del pas i de la vista.

Aquesta tesi anterior pretén justificar la idea que, actualment, hi ha una ocultació de la mort derivada d'un model cultural influenciat per un model socioeconòmic. Vull reforçar aquest argument basant-me en la idea que no ha estat sempre així a Occident. Joan Amades [2001: 8] ens diu que aquesta nova manera de mirar la mort es va originar als Estats Units i es va anar estenent per Europa al llarg del segle xx, com a resultat últim d'un sentiment de por a la mort iniciat entre la fi del segle xviii i el principi del xix que ha anat exclouent-la de les diferents representacions artístiques i de la vida quotidiana.

E. Morin [1974: 297] apunta que és, a partir de la segona meitat del segle xix, quan s'inicia una «crisi de la mort» relacionant-la amb una crisi contemporània. I segons Philippe Ariès [2000: 152]:

A partir del segle xix, les imatges de la mort són cada vegada més rares i desapareixen completament en el transcurs del segle xx. El silenci que s'estén des d'ara sobre la mort vol dir que aquesta ha trencat les seves cadenes i s'ha tornat una força salvatge i incomprensible.

L'educació té com a meta la formació integral de l'individu, ajudant-lo a ser més i millor persona, mitjançant el desenvolupament de les seves potencialitats i la recerca de resposta als seus dubtes existencials i personals que li permetisquen participar d'un projecte de desenvolupament social amb els altres i contribuir d'aquesta manera a una societat més justa i profundament democràtica. Per no poder eludir la certesa d'un final desconegut, la mort s'erigeix com una pregunta vital. El límit de la mort qüestiona el sentit de tota la vida. Aquest treball parteix de la hipòtesi que la societat actual oculta, envolta, banalitzava i professionalitza la mort deshumanitzant-la i, conseqüentment, deshumanitzant la vida en ser la mort part inseparable d'ella. Aquesta premissa condueix a una segona hipòtesi que defensa que el fet de normalitzar la mort en l'educació contribuiria a una formació més equilibrada, més orientada i més humana de la persona ja que ens fa mirar de front la nostra finitud, la qual conté el respecte per la vida, la pròpia per començar i la dels altres, ja que el desenvolupament del subjecte té sentit si és amb i per als altres.

Aquestes reflexions no són noves. La mort ha estat, és i serà un tema perenne sobre el qual l'home s'ha qüestionat des dels seus orígens, el que sí pogués ser nou és portar-lo al camp de l'educació d'una manera laica i normalitzada en un moment sociohistòric on s'enalteix allò jove, l'èxit i el confort i, en conseqüència es rebutja la vellesa, el deteriorament físic, el sofriment i el morir. Cultivar només una de les cares de la vida està tenint resultats poc favorables per a l'ésser humà i per al planeta que habita. Potser educar en la vida i en la mort pugui fer una petita, però important contribució a aquest desequilibri, considerant que el valor d'una cultura es verifica en les seves actituds davant la vida i, com corol·lari, davant la mort.

2. DIDÀCTICA DE LA MORT

Entenem per «Didàctica de la Mort» l'aplicació de la «Educació per a la mort» al coneixement i la comunicació desenvolupats en contextos educatius, previstos des de la perspectiva de la planificació i el currículum, la metodologia didàctica, els recursos didàctics, l'avaluació, la investigació de l'ensenyament-aprenentatge, la creativitat, la consciència, la (trans) formació del professorat, etc.

Algunes de les seves propostes teòric-pràctiques i dels seus objectius vénen definits pels autors que han reflexionat sobre el tema:

Joan Carles Melich: És autor de tres llibres que relacionen mort i educació. El primer d'ells, «Situacions límit i educació» (1989) nomenat amb anterioritat,

està basat en l'estudi de l'obra de Karl Jaspers (1883-1969), filòsof alemany que va ser un dels fundadors de l'existencialisme i l'obra, composta per més de trenta llibres, va influir en la teologia, la psiquiatria i la filosofia del segle xx. Mèlich assegura que es fa necessari educar per la consciència de la mort, del patiment, de la lluita i la culpabilitat, les quatre situacions-límit que planteja Jaspers i que Mèlich desenvolupa i analitza com a finalitats educatives. A «Pedagogia de la finitud» (1987), desenvolupa la tesi que la mort no és un tema a tractar sinó el tema perquè el binomi vida-mort apareix com la qüestió bàsica a la qual ens hem d'enfrontar en la nostra trajectòria com a persones i en la nostra formació com a docents-discents de l'educació humana. Segons aquest autor, una pedagogia de la finitud no pot eliminar l'angoixa de la mort, sinó que és, abans que res, una forma de viure, un «art de viure» la provisionalitat, la fragilitat i la vulnerabilitat, és una pedagogia que presta especial atenció a l'altre, especialment al sofriment, al dolor i la mort de l'altre. I en «Filosofia de la finitud» (2002), en paraules de l'autor en la seva contraportada: «es presta una especial atenció a les transmissions educatives com un aspecte fonamental d'una filosofia de la finitud. L'educador ha de donar testimoni de la provisionalitat, de la vulnerabilitat, i de la contingència pròpies de la condició humana. Sense aquest testimoni, l'educació esdevé fàcilment un instrument al servei del totalitarisme. Per aquest motiu, una filosofia de la finitud és sobretot una crítica radical del poder».

Concepció Poch: Autora de 4 llibres sobre el tema: «De la vida i de la mort: reflexions i propostes per a educadors i pares», «La muerte y el duelo en el contexto educativo», «Catorce cartas a la muerte» i «La muerte nunca falla. Un doloroso descubrimiento», totes elles citades en la bibliografia. Poch estableix que l'educació per a la vida i per la mort ha de tenir els següents objectius:

- Reflexionar sobre el valor de la pròpia vida i la necessitat de viure amb profunditat cada moment com únic i irrepetible.
- Fer possible que els nens i joves entenguin la mort com a part integrant de la vida i com la seva fi natural.
- Ajudar els nens i joves a créixer amb el mínim d'angoixa possible en relació a la idea de mort i aconseguir que aquesta no sigui mai un motiu de desesperació.
- Proporcionar eines perquè puguin preparar-se per la mort de persones estimades i per poder reflexionar serenament sobre la pròpia mort. Entendre la dinàmica del dol i les diverses formes de reacció davant la pèrdua d'éssers estimats.

- Ser capaços d'expressar serenament els sentiments propis i de respectar la manifestació d'afectes i vivències d'altres persones.
- Recuperar la importància del duel a les famílies i el fet de poder morir envoltat de persones estimades.
- Procurar que el fet de la mort d'algun estimat es convertisca en una experiència de creixement personal i d'oferiment d'ajuda.
- Fomentar la capacitat d'autoconeixement i reflexió interna davant el misteri de la mort.

Agustin de la Herrán i Mar Cortina: Autors del llibre «La muerte y su didáctica. Manual d'Educación Infantil, Primaria y Secundaria» assenyalen:

La consideració de la «Educació per a la mort» com un possible tema transversal de transversals com a proposta tècnica-reflexiva, laica, complexa i evolucionista, deslligada de tota opció doctrinària.

Habilitació de la mort com a contingut educatiu universal i evolutiu.

- Obertura o ampliació del concepte de mort, més enllà de la seva accepció tràgica i pal·liativa: moments significatius, mort parcial, seqüències, recitlatge, etc.
- Relació entre la mort i la (auto) educació de la consciència.
- Disseny epistemològic (fonaments i mètodes) per al desenvolupament d'una «Educació per a la mort» des de l'Educació Infantil.
- Presentació de l'estructura curricular tridimensional, formada per temes longitudinals, transversals i radicals.
- Presentació d'un triple enfocament de la «Educació per a la mort» pal·liatiu, preventiu i complex-evolutiu.
- Normalització de les propostes metodològiques habituals com a mitjà de desenvolupament preferent de l'enfocament preventiu i integrador de la «Educació per a la mort»
- Sistematització de recursos didàctics de «Educació per a la mort» per a Educació Infantil.
- Sondeig d'opinió sobre respostes de pares i mares, mestres i equips d'orientació educativa i psicopedagògica davant una possible «Educació per a la mort»
- Planificació de la «Educació per a la mort» pal·liativa: proposta de realització del període de dol per a projectes curriculars i programacions d'aula.
- Sistema de pautes per a pares, mestres i orientadors per a l'actuació en una eventualitat tràgica.

- Proposta de fases psicològiques que el nen experimenta després de la pèrdua significativa de família directa.
- Proposta de fases en l'elaboració de la pròpia mort en persones especialment madures o evolucionades
- Col·lecció de dites, refranys, mites, cites, etc. sobre la mort i la seva educació possible, classificades segons un glossari d'entrades significatives.

Si partim de la base que l'educació és formació, poder parlar de la malaltia, de les pèrdues i de la mort en els centres educatius i en les famílies és proveir d'una perspectiva més certa i intensa de la vida, és dotar-los de recursos existencials per quan succeeixen les «petites morts»: trencament de la família, els problemes de salut, decepció amorosa, fracàs escolar, etc. Al nostre entendre es tracta de normalitzar, és a dir, oferir l'espai i el temps perquè els alumnes s'expressin en moments de patiment, dolor o fracàs. Amb respecte i cura, amb sinceritat i honestetat permetent l'expressió i el fet de compartir-lo, els garanteix un espai càlid i segur perquè elabori els fets segons el seu maduresa sentint-se acompanyat / a. Des d'aquesta perspectiva davant els diferents comentaris dels alumnes intentarem no evadir, ignorar, censurar, desqualificar ni desvirtuar qualsevol manifestació emocional, existencial o transcendent del xiquet/a. No es tracta d'afegir contingut curricular al treball quotidià dels educadors, es tracta d'oferir als xiquets i adolescents l'acompanyament que mereixen quan viuen experiències vitals que impliquen determinades pèrdues.

En el moment històric que vivim s'ha arribat a situacions molt extremes de desigualtat i violència. Aprofitem aquest aparent ensorrament per llançar propostes i accions que reedifiquen aquest món des d'altres bases: El respecte, l'amor i el compromís. Una d'aquestes propostes és no desterrar el patiment, les pèrdues i la mort dels centres educatius ni de la societat, donar-los l'espai digne que es mereixen com a condicionants de la nostra vida per enriquir i enfortir moralment, per no sentir-nos sols i desorientats, per adquirir una solidesa vital, emocional i cognitiva que ens permeti afrontar reptes, desafiaments, desenganys, pèrdues, per mantenir sempre aquest esperit crític, indagador i cercador que l'educació hauria de tindre com a finalitat.

La següent proposta pretén oferir als educadors recursos per reflexionar i parlar sobre l'experiència de la finitud i descobrir els valors que aquesta pot generar.

3. DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA: SEMINARI DE RECERCA-ACCIÓ PARTICIPATIVA: «LA DIDÀCTICA DE LA MORT A TRAVÉS DEL CINEMA»

3.1. Disseny del seminari

- Redacció del Programa
- Revisió de Bibliografia sobre els temes que anàvem a tractar. Selecció de documents i classificació per temes: Didàctica de la mort, investigació-acció, el cinema com a recurs educatiu per a l'educació per a la mort, la literatura infantil i juvenil com a recurs educatiu per a l'educació per la mort, el dol. (Documentació lliurada al Seminari)
- Revisió filmogràfica: «Pel·lícules educatives sobre la mort»
- Visionat i Selecció de pel·lícules
- Redacció de les Fitxes Tècniques, Sinopsi Argumental i Valoració Didàctica.
- Recerca i Revisió de Guies Didàctiques.
- Confecció de la «Proposta de pel·lícules didàctiques sobre la mort per edats». (Amb posteriors canvis per l'aportació dels assistents)
- Selecció d'Exercicis Vivencials i Bibliografia comentada per treballar la Percepció personal sobre la mort
- Realització de la presentació en Power Point: «Com tractar la mort amb els nens i adolescents»
- Revisió de documents audiovisuals que ajudaran a comprendre els conceptes fonamentals de la didàctica de la mort i de la percepció social actual sobre la infància i sobre la mort.

3.2. Desenvolupament del seminari

Dividim el Seminari en Sessions presencials i no presencials, aquestes últimes anirien dedicades a la lectura de la documentació lliurada i a l'aplicació a les aules del que s'impartira i comentara a les sessions presencials. Els assistents es van mantenir en contacte amb mi per aclarir dubtes a través del correu electrònic.

El lliurament de documentació es va fer de tres maneres:

1. En paper (una còpia per assistent i una altra per al CEFIRE amb l'objectiu que estigués disponible a qualsevol professor interessat en el tema i per diferents raons no havia pogut assistir al Seminari, ja sigui per falta de places o qualsevol altra).

2. Al bloc que confeccionar per al Seminari: didacticadelamuerte.blogspot.com
3. En un CD que es confecciona amb tota la documentació i es lliure a cada assistent

Descripció de les Sessions Presencials

13 gen 2009. 1a Sessió

- Presentació del tema, dels objectius i de la metodologia.
- Presentació dels assistents, nivells que imparteixen i els seus diferents motivacions per a la realització del Seminari.
- Introducció a la Didàctica de la Mort i Lliurament de Documentació.
- Introducció a la Recerca-Acció i Lliurament de Documentació.

27 gen 2009. 2a Sessió

- Reflexió comú sobre la didàctica de la mort i la investigació-acció després de la lectura de la documentació lliurada
- Introducció del Cinema com a recurs educatiu per a tractar la mort a l'aula i Lliurament de documentació.
- Metodologia d'utilització de cinema-fòrum com a recurs docent i lliurament de documentació.
- Sugeriments de pel·lícules segons les edats amb la sinopsi argumental, valoració i guia didàctica, en el cas d'haver-hi.
- Elecció de la pel·lícula per part dels assistents, tenint en compte les Característiques d'un Cine Fòrum i la seva Metodologia.
- Orientacions de la coordinadora a l'hora de presentar la iniciativa al centre i als pares.
- Lliurament del document «Dret a la pròpia imatge».

10 febrer 2009. 3a Sessió

- Reflexió comú sobre les pel·lícules visionades i conveniència d'unes i altres segons edats i grups.
- Propostes d'altres pel·lícules per part dels assistents que afegim a la Taula prèviament confeccionada per mi.
- Aclariment de dubtes sobre la metodologia del cinema-fòrum i de la recollida de dades

- Elecció definitiva de la pel·lícula que anaven a passar als seus alumnes
- Visionat i anàlisi del Material Audiovisual recollit per la coordinadora del seminari (carpeta Vídeos i PPS. CD Seminari) que ajudaran a comprendre els conceptes fonamentals de la didàctica de la mort i de la percepció social actual sobre la infància i sobre la mort.

24 febrer 2009. 4a Sessió

- Reflexió comú sobre les diferents experiències dels assistents referents a la visió de la pel·lícula, les seves activitats prèvies i posteriors, com havien presentat el tema, què acollida havia tingut al centre, les reaccions d'altres professors. Aquesta Sessió va ser gravada en vídeo.
- Visionat de «*El ninot de neu*» un curt que va portar una de les assistents, molt adequat per treballar la impermanència en educació infantil.

10 març 2009. 5a Sessió

- Exercicis Vivencials sobre Percepció personal de la mort.

24 març 2009. 6a Sessió

- Introducció al dol i presentació d'un protocol de dol a l'escola. Estudi de casos. Lliurament de documentació
- Avaluació del Seminari i de l'experiència
- Comiat

Conclusions

De l'Autoavaluació del Seminari que vàrem fer entre tots els assistents, es van extreure algunes conclusions i algunes propostes de millora.

Pel que fa a les conclusions: a tots els participants, el Seminari els havia estat útil i pràctic a més de provocar reflexions personals i professionals i reconèixer que se sentien més preparats a l'hora d'abordar el tema a l'escola.

Pel que fa a les propostes de millora, dissenyem un plantejament formatiu que, molt esquemàticament, quedaria així:

PLANTEJAMENT DE LA PROPOSTA FORMATIVA

OBJECTIUS

REFLEXIONAR sobre les nostres creences, pensaments i sentiments respecte al fenomen de la mort



RECONCEPTUALITZAR i AMPLIAR el fenomen de la mort amb les aportacions d'altres disciplines



DESCOBRIR la relació dialèctica de la mort amb els valors



DEDUIR EL VALOR FORMATIU de la mort



ENRIQUIR i TRANSFORMAR la relació didàctica amb els alumnes



GENERAR PROPOSTES METODOLÒGIQUES I CURRICULARS



DUR-LES A LA PRÀCTICA



AVALUAR



SUGGERIR NOVES INVESTIGACIONS

3.3. Documents formatius que complementen la proposta didàctica

A) La relació dels adolescents amb la mort

Els i les adolescents entenen el cicle de la vida i descobreixen conscientment l'obligatorietat de la mort, el fet que és un procés irreversible i que un mateix també morirà arribat el moment. A aquesta edat comencen a preguntar-se pel sentit de la vida i, si pateixen alguna pèrdua propera, a témer per la sort dels que han sobreviscut. Saben del caràcter universal de la mort però tot i així és la noció més difícil d'integrar en el seu univers conceptual i la més tardana en incorporar per això solen associar-la a la vellesa i a actes tràgics com els accidents i la violència.

L'adolescent accepta que la mort és inevitable i el final de tot: no obstant la veu com una cosa llunyana i que a ell no li afecta [Grollmann, 1974]. La relació existent entre la preocupació davant la mort i la percepció del futur personal es manifesta en que aquells adolescents que conceben el seu futur com llunyà tenen poc interès pels temes relacionats amb la mort. Alguns pensadors com Ohyama i altres (1978) afirmen la importància que adquireix la mort per estudiar la resta dels aspectes evolutius de l'adolescència. La mort pot significar per a l'adolescent una fuga per a situacions intolerants, un càstig, una aventura atractiva [Hogan, 1970; Greenberg, 1961].

Durant aquesta etapa és possible que els joves i les joves mantinguin, generalment, entre ells mateixos significatives converses sobre la mort, l'agonia, els gestos heroics. Per això, potser, sorgeix l'idealisme que permet sacrificar per grans causes o consagra la vida a ideals humanitaris. Moltes d'aquestes converses seran intents experimentals i verbals d'adquirir perspectiva sobre certs temes. Gran part del que es diu en elles tindrà caràcter d'assaig i exploració més que de afirmació madura i definitiva.

Entre els 12 i 16 anys, poden cobrar rellevància unes pors definides que es relacionen amb la mort:

- Por al mal i al sofriment: Guerres, violència, terrorisme, fam, catàstrofes naturals, terratrèmols, inundacions, huracans. Davant de tot això molts dels adolescents es pregunten: Qui té la culpa de tot això? Què puc fer davant tant de mal? Tinc capacitat per assimilar el sofriment?
- Por al dolor i la malaltia, a la brutícia i al contagi: Senten atracció i por pels llocs, objectes i situacions que recorden la mort i el morir: cementiris, fèretres, hospitals, etc. i de vegades, a personatges coneguts com al metge.

- Por a l'esperit dels morts: Aquesta por és molt escoltat en les seves converses, fomentat per narracions i contes, així com per pel·lícules.

B) La metodologia investigació-acció (IA)

Seguint la definició de K. Lewin (1946): «La investigació acció és una forma de qüestionament autoreflexiu, duta a terme pels propis participants en determinades ocasions amb la finalitat de millorar la racionalitat i la justícia de situacions, de la pròpia pràctica social educativa, amb l'objectiu també de millorar el coneixement d'aquesta pràctica i sobre les situacions en les que l'acció es porta a terme».

Concepte: La Recerca-Acció és una forma d'estudiar, d'explorar, una situació social, en el nostre cas educativa, amb la finalitat de millorar-la, en la qual s'impliquen com «indagadors» els implicats en la realitat investigada. Segons Kemmis i McTaggart, (1988), la IA és:

- Una investigació que pretén millorar l'educació canviant pràctiques i que ens permet aprendre gràcies a l'anàlisi reflexiu de les conseqüències que genera.
- És participativa i col·laboradora, estimulant la creació de comunitats autocrítiques que tenen com a meta la comprensió, ja que la investigació s'entén com un problema ètic i com un procés mitjançant el qual les persones analitzen críticament les situacions, conflictes i resistències al canvi.

Finalitat: Millorar la pràctica, alhora que es millora la comprensió que se'n té i els contextos en què es realitza [Carr i Kemmis, 1988]. És a dir, pretenem millorar accions, idees i contextos, un marc idoni com a pont d'unió entre la teoria i la pràctica, l'acció i la reflexió. La IA no acaba en la producció de coneixements, sinó que pretén actuar davant les realitats socials, transformant des del protagonisme dels actors: «no és una preocupació principal l'obtenció de dades o la constatació de fets de manera única i exclouent ... La prioritat és la dialèctica que s'estableix en els agents socials, entre uns i altres, és a dir la interacció contínua entre reflexió i acció,... una visió pragmàtica del món social, on el fonamental és el diàleg constant amb la realitat per intervenir en la seva transformació» (Guerra, 1995).

Desenvolupament d'un procés d'Investigació-Acció: La IA s'estructura en cicles de recerca en espiral, comptant cada cicle amb quatre moments claus que en el nostre cas es va desenvolupar de la següent manera:

- a) Fase de Reflexió Inicial. Comença quan algunes professores d'un Col·legi d'Elx arran de la mort d'una mare d'un alumne d'Educació Infantil deci-

deixen trucar per impartir una Xerrada per als pares i professors d'aquest centre. Al cap d'un any va morir un professor d'aquest mateix centre i van demanar ajuda per gestionar el dol a l'escola. Aquestes mateixes professores van proposar al Centre de Professors d'Elx organitzar un primer curs de 3 hores i sondejar l'interès entre d'altres Centres Educatius. L'assistència va ser massiva: 56 professors.

- b) Fase de Planificació. Vist l'interès vam decidir planificar un Curs de 30 hores que fos Teòric-pràctic i que tingués una continuïtat formativa i investigadora.
- c) Fase d'Acció: D'aquí va néixer el Seminari d'Investigació-Acció realitzat al qual van assistir 37 professors.
- d) Fase de Reflexió. Un cop acabat el Seminari, es va presentar en el seu moment les conclusions de les seves avaluacions i dels seus informes personalitzats i emergir propostes per donar-li continuïtat. Alguns temes que van sorgir van ser Antropologia de la Mort, Música i Mort, Art i Mort. Una cosa important a remarcar és que encara que inicialment el Seminari contemplava treballar amb el cinema i la literatura, només va ser possible per qüestions de temps, l'ús del cinema, per tant quedava pendent posar en acció l'ús de la literatura com a recurs educatiu per a la normalització de la mort.

Un cop constituït el grup de treball, la IA s'organitza temporalment a través d'una espiral de cicles de recerca, utilitzant en cada cicle les fases generals de planificació, acció i reflexió. No existeixen unes normes rígides a l'hora d'establir la durada de la recerca, com orientació, Elliott (1986) recomana un trimestre per a cada cicle i un any per a una espiral de recerca. Així és com ho vam fer a Elx, durant un trimestre treballam el primer cicle i durant un any s'ha anat valorant, analitzant, reflexionant sobre l'experiència per planificar el següent cicle.

C) El cinema com a recurs didàctic d'educació per a la mort

Donant al cinema la seva categoria de Narració Audiovisual, anem a partir d'una doble evidència. La primera: no existeix civilització alguna coneguda que no tinga les seves pròpies narracions. Tota col·lectivitat de la qual es té notícia ha estat capaç de dotar-se d'històries en què reconèixer a ella mateixa. En aquest sentit, la Història de la humanitat és també la història de les seves històries, dels relats que s'ha comptat a si mateixa per donar sentit a la seva existència. La segona: tota vida tendeix cap a la seva fi. Cada pas que donem a la nostra existència ens

acosta irremeiablement a aquest límit últim que és la mort. Però tot i l'objectivitat d'aquest fet hi ha alguna cosa en ell que ho fa poc inclinat a l'anàlisi merament racional. Sovint, quan la mort colpeja al nostre voltant, el llenguatge es replega i el silenci sobrevé. Per això, pel seu caràcter inefable, hi ha pocs discursos tan difícils d'articular com els que tenen a la mort per objecte. Des d'aquest punt de vista, poden les narracions en general i les cinematogràfiques en particular aportar alguna cosa a una millor comprensió de la vida i de la mort? De fet, hi va haver una època en què el cinema va fer de la mort un esdeveniment útil i significatiu, el veritable nucli del relat. Amb la seva irrupció tot acabava per ordenar-se. La ferida es sutura, la pèrdua es satisfia, l'amenaça s'esvaïa, el dolor parava. Sens dubte, aquesta funció reparadora de la mort tenia a veure amb una determinada concepció de l'heroi. Doncs l'heroi és menys un personatge que un lloc simbòlic. És aquell capaç d'instaurar l'ordre a través d'un acte exemplar.

La força de la pantalla enfront de la narració tradicional resideix en quatre característiques fonamentals:

- La força de la imatge que, combinada amb el so, és rebuda per l'espectador gairebé sense invertir esforç.
- L'ampli ventall de personatges de diferent sexe, edat, estatus socioeconòmic i raça que viuen a la pantalla històries múltiples amb les que l'espectador es pot identificar.
- La possibilitat que ofereix el mitjà a l'espectador d'assistir a la reproducció d'esdeveniments de fort impacte social sense moure's de la seva butaca, convertint-se en un «espectador participant» amb un judici clarament establert sobre el que veu i escolta.
- La transmissió «en directe» de qualsevol esdeveniment, des del judici d'un condemnat a mort a les proves esportives que es realitzen durant les olimpíades, passant per una guerra civil que es produeix a milers de quilòmetres de distància.

L'emoció que provoca la mort als mitjans audiovisuals està en gran mesura condicionada pel context en el qual se situa. Són moltes les sèries, pel·lícules i videojocs que trivialitzen la violència. La forma més usual de fer-ho és dedicant escàs o cap temps a les conseqüències d'aquesta. Mentre l'espectador se li ofereix l'oportunitat de recrear-se en la violència, els innombrables ferits o morts no es veuen, ni tampoc apareixen els efectes que aquestes morts produeixen en altres persones. Però també la combinació amb l'humor ha estat un bon antídoto contra l'emoció. Però, la trivialització de la mort no és exclusiva del gènere cinemato-

gràfic, també es trivialitza en els formats televisius més seriosos com documentals i informatius. La reiteració de primers plans de mort insensibilitzen l'espectador davant una cosa que sembla allunyat i irremeiable, la societat de consum que es cola en els espais publicitaris o les notícies de societat contribueixen a que la mort perdi el seu sentit. Tampoc la mort té el mateix impacte si el context de recepció és individual o grupal.

L'impacte en el públic infantil d'imatges vívides de mort i destrucció es pot veure atenuat per la visió acompanyada. La presència d'un adult o d'un germà gran que expliquen el que en realitat està passant a la pantalla i el desdramatitzar afavoreix la comprensió del medi i modula la resposta emocional als seus continguts.

L'anàlisi de la mort a les pantalles ha servit per aprofundir en la capacitat del medi per generar emocions. No hem d'oblidar, però, que l'espectador no és un agent passiu i que la seva resposta va a dependre també de factors individuals com la seva pròpia capacitat per respondre de forma empàtica a les emocions dels altres, els processos d'identificació, el desig de ser o assemblar-se a un personatge, o les pròpies experiències viscudes, properes o llunyanes a les mostrades a la pantalla.

D) Proposta de pel·lícules

Per finalitzar, oferim una Taula amb suggeriments de pel·lícules per les diferents edats.

Taula: Proposta de pel·lícules per edats

NIVELLS EDATS	PEL·LÍCULES	GUÍES DE CINEMA
3, 4 i 5 anys	<p><i>Balto</i>. (1995). EUA Universal Pictures.</p> <p><i>Las aventuras de Wilbur y Charlotte</i>. (1973) EEUU. Dir: Charles Nichols, Iwao Takamoto</p> <p><i>Kirikú y la Bruja</i> (1998) França, Bèlgica i Luxemburg. Dir: Michel Ocelot</p> <p><i>Historia de una gaviota y el gato que le enseñó a volar</i>. (1998) Itàlia. Dir: Enzo D'Aló</p>	<p>Font: Anna Nolla: <i>Del viure i del morir</i>. Barcelona: Ed. Rosa Sensat, 2008 (Pàg. 28)</p>

6, 7 anys	<p><i>El Rey León</i>. (1994). EUA. Estudis Disney.</p> <p><i>Hércules</i>. (1997). EUA. Dir: Ron Clements y John Musker.</p> <p><i>Tic Tac</i>. (1997). Espanya. Dir: Rosa Vergés</p>	<p>Font: http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/199798/memories/JGiralt.pdf</p> <p>Font: Anna Nolla: <i>Del viure i del morir</i>. Barcelona: Ed. Rosa Sensat, 2008 (Pàg. 28)</p> <p>Font: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació</p>
8, 9 anys	<p><i>Ponette</i> (1996). França. Dir: Jacques Doillon.</p> <p><i>La novia cadáver</i> (2005). EUA. Dir: Tim Burton.</p>	<p>Font: http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/199798/memories/JGiralt.pdf</p> <p>Font: Anna Nolla: <i>Del viure i del morir</i>. Barcelona: Ed. Rosa Sensat, 2008 (Pàg. 28)</p>
10, 11 anys	<p><i>Mi chica</i>. (1991). EUA. Dir: Howard Zieff.</p> <p><i>Cuarta planta</i>. (2003). España. Dir: Antonio Mercero.</p>	<p>Font: http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/199798/memories/JGiralt.pdf</p> <p>Font: «Cine y Salud»: Edita Gobierno de Aragón</p>
12, 13 anys	<p><i>Cuenta conmigo</i>. (1986). EUA. Dir: Rob Reiner.</p> <p><i>Mi vida como un perro</i>. (1985). Suècia. Dir: Lasse Hallström</p> <p><i>El fin de la inocencia</i> (2006). REINO UNIDO. Dir: Michael Cuesta</p>	<p>Font: www.auladecine.com/recursos.html</p> <p>Font: http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/199798/memories/JGiralt.pdf</p>

14, 15, 16 anys	<p><i>Quédate a mi lado.</i> (1998).EUA. Dir: Chris Columbus</p> <p><i>Un funeral de muerte.</i> (2007). Anglaterra. Dir: Frank Oz</p> <p><i>Ahora o nunca</i> (2007) EUA. Dir: Rob Reiner</p> <p><i>Noviembre dulce</i> (2001) EUA. Dir: Pat O' Connor</p> <p><i>Posdata: te quiero</i> (2007) EUA. Dir: Richard LaGravenese</p> <p><i>Mi vida sin mí</i> (2003) Espanya. Dir: Isabel Coixet</p>	
17, 18 anys	<p><i>Las alas de la vida</i> (2006) Espanya. Dir: Antoni Canet.</p> <p><i>Mar adentro.</i> (2004). Espanya. Dir: Alejandro Amenábar</p> <p><i>Tierras de penumbra.</i>(1993) EUA. Dir: Richard Attenborough</p> <p><i>Despedidas</i> (2008). Japó. Dir: Yohiro Takita</p> <p><i>El séptimo sello</i> (1957). Suècia. Dir: Ingmar Bergman</p>	<p>Font: Equip de Guionistes i Mar Cortina (www.lasalas-delavida.com)</p> <p>Font: Ramón Breu. www.cinescola.info</p> <p>Font:http://www.baketik.org/phocadownload/tierras%20de%20penumbra.pdf</p> <p>Font:http://www.ite.educacion.es/w3/netdays/pdf/7selloalum.pdf</p>

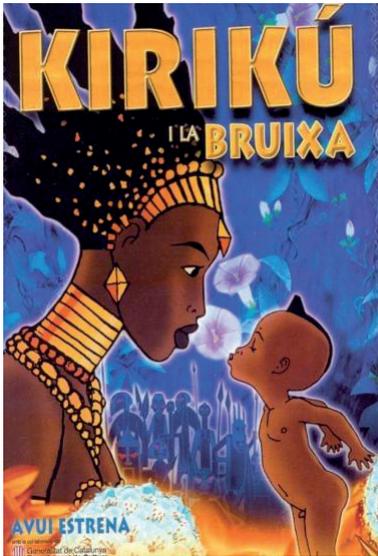
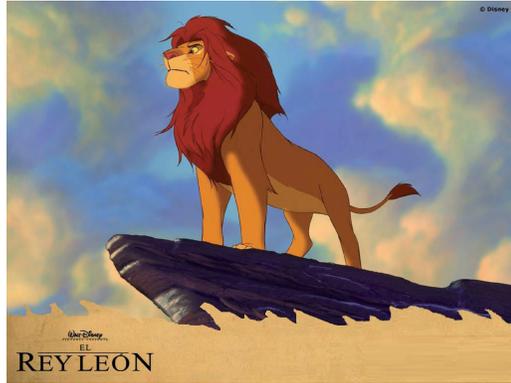
4. BIBLIOGRAFIA I WEBGRAFIA

Cortina (2003, 2008); Cortina / Herrán (2005; 2008), García Sánchez (2008), Herrán / Cortina (2006; 2009), Herrán et al. (2000), Kohan (2006), Mèlich (1989; 1998; 2000; 2002; 2003), Muñoz / Morales / Torres (2009), Poch (1996; 2005; 2009), Poch / Herrero (2003), Sociedad Vasca de Cuidados Paliativos (2006), Tomás y Garrido (2004), Thill (205).

Martínez-Salanova, E.: www.uhu.es/cine.educacion, on hi ha una secció dedicada a la eutanàsia.

García, Alfonso M.: www.tanatologia.org, amb un amplíssim apartat sobre cine i mort des de diferents aspectes

Cortina Selva, M. www.didacticadelamuerte.blogspot.com.





II. L'ESCOLA PROTAGONISTA:
L'AULA A LA PANTALLA
CINEMATOGRAFICA

5. POIESIS Y PRAXIS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA. UN ANÁLISIS AUDIOVISUAL DEL CINE FRANCÉS (1959-2008) SOBRE LAS NOCIONES DE ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR¹

VÍCTOR SOLER PENADÉS²

Els mecanismes de poder i exclusió en l'escola són revisats a partir de l'anàlisi de quatre pel·lícules clàssiques del cine francès des de la dècada dels cinquanta fins a l'actualitat. En elles l'escola és el marc sociològic en el qual examinar com va sorgint i configurant-se en la pantalla els conceptes d'èxit i fracàs, així com les reaccions entre professors, pares i alumnes que provoca el fracàs escolar.

*Pónganse como meta enseñarles a pensar,
que duden, que se hagan preguntas.
No los valoren por sus respuestas,
las respuestas no son la verdad [...]
Despierten en sus alumnos el dolor de la lucidez.
Sin límites. Sin piedad
Adolfo Aristarain: Lugares comunes*

¹ Una versión provisional de este artículo fue presentada en el VIII Congreso Vasco de Sociología y Ciencia Política «Sociedad e Innovación en el S. XXI» en Bilbao el 12 de Febrero de 2010. Agradezco los comentarios y las inestimables orientaciones de José Beltrán, Francesc J. Hernández, Benno Herzog y Carles Simó, profesores y compañeros de Departamento, que me han acompañado en todo el proceso.

² Diplomado en Trabajo Social, licenciado en Sociología e investigador (becario FPI) en la Universitat de València.

El presente artículo se concibe como paso previo a estudios ulteriores, centrados todos ellos en una línea más amplia de investigación en curso que trata de profundizar en la comprensión de los criterios que regulan las nociones de éxito y fracaso escolar; qué es, en fin, un alumno con éxito y qué es otro con fracaso escolar, cuestión importantísima si tenemos en cuenta que trae consecuencias reales para el alumno en cuestión y que marca sus proyectos y su itinerario vital. Así, a modo de ejemplo, según el *Informe 01/2009. Sistema educativo y capital humano* [CES, 2009], un alumno con fracaso escolar es aquél «que no cumple con los requisitos educativos básicos» [CES, 2009: 25], lo cual incluye:

- 1) al alumnado que finaliza su etapa de Secundaria sin obtener, en el caso español, el título de Graduado en ESO.
- 2) aquéllos que abandonan el sistema escolar de forma prematura (es decir, sin finalizar la etapa de escolarización obligatoria).
- 3) aquéllos que no alcanzan niveles óptimos en competencias clave.

Según este Informe, son tres síntomas de un mismo problema. Respecto al primero, en España la proporción se sitúa en torno al 27%, si atendemos al período que abarca desde el curso 2001-2002 hasta el 2004-2005, con mínimas variaciones. Asimismo, parece ser que no hay datos que permitan tener un atisbo del perfil que caracteriza a estos jóvenes (MEPSYD, citado en CES, 2009: 26). Respecto al segundo, en el 2006, en España nos situábamos en el 30%, uno de los más altos de la Unión Europea de los 27, duplicando la media de ésta (15,3%, según datos de Eurostat, citado en CES, 2009: 30). Por último, respecto al tercero, según los diferentes Informes PISA (2000, 2003, 2006) para el contexto español se recoge una evolución negativa en las diferentes áreas de competencia (matemáticas, ciencias y lectura) (OCDE, citado en CES, 2009: 34), lo cual incluye, por ejemplo, que nuestros alumnos «tienen problemas para aplicar la lectura al estudio [...] para entender y reflexionar sobre lo que leen», problemas que, según el Informe PISA 2006, constituirán un obstáculo para su futuro acceso al mundo laboral, así como a programas formativos y educativos (CES, 2009: 38). Todos estos datos revisten de importancia al problema que aquí tratamos, justifican en cierto modo su análisis, pero dan cuenta sólo de unos resultados determinados, no de los procesos que les han dado forma.

Lo sustantivo aquí es que no hay un consenso en torno a lo que da forma a las nociones de éxito y fracaso escolar (menos aún la de éxito escolar, que tiende a definirse en contraposición al fracaso). El presente artículo nos permitirá em-

pezar a ver si resultan pertinentes o no los criterios sobre los que se hace énfasis de cara a aplicar los mecanismos de filtraje propios de la escuela. Para un primer acercamiento como es éste, nos valdremos de material filmico perteneciente a diversas películas francesas (un total de cuatro) que tratan la cuestión educativa y que abarcan un largo período, desde los tiempos de la *Nouvelle Vague* hasta nuestros días, por lo que dada la metodología y fuentes empleadas, abordaremos la cuestión de hasta qué punto una ficción (o una virtualidad, si se quiere) como son los productos filmicos (cine de carácter social, concretamente) es capaz de ayudar a la sociología a comprender mejor una parcela de la realidad social como es la escolar a través de un análisis sociológico del discurso y hasta qué punto puede la sociología dotar al cine social de herramientas que le permitan retratar mejor la realidad social. Las películas son las siguientes³:

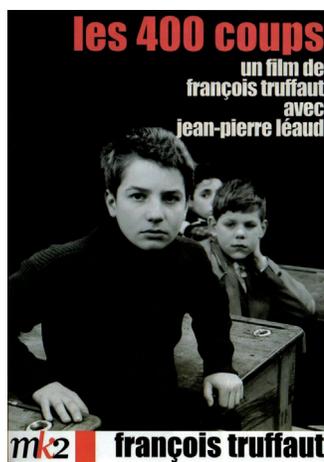
- *Los 400 golpes* (*Les Quatre Cents Coups*, 1959) (LcG⁴), de François Truffaut; que retrata las dificultades de un niño en el París de los años 50 y su formación como futuro delincuente.
- *Hoy empieza todo* (*Ça commence aujourd'hui*, 1999) (HeT), de Bertrand Tavernier; que muestra las dificultades con las que ha de lidiar una escuela de educación Infantil al Norte de Francia, en un barrio de clase media-baja.
- *Ser y tener* (*Être et avoir*, 2002) (SyT), de Philibert; obra filmica de tipo documental que se enmarca en un cuadro rural de la Francia más reciente, concretamente en una escuela que agrupa a niños de distintas edades, entre 3 y 12 años aproximadamente.
- *La clase* (*Entre les murs*, 2008) (LC), de Cantet; que retrata el transcurso de todo un año lectivo en un instituto de un barrio conflictivo, con alumnos y alumnas de quince años aproximadamente que, aunque nacidos mayoritariamente en Francia, provienen de familias de múltiples orígenes étnicos y socioculturales (Marruecos, Mali, China, etc.)

Secundariamente, pero sólo para ejemplos específicos utilizaremos *Los chicos del coro* (*Les choristes*, 2004) (CdC), de Barratier, que describe la vida en *Fond de l'Étang*, un internado de reeducación de niños con problemas durante la Francia de posguerra. Las películas seleccionadas son lo suficientemente heterogéneas co-

³ *Les Quatre Cents Coups* (1959), *Ça commence aujourd'hui* (1999), *Être et avoir* (2002), *Entre les murs* (2008) y *Les choristes* (2004) respectivamente, en sus títulos originales.

⁴ Entre paréntesis las siglas que utilizaremos en adelante para citar la película en cuestión.

mo para permitirnos dar cuenta de los diferentes objetivos y estrategias que pueden subyacer bajo el ejercicio docente (enfocan su atención a distintos momentos históricos, se refieren a distintos tipos de alumnado y reflejan un profesorado con ideas diversas sobre qué papel ha de asumir él y qué otro los alumnos). Por otro lado, y como puede verse, no se han seleccionado con el propósito de establecer criterios de representatividad para el período en cuestión (1959-2008) (varias décadas quedan sencillamente obviadas), sino de dar cuenta de las nociones de éxito y fracaso escolar que se desprenden de las películas en sí a partir de toda una serie de indicios que aparecen en ellas y que clasificaremos según pequeñas dimensiones que veremos un poco más adelante. Estas películas nos interesan, por tanto, principalmente en tanto que productos ya elaborados que se le presentan al público.



Como ya avanzaba, el cine con el que aquí trabajamos es fundamentalmente de tipo social, porque parte del compromiso social y el realismo, pese a ser ficción. Asimismo, todo el proceso se orienta hacia un objetivo de denuncia social. En el caso de *SyT*, ésta merece consideración aparte, dado que forma parte del cine de tipo documental. Además, su objeto es más bien el retrato del aula rural en la Francia contemporánea (es descriptiva, no reivindicativa). No obstante, pese a mostrarnos parcelas de realidad social (no hay guión preescrito, los personajes no son actores), no deja de ser el resultado de una selección de escenas, algunas de ellas incluso de car cter experimental sugeridas por el propio director, lo cual

contamina de manera inevitable el resultado final. En cualquier caso, todas ellas presentan un compromiso con el entorno educativo y más concretamente con el entorno escolar, sea éste histórico o contemporáneo. Compromiso y denuncia, y también transmisión de valores, en tanto que discursos que han pasado por un proceso de montaje orientado a una cierta narratividad de los acontecimientos, que conforma una determinada argumentación que a su vez tiene detrás un discurso político-ideológico. *CdC*, por su parte, obtiene aquí una consideración secundaria porque no es en sí misma cine social. Su propósito tampoco es denunciar una determinada problemática de carácter escolar; el sistema escolar que representa, aunque pueda estar basado en un internado de los años 50, constituye solamente un contexto, un fondo, en el que desarrollar el verdadero *leit-motiv* de la historia: la relación entre un profesor de música y un alumno con extraordinarias dotes para cantar. ¿Y por qué cine francés? Porque ha mostrado una evidente preocupación por la cuestión educativa ofreciéndonos síntomas de que algo no marcha bien en el sistema escolar.

Bergala [2007: 42] afirma que la vocación del cine es «hacer que comparemos experiencias que sin él nos seguirían siendo extranjeras, darnos acceso a la alteridad». De ahí en parte la utilización de material fílmico como fuente de indicios, teniendo en cuenta que el acceso a la realidad social no es posible si no es a través de discursos. Es lo que muchos autores, desde la sociología del lenguaje, llamarían construcción discursiva de la realidad. Es decir, no es solamente que discurso y realidad no puedan coincidir nunca como palma y palma de la mano, sino que la única opción que nos queda para poder comprender mejor una realidad social concreta (enmarcada dentro de la escolar, en este caso) es recurrir a filtros discursivos. Cabe insistir en que se trata del análisis de una determinada parcela de la realidad social, sobre todo si tenemos en cuenta que la realidad social es el marco inevitable de todo análisis, aunque ésta pretenda (evidentemente sin éxito) tomarla como objeto. Detrás de cada película hay un discurso, que trataremos de traducir en clave sociológica, y todo discurso narrativo es una traducción, un reflejo (con códigos específicos) de una realidad social. Expresa, pues, un modo de realidad determinado, en este caso, a través de un lenguaje fílmico.

El cine nos ofrece una ventana que presenta filtros semejantes a los de los medios de comunicación, y cabría no pasarlos por alto a lo largo de nuestro análisis. La traducción discursiva de la realidad social es necesariamente una traducción de

⁴ Se da preferencia a su discurso puesto que es determinante en el proceso de discriminación entre alumnado con éxito y alumnado con fracaso escolar

traducciones, lo cual ocurre incluso cuando la fuente utilizada sea el discurso oral de los propios actores sociales implicados en dicha parcela de la realidad escolar (alumnos, profesores, familias).

Con todo, los indicios que recogemos de cada película están clasificados según dos variables, que se insertan dentro de la práctica educativa pero que al mismo tiempo toman como punto de partida exclusivamente al profesorado. Así pues, la primera variable hace referencia a las condiciones de trabajo del profesorado y el segundo al ejercicio docente.

1. CONDICIONES DE TRABAJO DEL PROFESORADO

1.1. *Valoración general y actores responsables*

En esta primera dimensión daremos cuenta de la opinión que le merece al profesorado que aparece en las diferentes películas sus condiciones de trabajo, si le resultan favorables o no y a qué o a quiénes achaca la responsabilidad. Posteriormente nos referiremos a qué debería hacerse para mejorar dicha situación (y quién debería hacerlo), según el profesorado. La importancia de este apartado se basa en ver si existen iniciativas de revisión/evaluación del desarrollo de la práctica educativa en las aulas representadas en el material fílmico (teniendo en cuenta que de la práctica educativa se desprende la consideración de alumnos con éxito y alumnos con fracaso escolar).

La Tabla 1 se concibe con una doble función. En primer lugar, la de situar cada una de las películas bajo dos variables: la etapa histórica a la que se refiere y el curso lectivo representado, que en la Tabla aparece como edad o intervalo de edad de los alumnos sobre los que se focaliza la narrativa audiovisual. De esta manera, *LcG* retrata los años '50 en un aula con alumnos de 11 ó 12 años de edad. Las otras tres películas, sin embargo, son más contemporáneas (de fines de los '90 en adelante) pero centran su atención en distintos tipos de alumnos: En *LC* están en plena adolescencia, en *HeT* son alumnos de 3-5 años y en *SyT* abarca los niveles de Infantil y Primaria (en algunas dinámicas se mezclan alumnos de diferentes edades). En segundo lugar, refleja a quiénes se considera responsables de las condiciones de trabajo.

Tabla 1. Actores responsables según edad del alumnado y etapa histórica

Etapa \ Edad	3/4	5/6	7/8	9/10	11/12	13/14	15/16	17/18
Años 50					[LcG]			
...			(2) Padres			(1) Alumnos		
Actual (finales '90y ss)	[(HeT)			SyT				[LC]

Fuente: Elaboración propia.

En general, tanto en *LcG* como en *HeT* y *LC* se nos muestra el malestar del profesorado en lo que respecta a sus condiciones de trabajo, bien porque así lo manifiesta explícitamente en alguna entrevista o diálogo incluido en el largometraje, bien porque así puede constatarse a partir de la representación fílmica que se ha hecho del aula y sus dinámicas. Así, en *LcG* se responsabiliza sobre todo al propio alumnado, cuya actitud y falta de interés impiden el buen funcionamiento de la clase. En este marco, para el profesorado los alumnos son cretinos (*sic*) a los que hay que vigilar constantemente –como veremos–, son los responsables últimos de la situación, aunque no de manera exclusiva. Al mismo tiempo, en una escena con un alto valor clarificador, puede verse al profesor de Antoine, alumno protagonista de la historia, en hora de recreo comentándole a otro: «Los padres nos los corrompen». En general, sin embargo, parecen satisfechos con la labor educativa de los padres en la medida en que éstos cooperan, esto es, en la medida en que creen fielmente en sus veredictos (en el de los profesores) y castigan al menor cuando lo merece y con la severidad correspondiente a la falta cometida. Así ocurre cuando el protagonista, Antoine, no acude un día al colegio y miente a su profesor afirmando que su madre ha muerto. El profesor le cree y le conpadece, pero sus padres descubren su mentira, acuden al colegio y tras hablar con su profesor su padre le da dos bofetadas a su hijo, ante la mirada de todos sus compañeros.

También en *LC* son los alumnos los responsables de las malas condiciones generadas en el aula. Veamos la opinión de uno de los profesores que tras una pésima experiencia con sus alumnos, vuelve airado a la sala de profesores.

Estoy harto de esos payasos (...) No valen para nada, no saben nada y además te

miran como si fueras una silla en cuanto intentas enseñarles cualquier cosa (...) Son de una bajeza, de una mala fe... Siempre buscando bronca. Vamos, adelante chicos, quedaos en vuestro barrio marginal de mierda y allí pasaréis el resto de vuestras vidas y lo tendréis bien merecido (...) (*LC*)

En un contexto totalmente distinto, Tavernier, en *HeT* responsabiliza de manera más explícita a los padres, y con una marcada insistencia en las madres —su falta de dedicación—, del contexto adverso y de las malas condiciones de trabajo que ha de padecer diariamente el profesorado en el ejercicio de su profesión dentro del aula. Recordemos, no obstante, que se trata de una escuela de Educación Infantil. He aquí la transcripción de las palabras de una de las profesoras de ese mismo centro escolar sobre cómo cuando empezó a ejercer como maestra tenía más alumnos (45 por aula) y sin embargo le planteaban muchos menos problemas.

Las madres ya no se ocupan de sus hijos como antes. No pueden más, es como si quisieran librarse de ellos. Tienen cuarenta de fiebre y los mandan al Colegio. Ellas se pasan el día viendo la tele, y por la noche sus hijos también, para estar tranquilas. Incluso cenando. ¿Y el resultado? Hay que enseñarles todo. Incluso a decir buenos días (...) (*HeT*)

En otra ocasión se escenifica el alto grado de desidia de los padres: Lefebvre, director del centro escolar en cuestión y profesor protagonista, habla con los padres de uno de los alumnos, a raíz de (ente otras cosas) la impuntualidad reiterada de éste.

Si ustedes se rinden qué quieren que haga yo. ¿Le expulso de la escuela y ya está? El perjudicado es él. No tienen derecho a hacerle eso. No lo tienen. Deben levantarse [temprano, por las mañanas], tienen que obligarse. Es importante, y tráiganlo aquí (*HeT*)

No obstante, Tavernier se centra específicamente en un problema mucho más concreto, el de la proliferación de alumnos de familias desestructuradas, cuyo principal responsable se sitúa en la mala gestión de la administración central y municipal. Asimismo, si la comparamos con *LcG* o con *LC* es la única película en la que aparece un atisbo más o menos claro de autocrítica por parte de los maestros. También en *LC* aparece, pero mezclado con tácticas corporativistas en las que unos cubren las espaldas de los otros. En este film, François, profesor protagonista del film, aunque no se sienta nada cómodo con la situación, sale impune pese a haber cometido en el aula el error de tildar de *golfas* a dos de sus alumnas en base

al comportamiento que mostraron en tanto que delegadas de curso durante la sesión de un consejo escolar.

En el aula rural representada en *SyT*, la situación es completamente distinta; repito que su intención no es reivindicativa sino descriptiva de un modelo rural bastante sugerente en el que hay una regla básica, la de que todos (familias, profesores, alumnos) deben asumir sus responsabilidades de manera coordinada a través del diálogo y el compromiso.

1.2. Soluciones, según el profesorado

La Tabla 2 también representa el punto de vista del profesorado que aparece en cada una de las películas analizadas, pero se centra fundamentalmente en dos variables. En primer lugar, bajo qué orden sitúa a los diferentes actores como responsables de llevar a cabo las soluciones que se crean oportunas (no nos interesa aquí tanto las soluciones que se plantean como quiénes han de llevarlas a buen término). Asimismo, y en segundo lugar, qué actores quedan relegados a una posición activa dentro del proceso y cuáles, en su caso, a una posición pasiva.

Tabla 2. Soluciones y actores

LcG / LC (Resultados)		Posición activa		Posición pasiva
Profesor	1º	Alumno (R)		-
	2º	Padres (R)	Mano dura (LcG)	Alumno
			Cuaderno de correspondencia (LC)	
HeT (Marco y resultados)		Posición activa		Posición pasiva
Profesor	1º	Administración (M)		Alumno
		Padres (R)		Alumno
SyT (Resultados)		Posición activa (Asunción de compromisos)		Posición pasiva
Profesor	-	Alumno		-
	-	Padres		-

Fuente: elaboración propia

Por lo general, en *LcG*, cuando el profesor recurre a los padres, se basan en que los padres, al igual que los profesores, ejerzan ininterrumpidamente la autoridad («mano dura») sobre los menores; es decir, que la solución no ha de venir de los alumnos (a pesar de que éstos puedan considerarse en muchos casos responsables de la situación, a medida que van pasando cierta edad) sino fundamentalmente de los padres, dado que sus hijos son incapaces de cambiar su actitud por sí mismos. Algo parecido ocurre en *LC*, con la idea del cuaderno de correspondencia. Si el alumno comete una falta, el profesor, entre otras cosas, puede anotarla en el cuaderno para que el alumno lo traiga firmado por sus padres al día siguiente (dicha firma indicará que son conocedores de la falta). La idea que nos interesa es la siguiente. Tanto en *LC* como en *LcG*, cuando se comete una falta, primero se le pide al alumno que haga un esfuerzo por cambiar su conducta o por enmendar el error cometido (ese «pedir» es más bien «exigir» si nos centramos exclusivamente en *LcG*). Se les pide, pues, tomar una posición activa. Ahora bien, si no atiende a razones, se recurre a los padres poniéndoles al corriente de la situación, para que ellos hagan lo que crean oportuno (los alumnos, posición pasiva).

Por su parte, en *HeT* no hay un orden en lo que respecta a la exigencia de responsabilidades, puesto que a cada cual (administración y padres, en este caso) se le pide que actúe dentro del campo de cada uno; los alumnos quedan, en cualquier caso, en una posición pasiva, y resulta razonable dado que hablamos de Educación Infantil, pero contrasta al mismo tiempo con *SyT*, donde la asunción de responsabilidades coloca tanto a alumnos como a padres en posición activa. Al alumno se le considera capaz de razonar sobre la conveniencia o no de su comportamiento.

En lo referente a la administración nos muestra principalmente la necesidad de coordinación y transparencia que ha de existir entre los diversos agentes sociales. En primer lugar, entre profesores, sea a nivel formal o informal. Así, en una de las escenas podemos ver cómo el director de la escuela va a hablar con una de las maestras a raíz de la queja interpuesta por una de las madres porque aquella tiró del pelo a su hijo. El director de escuela habla con ella como compañero de trabajo, no como director de escuela (predominan las relaciones horizontales entre el cuerpo de docentes y la dirección).

Es un crío infernal. Molesta a toda la clase. Es agotador. –Sí, lo comprendo... ¿Es verdad que le tiró del pelo?– Ya no le soporto, perdí el control. –Tranquila, eso nos pasa a todos, es inevitable dar algún azote. Hay que reconocer que algunos son terribles (...)- A todos nos ha pasado, pero cuando ocurre, es mejor hablarlo, contar las cosas. Nos han enseñado a ocultar esos sentimientos (...) y el primer crío molesto, lo acaba pagando (*HeT*)

En segundo lugar, con los Servicios sanitarios, jurídicos y sociales (en todos ellos parece haber carencia de personal). En un barrio problemático como el que aquí se retrata, la labor educativa puede devenir en labor social (casos de maltrato infantil o violencia de género, alcoholismo, etc. que repercuten negativamente en la atención, protección y cuidado de los niños), por lo que es fundamental el apoyo y la cooperación con los Servicios Sociales (y a su vez, que éstos dispongan de suficientes recursos humanos y económicos y no estén desbordados).

Por último, con la administración central y municipal (inspección del ayuntamiento, etc.). Como decíamos, en *HeT* el profesorado responsabiliza fundamentalmente a la gestión de la administración, así como a la falta de recursos humanos y económicos de las malas condiciones en que desarrollan su trabajo los diferentes profesionales (docentes, sanitarios, trabajadores sociales, etc.) En este caso, y según el discurso aquí analizado, la administración central pasa por alto las urgencias de los municipios periféricos, y mucho más las de barrios «marcados» socialmente de una manera negativa, les da un puesto secundario en la agenda política. De hecho, la imagen que se da de la Administración es pésima. Veamos un ejemplo.

En la película se nos muestra cómo a petición del Ministro de educación (tras varias protestas y presión por parte de los agentes educativos), se celebra una reunión de coordinación presidida por el inspector del Ayuntamiento con el objetivo de abrir de nuevo el diálogo entre directores de escuela y Servicios Sociales, y delimitar mejor las competencias⁵. En ella, una de las asistentes sociales, sentada junto al inspector, sobre una tarima y presidiendo con él el acto frente a los directores de los diferentes centros educativos pertenecientes al área en cuestión y sedentes sencillamente como alumnos que han de callar y atender a los que saben del tema, afirma: «Nuestro problema se agrava con las fricciones con educadores que juegan a ser asistentes sociales». Se trata de que cada cuál sepa cuál es el sitio que le corresponde.

Fernández Enguita (2009), en su artículo «El anti-cándido: Todo va mal, pero irá peor», habla sobre lo que se esconde bajo la visión apocalíptica que muestra el profesorado español cuando se le pregunta por sus condiciones de trabajo. Los alumnos son pésimos, los padres se desentienden, la sociedad es por momentos más inculta y el sistema se deteriora de manera inevitable. Sin embargo, en general, no llevan a cabo ningún tipo de autocrítica al respecto. Por el contrario,

⁵ «Delimitar competencias» no significa otra cosa que fijar límites en el ámbito de la actuación de los diferentes profesionales, en lugar de ofrecer un espacio de intercambio en el que puedan establecerse mecanismos de diálogo fluido y continuo y coordinación entre todos los agentes implicados.

en líneas generales suelen pedir más profesores, más apoyo de las familias y más recursos (económicos, y en general, más atención pública), lo cual parece esconder, bajo la máscara de las buenas intenciones, un corporativismo en defensa de una redistribución de trabajo al estilo «trabajar menos y ganar más» [Fernández Enguita, 2009: 67]. Esto mismo ocurre en las películas analizadas. La autocrítica del profesorado es prácticamente inexistente. Lo que sí pueden verse son otros discursos con los que contrastar las críticas que provienen del profesorado. En *LcG*, Truffaut nos muestra claramente cómo el profesorado allí retratado tiene una imagen como mínimo distorsionada de su alumnado, teniendo en cuenta las circunstancias (familiares) en las que vive por ejemplo Antoine, alumno y protagonista de esta historia. Así pues, nos sirve para entender que detrás de Antoine no hay solamente un prototipo de delincuente, sino también que los motivos que lo empujan hacia ese itinerario no residen en él. Al fin y al cabo está solo. Tanto el profesorado como sus padres lo tildan de *vago* y *golfo*.

En el siguiente fragmento Antoine escucha a su madre, que ha venido a visitarle al Centro de Observación para Menores Delincuentes al que le internan por robo y vagabundeo:

[Tu padre y yo] estábamos dispuestos a una nueva experiencia admitiéndote en casa, pero ya no es posible a causa de los cotilleos de los vecinos, sin contar lo que tú hayas dicho en el barrio (...) Bah, estoy muy acostumbrada. Toda mi vida tuve imbéciles en contra mía. Pues bien, es todo lo que tenía que decir. No intentes conmover a tu padre haciéndote el mártir. Me ha encargado decirte que se desinteresa completamente de ti en lo sucesivo. Sólo servirás para ser un golfo o un vulgar aprendiz (ríe) Querías ganarte la vida. Ahora verás lo divertido que es trabajar la madera y el hierro (*LcG*)

En general, se produce un reduccionismo. Se pone de manifiesto que los resultados no son los deseados y se obvia el proceso, se le resta importancia, se desproblematiza, cuando precisamente es en este terreno donde el profesor ocupa un lugar esencial. Así, siguiendo de nuevo a Fernández Enguita (2009) el énfasis se pone en la «materia prima» (los alumnos, más culpables cuanto más mayores, y las familias, cuando los niños son más pequeños) y en el «marco» (las condiciones de trabajo que crea la administración, etc.), un marco «en el que ni siquiera el mejor empeño del profesional podría asegurar un buen resultado». Su diagnóstico se ve reforzado, a su vez, por el hecho de que ni los padres ni los alumnos configuran «la opinión pública y menos aún la publicada» [Fernández Enguita, 2009: 67].

2. EJERCICIO DOCENTE

A continuación nos centraremos en el ejercicio docente y concretamente en los mecanismos para mantener el orden, el papel que juegan en el éxito/fracaso escolar y los actos de resistencia del alumnado.

2.1. *Mecanismos para mantener el orden*

Según Espelt [2001: 205 y 206], aunque Weber veía el proceso de racionalización como un proceso de disciplinarización, a través de sus análisis no llegó a ir tan lejos como Foucault, que basó «el proceso de justificación legal-racional en técnicas para la administración de la disciplina corporal, actitudinal y de comportamiento», estableciendo toda una «fisiología de la burocracia y el poder», rasgo que caracteriza y define a la «sociedad disciplinaria» (O'Neill, citado en Espelt, 2001:205 y 206). En *Vigilar y castigar*, concretamente en el bloque referido a «La disciplina», Foucault (1990) nos ofrece las claves que necesitamos para entender esta dimensión. No es pretensión de este escrito demonizar la disciplina sino entenderla mejor, como parte importante para el buen desarrollo de la práctica educativa.

Jerarquía y elementos de acción-reacción

En el material analizado, la jerarquía en el centro escolar es muy clara (en *CdC* se nos muestra este hecho mejor que en cualquier otra de las películas seleccionadas). En la cúspide de la pirámide está el director, representa la autoridad, sobre todo en la «implementación de la política de la escuela» [Everhart, 1999: 359]; en la parte intermedia está el profesorado, en cuyas manos está la marcha de las clases y, en los niveles de Secundaria, son especialistas en sus respectivas materias; por último, en la base, están los alumnos, que no tienen poder ni autoridad legítima, y por tanto tampoco son tomados en cuenta en ningún proceso de toma de decisiones.

En *LC*, el alumno no debe tutear al profesor –al igual que en *SyT* y también François, el tutor y protagonista de esta historia, pese a su flexibilidad, muestra un estricto sentido de la ética–, o que el alumno debe pedir permiso para levantarse de la silla, o para salir del aula, o que si el profesor le pide que lea un texto en voz alta debe obedecerle aunque no le apetezca, o que cuando entra un adulto en el aula deben ponerse todos en pie, o que si se comete una infracción se deben pedir disculpas, etc. De entre el material fílmico seleccionado, no obstante, *LcG* (y *CdC*)

constituye el que mejor nos muestra la escuela como institución disciplinadora. Foucault (1990) señala que el poder disciplinario se vale de tres instrumentos para lograr lo que él denomina el buen encauzamiento (en este caso) del alumnado.

En primer lugar, la *vigilancia jerárquica*. Sin llegar a ser tan sofisticada como la presentada por este autor, que describía incluso un sistema de vigilantes perpetuamente vigilados [Foucault, 1990: 182]⁵, en el aula representada por Truffaut la vigilancia que ejerce el profesor sobre el alumno es casi continua. Sin embargo, cuando no es posible (por ejemplo, cuando el profesor ha de ausentarse del aula para atender a otro profesor o a algún padre que desea hablar con él), delega esa responsabilidad a ciertos alumnos de su confianza. Por «alumnos de confianza» entendemos alumnos dóciles, obedientes y atentos a la palabra del profesor; dicho de otro modo, más claro en tanto que extremo, aunque seguramente limitado e injusto para ellos, los que no piensan por sí mismos porque «las reglas ya han pensado en todo» (como afirma Robert Walser en su novela de 1909 *Jakob von Gunten*, citada en Espelt, 2001).

En segundo lugar, la *sanción normalizadora*. En *CdC* los castigos no son triviales. Se observan desde castigos físicos o el encarcelamiento en el calabozo hasta, y esto ocurre en la mayor parte de los casos, el llevar a cabo «trabajos de interés general» (limpiar el centro escolar, tender la ropa, lavarla, etc.), llevados a cabo durante un período de tiempo (un mes, quince días, etc.), según la gravedad del acto cometido. Durante dicho período, no se tiene derecho a recibir visitas ni siquiera de familiares y se queda temporalmente expulsado del aula.

Como en *CdC*, en *LcG* pueden verse muchos ejemplos de lo que Foucault denomina micropenalidad, un mecanismo penal que se hace servir de la menor falta para castigarla. Al alumno se le castiga (o como mínimo se le recrimina la actitud) cuando no presta atención, cuando resulta insolente o desobedece, cuando llega tarde o simplemente no acude al centro escolar en un día lectivo, en fin, cuando *no actúa como debiera*; en ello subyace también una construcción social del alumnado y un sistema de normas muchas de las cuales (pre)existen con el objetivo de hacer prevalecer el orden en el sentido de *quién debe mandar* y *quién obedecer* en el sistema escolar. Asimismo,

Toda conducta cae en el campo de las buenas y de las malas notas, de los buenos y malos puntos [Foucault, 1990: 185]

⁵ Dicho sistema erigía al poder disciplinario como absolutamente discreto e indiscreto al mismo tiempo porque conseguía «[estar] por doquier y siempre alerta... [y funcionar] permanentemente y... en silencio» [Foucault, 1990: 182]

Dicha micropenalidad deviene en la «microeconomía de una penalidad perpetua» a través de la cual no sólo se produce una diferenciación de los actos (de lo que está bien y lo que está mal) sino también y sobre todo «[de los propios individuos,] de su índole, de sus virtualidades, de su nivel o de su valor» [Foucault, 1990: 186]. Algo semejante se plantea en *LC* cuando ciertos profesores apuestan por que se aplique un sistema de puntos al estilo del utilizado para regular el carnet de conducir con el objetivo de premiar o castigar a los alumnos según su comportamiento. No se llega a poner en práctica, pero sí llega a considerarse como método razonable por al menos una parte del profesorado.

En un esquema muy semejante al que se nos mostraba en *CdC* (Acción-Reacción), en *LcG* los castigos son automáticos y casi continuos. En una ocasión el profesor envía al despacho del director a Antoine por plagiar supuestamente a Balzac en una redacción. Al poco, René, compañero de Antoine, defiende a su amigo afirmando que no lo ha copiado. Inmediatamente, el profesor siente que se le cuestiona la autoridad y lo echa de la clase. Como éste se resiste, lo expulsa del colegio hasta después de las Navidades, diciendo: «La Ley la impongo yo, vaya a que le aguante su papaíto». La autoridad del profesor se presupone ya de antemano (o es de obligada presunción) y la docilidad, en fin, es la mejor cualidad que puede tener un alumno.

Además, el profesorado que Truffaut nos muestra contempla «los trabajos impuestos como castigo» [Foucault, 1990: 184], en los que

el castigo disciplinario es, en una buena parte al menos, isomorfo a la obligación misma; es menos la venganza de la ley ultrajada que su repetición, su insistencia redoblada. Tanto que el efecto correctivo que se espera no pasa sino de una manera accesoria por la expiación y el arrepentimiento; se obtienen directamente por el mecanismo de un encauzamiento de la conducta. Castigar es ejercitar [Foucault, 1990: 185]

Siguiendo con Foucault, el castigo, en este contexto, es un arte que sirve para comparar sujetos, diferenciarlos según sus actos y fenómenos observables en general, jerarquizarlos según esos mismos criterios, homogeneizarlos en bloques (recordemos que para llevar a cabo la educación masiva la simplificación es crucial) y al mismo tiempo excluir (cada cual tiene asignado su lugar). En una palabra, normaliza. Normaliza actos (qué se debe y no se debe hacer según el papel que se represente, si el de profesor o el de alumno) y sujetos (qué es ser profesor y qué un alumno con éxito o con fracaso escolar). En todo ello se diferencia la penalidad de la norma con la judicial, que por el contrario hace referencia a textos, a todo un corpus de leyes (por citar sólo una de las diferencias) [Foucault, 1990: 187].

En *LC*, por su parte, aparece todo un ejemplo de penalidad normativa cuyo formato recuerda a una penalidad judicial. Se trata del consejo disciplinario. Así, ante una mala conducta, y según la gravedad de ésta, al alumno se le llama la atención, se le grita, se le exige o se le expulsa de la clase mientras dure ésta, o del centro escolar, por un período de 48 horas o indefinidamente, a través de un consejo disciplinario semejante a un juicio en el que al parecer (o así se muestra en una de las escenas centrales del film) está presente como mínimo uno de los padres del *reo*, llamado Souleyman. Frente a ellos, un semicírculo de profesores encabezado por el director. A continuación se hacen saber los motivos por los cuales se celebra el consejo y se escucha la parte de la defensa, así como cualquier alegación que pueda querer hacer el alumno. En la fase de deliberación de la sentencia, el «acusado», y también su madre, esperan en el pasillo. El consejo tiene que votar. Y cuando la sentencia ya está clara, se les vuelve a hacer pasar. En el caso de Souleyman se dictamina su expulsión indefinida del centro, lo cual es, según el discurso que nos ofrece la película, demasiado común cuando se llega a la situación de tener que celebrar un consejo de este tipo.

En tercer lugar, el *examen*, en tanto que «ceremonia de [una] objetivación» [Foucault, 1990: 192]. Constituye el procedimiento que integra los dos anteriores. Por un lado controla, vigila los progresos de sus alumnos, y por otro, los sanciona. El examen fija de manera ritual y «científica» las diferencias individuales (y al mismo tiempo las (re)actualiza). Las diferencias quedan, de esta manera, registradas y por ende, devienen en *demonstrables* documentalmente. De esta manera es posible su comparación con otros individuos, establecer tipologías, observar evoluciones particulares, etc. Hablar de orden, por tanto, exige tomarlo en cuenta en dos sentidos a priori afines a mecanismos de disciplina que más tarde desembocan en los mecanismos de filtraje y evaluación.

Acerca del filtraje y los mecanismos de evaluación

Beltrán [2007: 289], en su artículo «Salvar las apariencias en la época de la imagen del mundo», hablando sobre criterios de calidad educativa, afirmaba que «es difícil... medir, tasar, la calidad a partir de criterios (únicamente) de cantidad», porque aunque nos dé una información necesaria, no es suficiente. Es lo que ocurre con los Informes PISA, que evalúan únicamente los resultados, no los procesos, cuando precisamente éstos son tanto o más importantes en la cuestión educativa.

El dilema calidad/cantidad nos remite de nuevo al dilema proceso/producto. Si algún sentido tiene la educación, y lo tiene, éste es de naturaleza procesual, y hablar de procesos es hablar de relaciones. Y hablar de relaciones es hablar de un campo dinámico, complejo, en el que la escuela es producto, pero también productora, de un conjunto de factores de índole económico, social, político e histórico. Pero la escuela no es tanto productora y reproductora de capital cultural, sino que es, sobre todo, creadora de sentido [Beltrán, 2007: 290]

Si asumimos que toda evaluación configura un mapa, es preciso no confundir nunca el mapa con la realidad [Beltrán, 2007: 281], lo cual no significa en absoluto que no haya de tomarse en cuenta cualquier evaluación realizada con un mínimo de rigor. Además hemos de tener en cuenta lo ya dicho anteriormente: no es posible el acceso a la realidad si no es a través de traducciones, de mapas, de discursos. El problema viene cuando uno de esos mapas recibe (desde fuera) estatus de reflejo de la realidad (esto es, el problema no está tanto en el mapa como en el uso que se hace de él). En este apartado hablaremos de los mecanismos de filtraje y de cómo el proceso de categorización pervierte los criterios de calidad educativa. Con ese propósito asumimos que objetivar el proceso de evaluación pasa por atender a *quién* la lleva a cabo, a *quién* otro y con qué *objetivo*.

Así, en el material filmico analizado *el quién* es indiscutiblemente el profesor en cuestión, y el *a quién* fundamentalmente hace referencia a un sujeto colectivo, el alumnado (aunque las valoraciones a las familias son también muy comunes, así como a la administración). El *objetivo* no queda explícito, pero son los efectos del filtraje mismo, deseados o no deseados (la normalización anteriormente referida). Las notas, las calificaciones, por ejemplo, constituyen productos intermedios que les permiten a los alumnos ganar otras cosas (pasar de curso, por ejemplo), aunque haya una parte importante del alumnado (y ahora hago referencia exclusivamente a *LcG*, a *CdC* y a *LC*) cuyos intereses cognitivos no recogen ese tipo de recompensas como merecedoras de ser tomadas en cuenta, como veremos en el siguiente apartado.

El paso por los mecanismos de filtraje es crucial porque tiene consecuencias reales sobre el estudiantado, su itinerario y proyecto vital. A este respecto es muy importante no pasar por alto los procesos de categorización, que configuran una pre-evaluación del propio alumnado basada en parte en representaciones socialmente construidas y afianzadas con el tiempo⁶.

⁶ Llamamos filtraje al tipo de mecanismo evaluativo que hace derivar a los alumnos hacia un itinerario u otro (incluido el de abandono –prematureo o no– del sistema escolar). Un profesor, con

En *LcG*, Antoine es un ejemplo de alumno marcado, igual que René, su compañero, y otros tantos. En una de las escenas, Antoine hace burla del profesor directamente a sus espaldas, mientras éste dicta un texto y lo va escribiendo en la pizarra. Los compañeros ríen. Cuando se gira, al no percibir su presencia, culpa a otro de los compañeros, también marcado:

- En idioteces es usted el primero, Simonét.
- No hice nada, señor
- Naturalmente, siempre es otro» (*LcG*)

La categorización enseña a Antoine a mentir para evitar los castigos (llega a afirmar que su madre ha muerto para excusar su ausencia en un día lectivo), y le conduce no sólo a ser señalado por el profesor como culpable hasta que no se demuestre lo contrario, sino también al vagabundeo y al hurto, teniendo en cuenta que incluso sus padres lo han *marcado*. Constituye una pieza clave, por tanto y según la argumentación discursiva de Truffaut, para la formación de pre-delincentes.

Algo semejante explica una profesora en *HeT* cuando se le pregunta por sus alumnos. En su respuesta, no oculta su desencanto.

¿Esperanzas? No espero que vayan a aprobar el bachillerato ni cursen estudios superiores. No, eso no lo espero. Sólo quiero darles un poco de afecto, porque los tengo muchísimo cariño (*HeT*)

En *LC* la categorización se hace explícita ya desde el principio, durante la presentación de los profesores y el reparto de horarios. Allí los veteranos (algunos casi a las puertas de la jubilación) se sientan con los recién llegados para ofrecerles consejo e indicarles, siguiendo uno por uno una larga lista de alumnos, quién de ellos «es simpático» (cito textualmente) y con quién hay que tener cuidado. Con este básico proceso de etiquetaje, la máquina puede empezar a rodar, porque ya todos saben qué papel ha de interpretar cada uno.

Lo mismo ocurre en *CdC*, cuando el señor Régent, antiguo vigilante y profesor del centro se reúne con Mathieu, quien va a sustituirle en el puesto de vigilante y en calidad de profesor de música:

sus orientaciones, puede contribuir de manera directa a que un alumno determinado opte por un itinerario u otro, y lo mismo aunque indirectamente a través de las calificaciones [Fernández Enguita, 2009: 65], de ahí que los procesos de categorización resulten tan importantes.

Le Querrec. Recuerde bien ese nombre. Y Morhange. Sí. Morhange. No habla mucho, pero no se fie. Por fuera es un ángel, pero por dentro es un diablo. Acción-reacción. Es lo único que entienden. Son todo suyos. Buena suerte» (*CdC*)

O también casos que quizá por la edad (quince años), quizá por su historial problemático previo, sufren una categorización extrema que les lleva a una situación en la que ya no importa si cometió o no el acto por el que se le castigó. Hablamos de Mondain (*CdC*), expulsado erróneamente por el robo de una cantidad sumamente importante de dinero.

- Si hoy no es culpable, lo habría sido mañana. Esa gente no tiene remedio. No lo tiene.
- Pero ¿qué me dice de la justicia?
- Pues que se encargará de él (*CdC*)

En otra escena puede verse a Mondain en un rincón, de cara a la pared y con las manos en la nuca, mientras los niños cantan en la clase de música. La cámara no le dedica ni un sólo plano principal, sino que constituye el fondo del escenario. También Mathieu da por perdido el caso Mondain, que constituye el prototipo de alumno problemático y ambulante, que va de centro en centro, siendo rechazado en todas partes; es el chivo expiatorio por excelencia. En la otra cara de la moneda podemos situar a Mohrange, que recibe un trato preferencial a raíz de su prodigiosa voz. De esta manera, el maestro sabe que Morhange tiene que salir de *Fond de l'Étang* si quiere poder entrar en una escuela de música. Para ello tratará de hacer que éste desarrolle su potencial, con el apoyo de su madre, y habla incluso con el director del conservatorio de Lyon para que acceda a escuchar su voz y tratar de conseguirle una beca.

En *LC* Laurent Cantet, a través de François, nos hace preguntarnos sobre la (in)utilidad de los consejos disciplinarios (descritos en el anterior apartado), puesto que, como ya avanzábamos, todos o casi todos ellos terminan de la misma manera, con la expulsión del alumno. Detrás de ellos hay una preevaluación, ya está todo decidido (en parte porque se supone que se ha intentado encauzar al alumno por una cantidad considerable de vías sin éxito).

En este mismo film se nos muestran dos ejemplos opuestos: Souleyman y Wey; el primero, alumno problemático, procedente de Mali, abocado al fracaso escolar, y el segundo, alumno de origen chino, con un evidente éxito escolar. Por lo general todo el profesorado apuesta por Wey, y nadie por Souleyman.

Si atendemos en general a todas las películas seleccionadas (excepto *SyT*), los castigos parecen tener un efecto de reactualización de categorizaciones. Para los

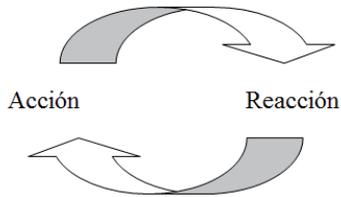
que ejercen resistencia el castigo reactualiza su condición, de la misma manera que la reactualizan las recompensas para los que se adaptan y asumen sin conflictos el medio escolar y lo que éste les ofrece (se da aquí un marcaje positivo). Así, tanto los premios como los castigos, dan un sentido al orden de las cosas.

De la misma manera, la opinión que los profesores tienen de sus alumnos generalmente se (re)actualiza a través de los Consejos escolares (como vemos en *LC*), pero también a través del examen, en el que, según Foucault (1990), se da un supuesto intercambio de saberes: «garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro» [Foucault, 1990: 191]. La primera parte de esta sentencia tomada de Foucault merece una revisión, si tenemos en cuenta que el alumnado en general no parte de los mismos intereses cognitivos que el profesor, de manera que lo que puedan haber entendido de la materia estudiada para el examen es susceptible de fácil olvido. El saber que le permite al profesor acumular sobre el alumno es precisamente uno de los que éste utilizará como prueba para justificar el paso del alumno al siguiente nivel o la repetición del mismo. Dicho de otro modo, en la medida en que el alumno haya sabido demostrar al profesor que ha integrado el conocimiento diseminado que se le ha ofrecido, así será la opinión que el profesor tendrá de él por lo que respecta a si puede pasar o no al siguiente curso [Everhart, 1999: 359], opinión a la que en principio puede atribuírsele cierta objetividad; de nuevo constituye una evaluación necesaria pero no suficiente. Y es que al menos en dos de las películas se plantea cierto problema que se da de bruces contra los efectos del proceso de categorización: ¿Cómo explicar que haya alumnos como Antoine (*LcG*) que sin sacar provecho de las clases lea a Balzac con devoción en su casa? Como Esmeralda, una de las alumnas a las que François (*LC*) tilda de golfas por su comportamiento pero que sin embargo al finalizar la película descubrimos que ha leído con agrado y por su cuenta *La República* de Platón. Con todo, tenemos disciplina y evaluación estrechamente entrelazadas conformando alumnos con éxito y fracaso escolar. El problema aparece cuando todo el proceso que aquí observamos no resulta ni unidireccional ni (auto)crítico, como veíamos en el apartado anterior.

Apuntes sobre actos de resistencia

Pese a la postura rígida y autoritaria del profesor, así como sus castigos y su ojo vigilante, el alumnado, cuando éste no mira o baja la guardia, generalmente alborota, salta, se pelea, ríe, trata de escaquearse, etc. Es lo que ocurre en *LcG*,

por ejemplo, con el profesor de gimnasia. En cierta escena (de una manera intencionadamente cómica) podemos verle encabezando un grupo de alumnos, sacándolos a la calle para correr un poco y hacer ejercicio a toque de silbato. Cuando no mira, sin embargo, varios de los alumnos se escapan del pelotón para perderse por las calles; más tarde, hacen lo mismo otros tantos. Al final queda él solo junto a dos alumnos más, presumiblemente sus alumnos de confianza, seguramente alumnos con éxito escolar. De la misma manera, al inicio del film, podemos ver en una situación de examen cómo uno de los alumnos saca de su mesa el dibujo de una mujer semidesnuda. Como el profesor no mira, se lo pasa a su compañero y éste a otro y así sucesivamente hasta que llega a manos de Antoine, el profesor le descubre y le castiga a estar de pie contra la pared. Allí permanece durante la hora del recreo, momento en que aprovecha para escribir en la pared unas frases acerca de lo injusto de su castigo. Al terminar el recreo, el profesor vuelve y descubre las frases. Inmediatamente le hace salir de la clase para buscar algo con que borrarlo. Cuando Antoine vuelve, el profesor está escribiendo en la pizarra, y aprovecha el descuido para hacer burla de él a sus espaldas. Todos ríen. El esquema Acción-reacción se plantea por tanto como un círculo.



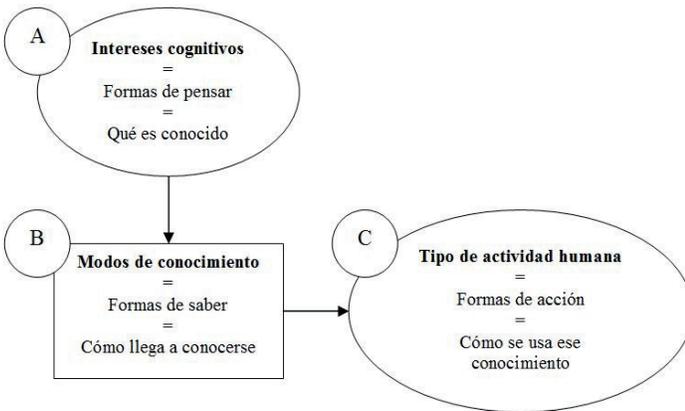
De la misma manera, este esquema es susceptible de revertir sobre el profesorado. Es lo que ocurre en *LC*, cuando François llama *golfas* a dos de sus alumnas por su comportamiento y éstas ponen una queja formal contra él. La lógica que ellas aplican es muy clara. Cito textualmente: «Nos insultó, deben castigarle», «Ustedes se quejan de nosotros, nosotros de vosotros». En el fondo piden, pues, que el esquema Acción-reacción se aplique de la misma manera cuando es un profesor quien comete una falta.

Para entender la trasgresión de la norma debemos dar cuenta de que tanto alumnos como profesores tienen intereses cognitivos diferentes. Los intereses cognitivos mencionados en el anterior apartado actúan a modo de filtro que discrimina entre lo que es merecedor de conocerse, lo que no y de qué manera ha

de conocerse, lo cual se traduce en la priorización de un determinado sistema de conocimiento que a su vez se materializará a través de su uso en unas formas de acción determinadas [Everhart, 1999: 362].

Así pues, en los centros escolares analizados puede observarse una clara situación de competencia entre sistemas de conocimiento que Everhart (1999) expresa del siguiente modo, estableciendo la analogía con el enfoque marxista (en LC podemos encontrar multitud de ejemplos de competición).

[Existe un] movimiento constante por parte de los estudiantes para reapropiarse de un control del entorno cuyo control formal está fuera de su alcance. En el proceso de trabajo, los estudiantes están imposibilitados tanto para influir en los medios de producción como en los fines, y por consiguiente, están envueltos en lo que Marx llamaba trabajo extrañado o alienado: un tipo de trabajo al que «tan pronto como le falta la presión física o de otro tipo que se ejerce sobre él... se le rehúye como a la peste» [Everhart, 1999: 369]



La competencia entre intereses cognitivos se da sobre todo en el espacio el aula, espacio de dos orillas simbólicamente enfrentadas (es precisamente donde se da el punto de encuentro entre profesorado y alumnado). Así, alumnos y profesores no definen las situaciones de la misma manera, de ahí la falta de interés en el programa de instrucción académica, o que se pierdan 15 minutos antes de comenzar cada clase, como aparece en *LC*, o el absentismo que se describe en *LcG*, o que cuando Antoine se escapa de casa sea ayudado por su mejor amigo René, que le llega a ofrecer incluso un rincón de su propia casa como escondite (es un ejemplo de compañerismo entre quienes comparten los mismos intereses

cognitivos, que también podemos ver en *LC*), o que los alumnos no hablen entre ellos de sus notas ni de las tareas ni de los contenidos tratados en el aula, sino de lo que han hecho fuera de la escuela, y que sean pasivos en la vida académica, o que repliquen o reten al profesor al estilo «Yo no escribo si usted no escribe», tratando de quebrantar los objetivos fijados por el profesor para cada sesión, cuestionando en cada momento el conocimiento que el profesor pretende transmitir.

Estas distintas definiciones quedan en disputa de manera que el alumnado permanece, en fin, a caballo entre dos tipos de conocimiento que vienen de intereses cognitivos distintos: uno regenerativo, «interpretativo y simbólico por naturaleza» [Everhart, 1999: 367], derivado de intereses cognitivos de tipo práctico y generado en el seno de su grupo de iguales, a través de burlas, bromas, disputas, maneras de expresarse⁷, etc. que en definitiva «dan sentido a su existencia diaria en la escuela y solidifican las interacciones en grupo» [Everhart, 1999: 368], reactualizan vínculos, y regeneran cierto tipo de conocimiento significativo para el alumnado, conocimiento que define, por ejemplo, quién pertenece al grupo y quién no. Su interés cognitivo es práctico, surge de la interacción colectiva, con lo cual no parte de parámetros predefinidos. Los supuestos que rigen al conocimiento regenerativo están «enfocados hacia la creación y clarificación de significados, la consecución de comunicación y la producción resultante de lazos colectivos y mutuos entre los individuos de una comunidad que comparten sistemas de creencias» [Everhart, 1999: 366].

El otro, reificado, tildado de racional, y que se le ofrece diseminado y preordenado, es el que les viene impuesto y no necesita ser puesto en duda (ni debe). Además, es el que permitirá a los alumnos no solamente asumir su condición, su rol estudiantil, que bien se asemeja a otros roles que seguro habrán de ocupar a lo largo de su vida, sino también pasar de un curso al siguiente (dado que el sistema escolar enarbola ese mismo tipo de conocimiento⁸). En *LC* François lo afirma claramente: «Puedo dejaros en paz, pero nunca llegaréis a nada». Dicho conocimiento reificado está legitimado porque depende de unos intereses cognitivos de tipo técnico, que se rige por criterios objetivos. Como tal, les viene impuesto (han de acatarlo porque marca los criterios que regulan los mecanismos de filtraje).

⁸ En su estudio, Everhart constató que para los alumnos del instituto «Harold Spencer», el conocimiento verdaderamente significativo estaba «en la interacción con los amigos y en la fabricación de los significados generados en su seno» [Everhart, 1999: 367].

⁹ El conocimiento reificado sirve para solucionar cuestiones ya predefinidas como problemas. Asimismo, se basa en establecer un modo de conocimiento/comprensión basado «en establecer una relación lineal/deductiva entre los elementos de la realidad» [Everhart, 1999: 363]. Es propio de las CC empíricas (en términos de Habermas, lo llamaríamos conocimiento empírico-analítico).

Del primero se derivan unas formas de acción «que exigen de los estudiantes un esfuerzo considerable para reapropiarse del control a través de la acción comunicativa» [Everhart, 1999: 371], que se traduce, en fin, en una forma de resistencia. Se adoptan estrategias de reapropiación de las que surge un conocimiento regenerativo, llamadas así porque los estudiantes «intentan reapropiarse de porciones relevantes de sus vidas en la escuela de forma que lleguen a controlarlas ellos y no otros» [Everhart, 1999: 366].

El segundo, sin embargo, como ya hemos adelantado, se materializa en unas formas de acción de tipo instrumental, ordenando la información en sistemas explicativos de carácter estático (para que sea menos problemático). Al igual que el Mercado de Trabajo, se basa en intereses técnicos. El objetivo es generalmente producir productos, valga la redundancia, a partir de la manipulación de información de la que se dispone o que se ofrece para ello. De hecho,

el énfasis que la escuela pone en los intereses cognitivos reproduce significativamente el proceso cultural característico del MT [Everhart, 1999: 365]

El material analizado lleva a pensar que debería producirse un acercamiento entre los diferentes sistemas de conocimiento. Hemos de tener en cuenta que los alumnos aprenden más del conocimiento regenerativo que del reificado. Pensemos que el segundo hace uso de procedimientos deductivos (se parte de un plano teórico ya predefinido para aplicarlo a problemas que, al igual que las soluciones, ya están previamente pautadas y que no buscan ningún tipo de diálogo entre profesores y alumnos), mientras que el primero se basa en procedimientos inductivos, en los que se da todo un «proceso de “construcción” de conocimiento» [Everhart, 1999: 362], en el que podrían participar en principio tanto profesores como alumnos. Asimismo, puede que los procedimientos a utilizar debieran ser más cercanos a la idea de educación (praxis) que a la de fabricación (poiesis). Incorporar la idea de construcción del conocimiento pasa por reconocer otros tipos de conocimiento legitimado, en tanto que otros puntos de referencia sobre el que trabajar/gestionar/evaluar la cuestión educativa.

2.2. *Ejercicio docente*

Excepto en *SyT* y en *HeT*, debido seguramente a que se centran en escuelas de Educación Infantil, lo que el profesor pide y lo que ofrece a sus alumnos tiende a referirse a lo mismo. Lo que se les pide es, en fin, precisamente lo que

facilita que aquello que se les ofrezca llegue a ellos aparentemente sin problemas ni discusiones. El sujeto de estas oraciones nunca es el alumno sino el profesor (él pide/exige, él ofrece). En *LcG*, por ejemplo, se les pide responder si se les llama la atención, responder, además, de manera correcta a las preguntas que se les formulan, así como alcanzar un nivel aceptable. De esta manera es posible sacar adelante una lección o materia. Se busca el orden, la rutinización de los ejercicios y las dinámicas⁹ para que todo sea perfectamente previsible, situación que muy bien recuerda a la descrita por Everhart (1999) en el trabajo de campo que realizó en una escuela de enseñanza media norteamericana (el «Harold Spencer»).

Los procedimientos de clase estaban estandarizados, de forma que tanto los estudiantes como los profesores sabían básicamente de antemano qué esperar de una clase determinada [Everhart, 1999: 359-360]

En el proceso de superación de un currículum ya prefijado por el profesor, dado que es quien tiene la autoridad para hacerlo [Everhart, 1999: 361], no hay espacio para el diálogo. Supuestamente el proceso les permitirá adquirir un «conocimiento ampliamente ‘contrastado’», conocimiento que los alumnos deberán absorber sin discusión (tampoco serán discutibles los supuestos que subyacen al conocimiento que se les presenta).

Estrategias y objetivos subyacentes

La Tabla 3 representa la combinación que se hace en el material analizado de dos variables. Las estrategias y los objetivos que subyacen al ejercicio docente.

Tabla 3. Estrategias y objetivos subyacentes

Objetivo \ Estrategia...	...autoritaria	...de seducción
Fabricación (poiesis) ... → Autonomía	A (<i>LcG</i>)	B (<i>LC</i>)
Educación (praxis) Autonomía → ...	C (<i>SyT</i>)	D (<i>HeT</i>)

Fuente: Elaboración propia

⁹ Los tiempos están perfectamente prefijados (el timbre que suena entre clase y clase es un buen indicador de ello), y también los espacios y las actividades a desarrollar (se sigue un programa escolar, constituido por tareas repetitivas y crecientes en complejidad a medida que se pasa de un nivel al siguiente).

En un capítulo titulado «La pedagogía contra Frankenstein», Merieu [citado en Espelt, 2001: 42] habla del «delito imperdonable de confundir 'fabricación' y 'educación'», aunque añade:

La educación [(*praxis*)] no puede ser nunca por entero una *poiesis* [(fabricación)], aunque tenga inevitablemente características de «amaestramiento» que remiten a una imagen, definida previamente, de conformidad social»

Ni la *poiesis* puede desgajarse completamente de la educación ni tampoco viceversa, como veremos a continuación. No se trata aquí de priorizar una sobre otra ni al contrario, sino de dar cuenta de las dos, en la medida en que nos permiten situar a los diferentes personajes que aparecen retratados en el material filmico.

En dicho texto de Merieu, se afirma que en el proceso de fabricación el alumno es el objeto a «amaestrar», a «completar», según unos objetivos ya predefinidos. Así, si éstos se consiguen se obtendrá como resultado un sujeto determinado ya previsto. Es precisamente el objeto del profesor de lengua francesa de *LcG*. Asimismo, hay mecanismos que permiten controlar y evaluar el proceso. Es decir, el profesor enseña a su alumno a ser autónomo, pero autónomo dentro de los parámetros que el profesor le marca (fabricación). Este proceso desemboca inevitablemente, sin embargo, en una contradicción: Por un lado se limita al alumno, pero por otro también se le capacita para «diferir de lo proyectado para él» (en términos de Merieu, citado en Espely, 2001). Hay siempre un componente educativo en el proceso de fabricación.

En el proceso de educación (*praxis*), por su parte, no existe –y en esto Espelt cita a Castoriadis– una finalidad predeterminada para el alumno. Ni siquiera la autonomía puede ser considerada una finalidad, sino únicamente un comienzo. Por tanto, es absurda la noción de autonomía «completa», no hay (pre)definición que valga para ella. Sin embargo, en el proceso educativo siempre existe una parte de predefinición (fabricación), puesto que todo profesor tiene en mente una representación de lo que es un alumno con éxito y con fracaso escolar y actúa en función de dicha imagen. Así, ni la fabricación ni la educación pueden plantearse en términos absolutos. Toda *poiesis* tiene algo de *praxis* y toda *praxis* tiene algo de *poiesis*.

Por otro lado, Gauthier & Jeffrey [citados en Espelt, 2001: 263] diferencian entre estrategia autoritaria y estrategia de seducción en la práctica docente, estrategias que esconden a su vez unas determinadas consideraciones del profesor hacia el alumno y, por ende, unas determinadas relaciones de poder. Cuando hablamos

de «seducción» hacemos referencia a la de tipo intelectual, esto es, a la que apunta a la esfera del saber y del aprendizaje, en términos de Simard [citado en Espelt, 2001: 265]:

La seducción no implica únicamente a los sentidos y los sentimientos, concierne también al espíritu y la inteligencia [...] Para producir su pleno efecto didáctico, la seducción pedagógica debe ser diferida y dirigida por encima de todo hacia el saber: por su acción seductora el enseñante no intenta ligar el alumno a su persona, sino proporcionarle el deseo de apropiarse del conocimiento [Simard, citado en Espelt, 2001: 265]

Con la estrategia autoritaria esto no ocurre (el profesor detenta un rol activo y el alumno debe ser pasivo). Si volvemos a la Tabla 3, con la combinación de las dos variables, se obtiene un esbozo sobre la consideración que se tiene hacia el alumno (A, B, C y D), consideración acerca de qué se espera de él, qué actitudes resultan valiosas y qué resulta perjudicial para el *buen fluir* del ejercicio docente, según se entienda éste.

(A) El film que mejor nos muestra la combinación fabricación/autoritarismo es *LcG*. En él la totalidad del profesorado (teniendo en cuenta el contexto socio-histórico en el que se desarrolla) trata de fabricar a partir de alumnos –que por ende son incompletos y parciales– personas responsables y plenamente maduras. Al mismo tiempo, es plenamente autoritaria (busca, en fin, que a un mandato suyo le siga la obediencia indiscutida de sus alumnos). También en *CdC* encontramos la figura del profesor déspota (aunque no en Mathieu, profesor protagonista). En estas circunstancias, el estudiante queda reducido a un mero receptor de información (rol aparentemente muy fácil de asumir, pero sólo aparentemente, de ahí también los actos de resistencia del alumnado) y por supuesto, constituye un producto no implicable en «decisiones relativas a la vida formal de la escuela» [Everhart, 1999: 36], lo cual permite simplificar el proceso de toma de decisiones. Todo tiende a la simplificación cuando lo que se quiere es procesar a los alumnos. La instrucción académica supone un proceso de in-formación (en el sentido de *dar forma*), lo cual pide estandarización de rutinas y grupos grandes de alumnos.

En *CdC* y *LcG*, sin embargo, se constata que la coerción, la amenaza, el castigo físico, forma parte de un adoctrinamiento que sirve únicamente cuando la autoridad está presente, pero que deja de tener validez cuando se ausenta o cuando se baja la guardia (no hay una auténtica violencia simbólica que garantice la obediencia durante las veinticuatro horas del día).

Del material fílmico analizado se deduce que imponer un conocimiento reificado sobre los alumnos, si va acompañado de una estrategia autoritaria (*LcG*),

consigue captar la atención del alumnado mientras no se baje la guardia, pero si se trata de imponer a través de una estrategia de seducción, el alumnado no espera a que el profesor aparte su mirada de él para trasgredir la norma y ejercer su estrategia de reapropiación.

(B) Cantet en *LC* nos ofrece un ejemplo de fabricación en combinación con estrategia de seducción a través de la figura de François, profesor de lengua francesa (aunque es cierto que no en pocos momentos opta por el estilo autoritario –de manera no comparable al profesor de *LcG* y sólo cuando no parece quedarle otra alternativa)–. En una de las escenas aparece este mismo profesor en tanto que tutor frente a uno de los alumnos y su padre. Los dos adultos hablan sobre el menor en su presencia. Veamos la transcripción de las palabras del padre. François, el tutor de su hijo, escucha mientras tanto.

P.– Lo que necesite yo se lo hago, no hay problema, pero él tiene que responsabilizarse [...] Me gustaría que se esforzase con los estudios, que llegue lejos. A su madre y a mí nos gustaría estar orgullosos de él. Es lo que esperamos de él.

T.– Bueno, creo que estamos de acuerdo en cuanto al diagnóstico y en cuanto a lo que tenemos que hacer (*LC*)

En ellas el padre expresa lo que le gustaría que llegase a ser su hijo. La meta, aunque se deja abierta (no se especifica qué estudios deberá seguir el alumno) está prefijada (el alumno debe estudiar; que *llegue lejos* significa que curse estudios superiores), el alumno sólo ha de dejarse llevar por el proceso de fabricación. En otra escena observamos cómo François decide pedirles a sus alumnos que escriban un diario al estilo de Ana Frank, con el objetivo de *seducirles*. Así, narrando sus temores, vicios, secretos, alegrías, pasiones, etc., los alumnos practican de forma inevitable su expresión escrita, aunque no parece conseguir el éxito esperado, sobre todo por lo que respecta a ciertos alumnos, que se resisten. En la siguiente escena una alumna trata de convencer al profesor de lo hipócrita que resulta la tarea que les ha encomendado.

Usted es diferente. Es profesor. Nos dice que le interesa porque es su trabajo. Pretende convencernos de que nuestra vida es interesante (*LC*)

En *CdC*, también Mathieu (profesor de música) tiene en mente lo que quiere para Mohrange (su alumno predilecto). Poco a poco trata de «domesticarlo» infundiéndole la pasión por la música. Con el resto de alumnos, en general, es distinto. Consigue captar su atención con composiciones sencillas porque a ellos

les divierte la idea de participar en un coro, pero para él son secundarios, como lo es para el propio Barratier, director de la película.

(C) y (D). Sólo las dos escuelas de educación Infantil retratadas en *SyT* y en *HeT* son capaces de responder al resto de modelos reseñados en el cuadro (parece haber un abismo entre los niveles de Infantil y Primaria y los de Secundaria en muchos aspectos). En *SyT* el profesor combina la autoridad tranquila con la idea de educación (no aparece en la película la noción de fabricación). Recordemos que se trata de una escuela situada en una zona rural, en la que niños de entre 3 y 12 años comparten aula. Al mismo tiempo, asistimos a un proceso ya comenzado, en el que observamos un respeto por el profesor que no le viene dado, sino que se ha ido forjando a lo largo de los años (por ejemplo está naturalizado por todos que los alumnos no deban tutear al profesor). Sin embargo, la jerarquía no es férrea y el proceso se reviste de una relación alumno/profesor de carácter bidireccional en la que hay concesiones mutuas y asunción y cumplimiento de responsabilidades (a ese respecto, el maestro trata de asegurar que cada niño cumpla con las tareas previstas para ese día, tareas previamente acordadas con él). Por otra parte, en *HeT* no se insiste demasiado en esta dimensión, pero de todo el material que nos ofrece puede deducirse una estrategia cercana a la seducción y con un objetivo claramente educativo, en el que, al igual que ocurre en *SyT* la autonomía no se considera un fin en sí mismo sino un medio para todo lo demás.

3. ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR

Llegados a este punto, parece obvio pensar que las nociones de éxito y fracaso escolar, *per se* tan importantes que nos sirven para diferenciar y jerarquizar sujetos –no sólo actos–, y por consiguiente para (de)limitar el itinerario educativo (y por extensión el proyecto vital) por el que cada alumno puede optar (el considerado como razonable y plausible para él), se hallan en manos de unos criterios sesgados (necesarios pero no suficientes) que se plasman en los mecanismos de evaluación utilizados en la práctica educativa con criterios e intereses exclusivamente técnicos y en la fijación de mínimos sobre lo que debe ser un rendimiento académico aceptable. Pensar que el profesorado no puede remediar el fracaso escolar si el resto de agentes no pone de su parte, i.e. la administración (que debería facilitarles más recursos), los padres (que deberían asumir mejor su responsabilidad en tanto que educadores; y los alumnos, que *deberían dejarse procesar*, sin discutir la palabra ni la autoridad del profesor), convierte las nociones de éxito y fracaso escolar en categorías cuyos criterios se fundamentan en una perspectiva reduccionista del

problema¹⁰. Ambas nociones no se basan exclusivamente en las diferencias que puedan existir entre las capacidades de los alumnos. Explicarlo a partir del mayor o menor esfuerzo que dedican a su formación en los centros escolares es como mínimo tratar el problema de manera superficial. En el fondo de la cuestión está «[la] distribución desigual de las oportunidades educativas» [Xavier Bonal, citado en Beltrán, 2007: 289].

A este respecto, y a lo largo de este estudio, hemos visto varias tendencias que nos llevan a una visión, como decía, claramente reduccionista (aunque predominantemente) del problema. En primer lugar, por lo que respecta al objeto hacia el que apuntan las nociones de éxito y fracaso escolar, Beltrán (2007) plantea el problema de la siguiente forma. Se habla de fracaso escolar, pero se piensa en el propio «fracasado escolar» (él y su competencia son los responsables de su propio éxito o fracaso), cuando el fracaso escolar, más que a un fracaso de la escuela o del alumno, responde a un fracaso social. Se culpabiliza, por tanto, a las víctimas –así como a las familias o a la administración. Dicho de otro modo, la culpa (o mejor, la responsabilidad) se separa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se externaliza para situarse en los resultados (y, en su caso, en el marco), en lugar de repartirse (auto)críticamente.

«[Se libra] a la suerte de los propios sujetos la posibilidad de ser competentes [esto es, de competir y de ser competitivos]» [Beltrán, 2007: 281]

Obviar el proceso y centrarse sólo en los resultados (o en el marco) constituye un «reduccionismo ad hominem», similar al que Beltrán [2007: 281] hace referencia en su análisis de los Informes PISA, aunque evidentemente a otro nivel. La visión del profesorado, su diagnóstico, que se lleva a cabo con unos criterios que responden a unos *únicos* intereses cognitivos, también es valioso, pero no basta. Es preciso ahondar en otros puntos de vista distintos al de los profesores para poder establecer una visión integral del problema, hacer mayor hincapié, en fin, en una verdadera cultura de la evaluación (Beltrán, 2007: 294), en la que haya cabida para la autoevaluación de la labor docente y de la práctica educativa en general, así como evaluaciones llevadas a cabo por los propios alumnos¹¹, cuyo

¹⁰ Dicho reduccionismo resulta mayor si centramos la atención en los niveles de secundaria. A este respecto, en HeT una de las profesoras señala lo siguiente: «El parvulario recibe a los padres. Son importantes. ¿Y después? Nada». A medida que van pasando cursos, los alumnos son vistos como más responsables de su situación, convirtiéndose en chivo expiatorio por excelencia.

¹¹ Dejemos hablar a docentes y alumnos, para que piensen y reinventen colaborativamente la escuela [Beltrán, 2007: 293].

punto de vista está infravalorado. Al fin y al cabo, pese a las carencias que éstos puedan presentar como analistas, son los que más saben tanto de los profesores como de sus familias. Éstas, por su parte, según afirma Fernández Enguita (2009: 61), saben poco o nada de la escuela (sobre todo en los niveles de la ESO), y los profesores no conocen en general a los padres, únicamente la escuela en la que trabajan. Asimismo, es preciso, pues, trabajar la corresponsabilidad que tienen los diferentes agentes sociales (profesorado, alumnado, familias, administración) y llevar a cabo un seguimiento de los procesos que sirva para dar cuenta de lo que obvian los análisis centrados exclusivamente en los resultados (tales como los Informes PISA).

De la misma manera, no puede caerse en el error de considerar al alumno aisladamente (tampoco en cualquier análisis del éxito y el fracaso escolar), como ocurre en la práctica educativa de tipo unidireccional (el profesor habla, los alumnos callan):

En efecto, el estudiante es concebido como si fuera un átomo aislado, desplazado de su molécula social, reactivo sólo a acontecimientos impersonales y técnicos que tuvieron lugar antes de que él llegase [Charters, citado en Everhart, 1999: 357]

Este tipo de práctica educativa pretende inculcar unas formas de pensar y de hacer determinadas, tildando de «fracasado escolar» a aquél que no las asume. En el éxito y el fracaso escolar tenemos las dos caras de una misma moneda cuyos territorios quedan divididos por el hecho de asumir o no la validez del interés técnico, el conocimiento reificado y la acción instrumental, que en sí mismos son valiosos en la medida en que regulan la evaluación a partir de unos criterios racionales que a su vez organizan la categorización del conocimiento¹³. En una de las caras de esa moneda tenemos al gran ausente, el discurso acerca del éxito escolar. El material fílmico analizado no ofrece indicios mínimamente claros sobre si un alumno con éxito, además de superar las pruebas de evaluación contenidas en la práctica educativa y de responder acertadamente a las preguntas que formula el profesorado, es capaz de, por ejemplo, relacionarse con los demás, expresarse correctamente, (auto)críticamente y (por qué no) emocionalmente, aplicar a la vida diaria los conocimientos del aula, gestionar y resolver problemas, trabajar en grupo, etc. El énfasis, sin embargo, se coloca en la otra cara. Tanto en *LC* como

¹² Al mismo tiempo, se pretende que éste sea «el único tipo de conocimiento legitimado que los estudiantes necesitan [y que sea] la medida relevante respecto a la cual ha de medirse todo otro conocimiento» [Everhart, 1999: 365].

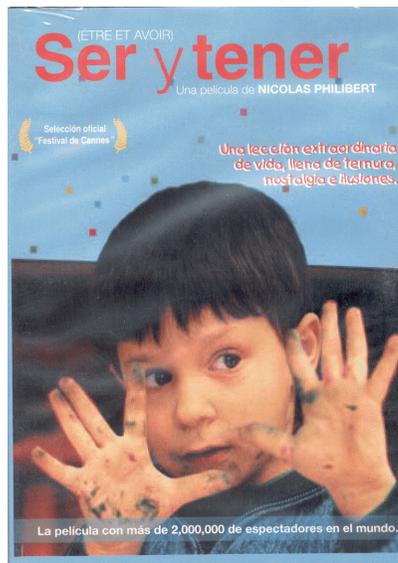
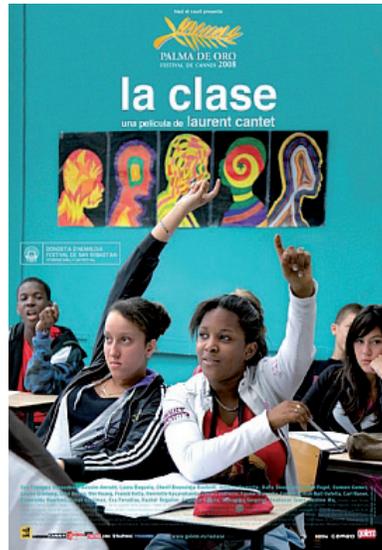
en *LcG* hemos visto ejemplos de alumnos que son expulsados del sistema por no encajar en los parámetros que fijan esos criterios. En ulteriores estudios trataremos de ahondar en esta cuestión, así como en todo lo relativo a las representaciones que sobre estas nociones tienen, en primer lugar, los medios de comunicación (en concreto la prensa de ámbito nacional) con un objetivo metodológico añadido, el de ver hasta qué punto las representaciones ofrecidas por el material fílmico se acercan a las de los medios, y en segundo lugar, la comunidad educativa, que nos permitirá, al mismo tiempo, dar cuenta de los actos de resistencia como fuente de indicios para revisar la práctica educativa vigente y (re)pensar alternativas, teniendo en cuenta que en los actos de resistencia (y en general, en las actitudes que los alumnos muestran ante el ejercicio docente, la institución escolar y todo lo que les conlleva) queda implícito el discurso del alumnado. En esa dirección parece ir LC en su escena final, centrada en el último día de curso. En ella François (recordemos, tutor y profesor protagonista) se queda en el aula cuando todos se han ido ya. Mientras revisa unos papeles una de sus alumnas se le acerca, y tras un breve diálogo, ella le confiesa: «No entiendo lo que hacemos», lo cual es significativo precisamente porque con estas palabras la alumna parece situarse fuera del círculo de competición entre sistemas de conocimiento, del juego, en fin, del orden de las cosas. No nacen de la posición que ocupa la alumna en tanto que tal, sino de la necesidad misma de sentido al que agarrarse.

FILMOGRAFÍA

- Les Quatre Cents Coups* (1959), de François Truffaut (Los 400 golpes)
Ça commence aujourd'hui (1999), de Bertrand Tavernier (Hoy empieza todo)
Être et avoir (2002), de Nicolas Philibert (Ser y tener)
Les choristes (2004), de Christophe Barratier (Los chicos del coro)
Entre les murs (2008), de Laurent Cantet (La clase)

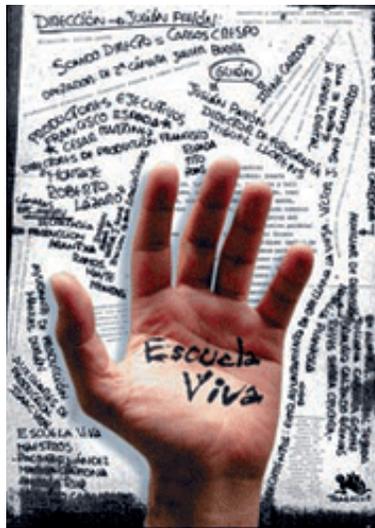


Hoy empieza todo



6. «ESCUELA VIVA»

ANDRÉS ÁNGEL SÁENZ DEL CASTILLO¹



El documental d'aquest nom reflecteix un experiment pedagògic dut a terme en els anys 70 en el món rural extremeny. Trenta anys més tard els seus protagonistes reflexionen sobre el que va significar en la seua vida i el que queda d'ell.

¹ Facultad de Educación de Badajoz. Universidad de Extremadura. asaenz@unex.es

Escuela Viva (2002). Dirección: Julián Pavón. Guión: Julián Pavón e Irene Cardona. Director de fotografía: Miguel Llorens. Sonido directo: Carlos Crespo. Montaje: Roberto Lázaro. Directores de producción: Francisco Espada y Tino Pons. Productores Ejecutivos: Francisco Espada y César Martínez. Tragaluz producciones audiovisuales (www.tragaluz.com)

A finales de los años setenta, en los estertores de la dictadura de Franco, Paco Fernández el maestro de Orellana la Vieja, crea Escuela Viva. Una experiencia pedagógica renovadora, un modelo de escuela asamblearia dentro de un colegio público. Julián Pavón, un joven estudiante universitario, rueda en el año 76 con una vieja cámara de cuerda un cortometraje en 16mm. sobre la experiencia y lo proyecta en los diferentes ateneos culturales de Madrid.

25 años después el propio Julián Pavón y el equipo de producción Tragaluz y Dexiderius buscan a través de los ex-alumnos, de los antiguos maestros y de teóricos, los ecos de aquel movimiento y su reflejo en otra experiencia actual.

Festival de Cine Solidario.

En este documental se recogen veinticinco años de historia de la Escuela. En los años 70, en los últimos años de la dictadura, Julián Pavón filma, en un pequeño pueblo de la zona más deprimida de Extremadura, una gran experiencia educativa. Un maestro, Francisco Fernández, y sus colegas, están aplicando una metodología revolucionaria en su *Escuela Viva*. Aprovechando el optimismo de la *Ley del 70*, su gran poder de convicción y los escasos recursos de la población, lleva a cabo una práctica escolar basada en las metodologías de la Escuela Nueva, en las ideas de Freinet, en su interpretación de Suchodolsky, en los poemas pedagógicos de Makarenko y la sociedad desescolarizada de Reimer. La Asamblea, la colaboración de las familias, la construcción del polideportivo, la persecución de la autoridad gubernativa...ocupaban el tiempo escolar.

La primera parte recoge las imágenes de aquel primer documental que el mismo director había grabado en los años 70. Es un documento gráfico que invita a la reflexión sobre la situación de la Extremadura rural de esa época.

Muchos años más tarde, en el 2002, este mismo director se acerca al pueblo y reúne a los antiguos alumnos de *Escuela Viva* en una asamblea para comentar y analizar los aspectos más relevantes de su experiencia escolar en *Escuela Viva*. Durante una barbacoa en una dehesa, los antiguos alumnos, que han venido dife-

rentes lugares de la geografía española donde actualmente han tenido que emigrar, comentan distintos aspectos: la carga ideológica de la experiencia, las dificultades que tuvieron al pasar al bachillerato, los aprendizajes que nunca han olvidado... Son confesiones entrañables, vivas, sentidas... contundentes. Cantan las mismas canciones y denuncian, a las claras, lo poco que ha cambiado la escuela actual.

Manuel Fernández añora que sus ideales de revolucionar la escuela tradicional, superar los intereses burgueses que se reproducen mediante este modelo, no se han conseguido.

En la segunda parte hay un reportaje de una escuela libre, *Paideia*, que actualmente funciona en Mérida (Badajoz). La justificación teórica por parte de las profesoras de la escuela es un poco larga, pero se ve compensada con la frescura de las imágenes de los alumnos y alumnas.

Alternado con estas imágenes hay entrevistas a profesores que siguen empeñados en la innovación a través de los Movimientos de Renovación pedagógica

Este documental es muy utilizable en la formación del Profesorado:

- Recupera la imagen de la España rural y pobre, tanto física como cultural, de los años 70.
- Es un testimonio sobre la capacidad de innovación del profesorado cuando se lo propone. Nunca ha habido tantas dificultades para renovar la escuela como en esa fecha.
- Hay una evaluación muy seria de una experiencia 25 años más tarde y por los mismos protagonistas. En pocas ocasiones se puede conseguir una evaluación así. En el diálogo asambleario hay conclusiones irrevocables

El documental es un recurso fantástico para provocar en cualquier momento de la Formación del profesorado, una reflexión muy interesante sobre distintos aspectos del sistema educativo: organización escolar, currículum, metodología, disciplina, innovación...



III. LA PANTALLA ÉS L'AULA:
EL CINEMA COM A EINA
D'EDUCACIÓ DE MASSES

7. CINEMA I CONEIXEMENT

XAVIER GARCIA RAFFI I FRANCESC J. HERNÁNDEZ¹

L'article exposa les línies fonamentals de l'àrea en emergència de cine i coneixement mostrant els elements essencials que la conformen. S'examina el paper del cine en el modelatge de conductes, el coneixement de la realitat, la construcció de la memòria social, l'educació sentimental, l'autobiografia, l'inconscient i els arquetips culturals. S'exposa igualment la capacitat d'anàlisi sociològic del cine sobre la pobresa i les seues causes a partir de pel·lícules canòniques, en especial del film *Ciutat de Déu*.

I. EL CINEMA COM ANÀLISI DE CONTINGUT

¿Aporta coneixement el cinema? No hi ha dubte que una pel·lícula, ja siga un llargmetratge de ficció o un documental, pot oferir informacions. Sabem com es dispara un Winchester, com es condueix una quadriga o com s'arpona una balena no perquè hem realitzat aquestes activitats, sinó perquè les hem vist en una pantalla, tant se val si en un llargmetratge de ficció o en un documental. Però aquestes informacions, si constitueixen coneixement, es podria pensar, són generalment contingents respecte al nostre comportament social: ni resollem conflictes amb rifles, ni competim amb carros de cavalls, ni ens arrisquem davant cetacis. No obstant això, bona part del que consideràrem comportament social té a veure amb conflictes, competicions, riscos (com afirmen les teories clàssiques o les recents

¹ Professors de la Universitat de València i membres del Grup Embolic. f.javier.garcia@uv.es, francesc.j.hernandez@uv.es

de la sociologia), de manera que les pel·lícules sobre aquelles pràctiques podrien ser-nos d'utilitat. És clar que llavors també podrien resultar profitosos altres films on, per seguir amb els exemples, es dirimeixen enfrontaments amb espases làser, es munten graneres voladores o s'ataquen naus en flames més enllà d'Orió. Perquè, tot i ser informacions falses, es podria considerar que inclouen coneixement aplicable a la vida social, ja que també versen sobre conflictes, competicions o riscos, com indicaven els exemples. Sobre aquest assumpte anem a tractar.

1. El cinema com a model de conductes

El cinema ensenyaria comportaments més enllà dels mostrats en l'argument sense necessitat de renunciar per això a la influència explícita de la conducta observada en els personatges de la història mostrada a la pantalla. En un fenomen estudiat des d'antic amb el teatre, el mecanisme de la identificació arrossega l'espectador a fer seus i imitar els comportaments vistos a la pantalla. Aquests comportaments vénen embolicats amb les emocions positives o negatives que els personatges que els executen encarnen. La imitació de les maneres i formes d'actuar poden portar fins i tot a anul·lar la capacitat de reflexió de l'individu que es veu arrossegat per la força de la imatge, una força que és una realitat inqüestionable en la societat actual. Així, hi ha espectadors als quals els resulta impossible aïllar-se del bombardeig que la publicitat exerceix sobre ells i tracten d'acomodar-se a esquemes vitals absurds o canons de bellesa impossibles. Disminuir la força de la imatge sobre els individus és una veritable teràpia en la qual se'ls ha de subministrar la capacitat crítica suficient perquè siguin capaços d'examinar racionalment les seues influències sobre els seus comportaments desfent clics i tòpics. Desvetllar els mecanismes socials d'adquisició de rols i l'importantíssim paper que el cinema i la televisió hi tenen seria el primer pas perquè l'espectador els qüestione. Veure conductes i analitzar comportaments suposa examinar la complexitat social en què aquestes conductes es realitzen.

Però aquest nucli de coneixements associat a la capacitat del cinema d'expandir i universalitzar models de conducta no esgoten les reflexions que sobre la contemplació de les conductes dels éssers humans a la pantalla poden fer-se. Les possibilitats de les lectures de les conductes dels personatges són més àmplies i complexes. La capacitat d'absorció de conductes que provoca la imatge té una altra lectura diferent amb una inesperada conclusió: és un fet que els espectadors són capaços d'identificar conductes per sobre de qualsevol barrera o limitació cultural. La pantalla supera fronteres i la comprensió de les conductes que hi

apareixen esdevé universal. Descubrim a la pantalla la intenció i els objectius dels protagonistes pel llenguatge de les mirades, els rostres i les emocions bàsiques reflectits en ells. Precisament les pel·lícules que més ens afecten són les que més ens emocionen per sobre de les limitacions de la llengua o de la cultura, aquelles en les quals reconeixem en l'estrany a un ésser humà com nosaltres prescindint de les seues peculiaritats culturals. Més enllà de les paraules i dels arguments el cinema mostra els éssers humans com una mateixa espècie. En un sentit profund el cinema és un art global. El gest, les emocions universals que superen les fronteres de la cultura, s'enfronten a l'espectador amb la contradicció entre natura i cultura. El cinema no només transmetria l'espectador rols i conductes sinó que en aquest procés de transmissió l'obligaria a reflexionar sobre la seua pròpia condició i sobre la de la humanitat. Entendre què passa a la pantalla ens remet a una única naturalesa humana, ens porta a pensar sobre qui som els éssers humans.

L'essència de la intriga i l'emoció d'un argument ha estat la confrontació i el conflicte, i no hi ha art com el cinema capaç de representar-les en tota la seua complexitat i el seu dinamisme. En representar models de conducta contradictoris entre els que s'ha de decidir, o en assenyalar cruïlles vitals en les quals els actors prenen partit per estils de vida divergents de l'escala de valors vigents, l'espectador ha de prendre, igualment, una posició ètica plantejar-se què hauria fet ell o que hauria decidit. Així, la visió de la conducta humana a la pantalla acaba provocant la reflexió sobre la nostra pròpia conducta i els seus condicionants socials. El cinema és un instrument fonamental d'autoconeixement en què, a través de la visió del que altres éssers humans senten o fan, reflexionem sobre el que nosaltres faríem o sentiríem.

El cinema, finalment, penetra en el nostre interior i treu a la llum la dimensió inconscient de la nostra conducta: somnis, records, desitjos, formen part del seu entramat argumental amb la fidelitat i la facilitat que li ha proporcionat la tècnica. La narració cinematogràfica adquireix així una inusitada profunditat en què les arrels en el passat que van condicionar una conducta present apareixen amb la força d'una realitat paral·lela mitjançant el *flash-back*. La complexitat de la conducta humana pot fer-se així tan profunda com es vulga perquè no hi ha limitació a la capacitat introspectiva del cinema que només es conté en favor de la coherència de la narració.

Les lectures primàries del cinema centrades en l'argument serien, per tant, insuficients i l'aparent claredat de la imatge enganyosa. El cinema no és tan transparent ni visible com es podria creure a partir d'una mera contemplació passiva del que passa a la pantalla. La lectura manifesta del cinema amaga una major complexitat que la que es deduiria de la història lineal narrada. Tradicionalment hi ha

hagut una actitud reverencial davant el text literari ben organitzat que se suposava havia de provocar comentaris igual de complexos. La imatge cinematogràfica és enganysosament diàfana; sembla que el seu sentit pot esgotar-se d'un sol cop. Però no és així. La imatge sempre remet a nivells de significat profund que superen el conegut dilema del text i el seu context del llenguatge literari. La força del cinema està en aquest amagar allò significatiu darrere d'allò evident amb tota la força de la imatge, d'un element que aparentment esgota el seu significat en ser contemplat, d'un element narratiu llastat per l'emoció i allunyat del concepte i que gairebé sense esforç du l'espectador al terreny de la psicologia, de l'antropologia, de l'etologia i de l'ètica.

2. *El cinema com a arma de propaganda*

El cinema ha estat, sens dubte, l'art del segle xx. Ha reflectit els canvis històrics i socials, però sobretot ha estat capaç de mostrar millor que cap altre mitjà anterior el món oníric –ple d'esperances, desitjos i frustracions– dels éssers humans. Les pel·lícules han format un pol poderós per a la nostra atenció, han estat capaces de potenciar la nostra imaginació amb històries i mons meravellosos, però també ens han subministrat valors i patrons de conducta invisibles que han modificat la nostra manera de veure i entendre la realitat.

La indústria cinematogràfica no només ha proporcionat una producció massiva d'entreteniment. Des dels seus inicis, la capacitat d'influència del cinema sobre les conductes dels éssers humans el va transformar ràpidament en un poderós mitjà de propaganda i els Estats es van afanyar a prohibir o censurar aquelles pel·lícules que posaven en qüestió els valors sobre els quals es basava el seu sistema social i polític.

El cinema és un art de masses i per a les masses. Per primera vegada en la història dels éssers humans tenen a les seues mans un mitjà prou poderós com per irrompre de forma massiva i simultàniament en les consciències de milers de persones al mateix temps exposant els fets revestits amb l'aparença de la realitat. L'espectador assisteix a un món aparentment neutral contra el qual s'ha d'esforçar sinó vol ser víctima de la imatge i acceptar com a fets el que no és sinó una reconstrucció, una deformació interessada que amaga un punt de vista del món, un missatge ideològic. La força del cinema arrabassa, és la propaganda més eficaç. La revolució russa expandirà la notícia als Estats que de sobte s'enfronten al poder de les imatges del triomf dels revolucionaris, veritables discursos per a les classes humils. *El cuirassat Potemkin* (*Bronenósets Potyomkin*, S. Eisenstein 1925) és prohibit

a mig camí de l'odi i l'admiració. El feixisme, adversari en la lluita ideològica, vol també la seua *Potemkin* amb què contrarestar la força de la producció cinematogràfica dels bolxevics. Un irritat Goebbels exigeix a la cinematografia alemanya una pel·lícula que siga rival de la russa i expose amb la mateixa càrrega emotiva el missatge del nacionalsocialisme. En plena guerra, Alemanya invertirà quantiosos recursos en un moment en què faltava de tot per fer un drama històric, *Kolberg* (*Kolberg*, Veit Harlan, 1945) en què la insurrecció popular contra Napoleó i la defensa a ultrança de la ciutat contra els francesos el 1807 (en realitat, un episodi menor de la campanya en què Napoleó va tornar a aixafar els prussians) es transformava en un missatge contemporani a favor de la «guerra total». Un optimista Hitler pensava que la realització i difusió de la pel·lícula era més important que una victòria guanyada en el front rus. [Paret, 1996].



La guerra exacerba la utilitat del cinema com a arma de propaganda. Les primeres productores (Pathé i altres) es posen al servei de la defensa de les idees d'Amèrica del Nord en la Guerra de Cuba, dirigides a una població analfabeta, als esperits dels quals és possible mobilitzar-los ara més fàcilment amb la força de la imatge. Així, mostren al públic l'embarcament de les tropes cap al teatre de la guerra. A la Primera Guerra Mundial, les nacions bel·ligerants van tractar de mantenir el consens bèl·lic mitjançant el cinema: no només s'intentava mostrar

la justícia de les seues raons sinó també falsificar la situació real que es vivia a les trinxeres per tal de mantenir el consens a la rereguarda i evitar la fractura social que es produiria de conèixer l'envergadura i crueltat de la matança que s'havia desfermat. Moltes de les escenes dels documentals eren rodades en les pràctiques dels atacs. Confiats i somrients soldats sortien disciplinadament de les trinxeres i carregaven contra l'enemic. Les actualitats (newsreels) nord-americanes acontentaven els espectadors ocultant la por, el terror i la mort dels soldats que combatien al front, cosa que havia d'evitar a una societat que havia estat portada l'intervencionisme tot i el fort rebuig inicial. Calia «vendre la idea de la guerra» (Talens i Zuzunegui, 1997, vol. IV: 258).

A la Segona Guerra Mundial els alemanys van obrir el foc amb documentals destinats a impressionar els enemics i els països neutrals amb el poder de les seues armes. Quan la guerra es va allargar, van caure en la necessitat de mantenir la unitat de la rereguarda tal com havia passat en la guerra mundial anterior. Tots els països bel·ligerants, amb l'experiència acumulada, es van esforçar per fer pel·lícules que ajudaren a comprendre els motius de la lluita i galvanitzaren la moral de la població. El cinema va ser de nou un poderós mitjà d'obtenció del consens social, en gran part perquè es dirigia a unes audiències per a les quals anar al cinema ja no era un fet extraordinari sinó un hàbit. En els anys quaranta més de la meitat dels americans anaven al cinema un cop per setmana.

3. El cinema constructor de la memòria social

El cinema és, primer de tot, un poderós mitjà d'adoctrinament. Aquesta capacitat de manipular la realitat és especialment important perquè, i és un fenomen creixent d'estudi, el cinema no manipula sinó que substitueix la realitat. Res com el cinema per canviar la nostra percepció de la realitat fins al punt que les seues històries s'incorporen a les biografies dels seus espectadors com un fet més de la seua maduració personal. Les persones es veuen reflectides a la pantalla tal com voldrien haver estat i o haver-se comportat, i reconstrueixen els records del passat segons els arquetips heroics o els comportaments solidaris i morals que la pantalla presenta com usuals. Ells també van actuar així. Com més conflictius són els fets que s'exposen, més fort el reajustament amb el passat que els individus han de fer eliminant de la seva persona els esdeveniments dolorosos o els comportaments conflictius que els impedirien seguir endavant en la vida quotidiana. Esborrar el passat és una possibilitat, però és una acció molt més eficaç per a la seva estabilitat es reconstruir. En aquest procés el cinema actua decisivament aju-

dant a l'individu a reajustar mostrant una visió edulcorada i acceptable dels fets més dolorosos del passat social entre els ciutadans.

El cinema d'aquesta manera pot manipular les mateixes biografies que ajuda a consolidar com a responsable fonamental de la creació de la memòria social. El cinema reconstrueix el passat d'una societat per reconciliar-se amb els seus aspectes més inacceptables i contribuir així a una falsa unanimitat. Aquest fenomen es pot percebre especialment en tot un gènere dins del cinema històric com és el gènere bèl·lic. Aquest passat acceptable en què les tensions socials queden esmortïdes possibilita un present en pau. El cinema ha tingut un paper fonamental en el moment de tancar les ferides produïdes en la societat per la guerra amb la seua capacitat de construcció de la memòria individual i col·lectiva. El cinema que tracta de posar en dubte aquest acord social sobre el que va passar forjat per les imatges, és incòmode i acaba sent marginat. La societat francesa, per exemple, s'altera quan se li recorda l'espantosa carnisseria que va ser la Gran Guerra a *La vida i res més* (*La vie et rien d'autre*, Bertrand Tavernier, 1989) però encara més quan es posa en dubte el paper del seu patriotisme i de la seua resistència a l'ocupació alemanya al film *Lacombe Lucien*, (*Lacombe Lucien*, Louis Malle, 1973). Es genera així una mitologia molt més forta que la que es va poder produir en el passat mitjançant la narració històrica o literària, perquè el domini que la imatge exerceix en el món contemporani ha propiciat la identitat entre record i imatge. Revisar el passat implica trencar aquesta identitat, destruir les bases de la tranquil·litat social fabricada pel consens de la imatge.

Aquest escapament de la culpa social ha d'examinar-se com un element de la màxima importància, ja que la imatge creada pel cinema acaba per eliminar en el record el que realment va passar. La memòria social del segle xx ha estat creada més que pel passat recordat, pel passat manufacturat, tenint com a elements essencials les imatges dels documentals, de la televisió i de les pel·lícules. Potser l'exemple més poderós d'aquesta reconstrucció del passat siga el dels conflictes bèl·lics. La guerra, escrivia el periodista nord-americà Larry Beinhart, per l'americà mitjà és John Wayne. Es busca posar en peu «recreacions èpiques que reemplacen la “realitat” amb la “realitat filmada”». La mitologia creada és molt poderosa i es converteix en un veritable patrimoni al qual recórrer en moments de crisi com les societats del passat recorrien a les cançons de gesta o als monuments patriòtics. Reciclar els grans moments del passat per contrarestar i evitar la crítica dels moments presents és una estratègia en què el cinema és cada vegada més l'element decisiu. [Boogs i Pollard, 2006].

En realitat, estem assistint a un nou tipus de memòria col·lectiva en la qual s'ha minat els límits entre passat i present de tal manera que el passat narrat i

codificat en imatges pot envair el present en el seu paper de «representació real» o «veritable realitat» amb el mateix estatus que les imatges de la realitat actual tal com és construïda pels mitjans de comunicació. Hi ha una veritable desaparició dels límits, amb conseqüències que per a alguns autors supera la mera narració cinematogràfica per produir alteracions ontològiques en la forma com el temps és entès en la nostra societat. D'alguna manera, la imatge fa que la separació entre passat i present deixi d'estar nítida [Williams, 2009: 8].

4. *El cinema i l'educació sentimental*

El cinema mostra emocions i transmet amb la seua ajuda continguts explícits i ocults. Sense emoció el nostre interès com a espectadors desapareixeria. L'emoció fa viure als espectadors com a propis els successos que els passen als protagonistes. Si ens deixem arrossegat, patirem i riurem amb els actors, oblidarem que ho són i ens deixarem portar per allò que la pel·lícula conta. Els directors de pel·lícules de «tesi» ho saben i tracten de mostrar-la associada als avatars biogràfics d'un personatge que encarna la idea però que no pot limitar-se a representar la idea a risc que l'acció mora i l'espectador abandone la butaca. El cinema ofereix l'oportunitat de mostrar idees complexes fetes cos amb sang i cor en el si de personatges complexos que despertaran l'interès dels espectadors, tant com senten les emocions que van acompanyar a la seva elaboració. El cinema ofereix així l'oportunitat de representar conceptes abstractes en la dialèctica històrica en què es van forjar, donant-los d'alguna manera sang i vida. Explicitar una rèplica amb les circumstàncies en què es van crear i els condicionar evitant el «avanç fàcil de les abstraccions» [Feyerabend, 1979: 208].

Hi ha hagut moments de gran emotivitat en la història del cinema en què el cel·luloide ha tocat fibres profundes de la naturalesa humana. I això, gràcies a la capacitat que el cinema té de mostrar primeríssims plans dels actors fent que l'espectador establisca una relació personal amb aquest rostre que mostra la pantalla. Ningú roman indiferent davant el dolor del rostre de l'actriu Renée Falconetti a *La passió de Joana d'Arc* (*La passion de Jeanne d'Arc*, Carl Theodor Dreyer 1928). Tots ens sentim indignats juntament amb Kirk Douglas davant la intransigència criminal dels generals en *Camins de glòria* (*Paths of Glory*, Stanley Kubrick 1958); experimentem por i fascinació amb els ulls de la nena Ana Torrent en *L'esperit del rusc* (*El espíritu de la colmena*, Víctor Erice, 1973) Vittorio de Sica explicava el sorprenent èxit d'una pel·lícula d'«ambient local» com era *Lladre de bicicletes* (*Ladri di biciclette*, Vittorio de Sica 1948) a tot el món amb un argument

que faria feliç a Wundt el pare de la psicologia però també a Konrad Lorenz el fundador de l'etologia. Com podia la tragèdia d'un modest pare de família a la qual li han robat la bicicleta a la postguerra italiana emocionar fins a les llàgrimes tant al adinerat públic de Nova York com als pobres pagesos d'Algèria o de Bombai? No era, deia, només per la història d'un home que en companyia del seu fill petit busca la bicicleta que li han sostret i necessita per treballar. Era, també, deia, perquè en el clímax de la pel·lícula la càmera enfocava el rostre suat d'aquell home desesperat enmig del *ferragosto* romà i aquest amb una forma anormal: girava el mocador en direcció contrària al moviment de les agulles d'un rellotge. El públic del món sencer entenia el gest i sentia el cor en un puny: aquell home havia tocat fons.

El cinema provoca amb una força semblant al teatre el fenomen de la *catarsi* o la capacitat per fer aflorar emocions reprimides. La reflexió que provoca la contemplació externa de problemes i angoixes íntimes ajuda a aclarir la introspecció de què és el que ens passa i què hem de fer per intentar superar-ho. Aquest punt és essencial en la pel·lícules que representen els moments de trànsit a la vida de les persones: el món màgic de la infància, l'adolescència i els seus conflictes, el descobriment de l'amor, l'acceptació de la maduresa, la crisi de la convivència de la parella, la responsabilitat de la paternitat o la maternitat, la serenitat davant l'envelliment, la superació de la mort d'un ésser estimat. Han existit, fins i tot, pel·lícules generacionals que han sabut connectar amb algun dels canvis vitals de tota una generació envoltant d'una aurèola que les següents generacions no entenen com *Esplendor a l'herba* (*Splendor in the Grass*, Elia Kazan 1961) o *El Graduat* (*The Graduate*, Mike Nichols 1967). Aquesta capacitat de les imatges per aclarir els nostres estats emocionals ha popularitzat una versió dels llibres d'autoajuda coneguda com cinemateràpia amb obres amb títols com *The Motion Picture Prescription* [Salomon, 1995]. en què a l'espectador se li recomana una o altra pel·lícula apropiada per al seu cas. La tècnica té un interès real amb els nens ja que els resulta més difícil que als adults verbalitzar els seus sentiments, més si aquests són reprimits o responen a l'efecte d'haver estat víctimes d'una agressió traumàtica. Les pel·lícules, a semblança d'altres tècniques projectives, poden servir per ajudar el nen a obrir-se i explicar el que li turmenta.



5. El cinema i l'autoconstrucció personal

El cinema té també un efecte psicològic preventiu avançant-se a les situacions personals i no anant inevitablement després d'elles. És el que podríem anomenar *experiència vicària*; viure a la pantalla una cosa que podria haver-nos passat o pot passar-nos més endavant, i, en conseqüència, no pot deixar-nos indiferents. Com diuen Peter Alheit i Bettina Dausien, aquestes vides-no-viscudes ens ajuden a formar la nostra «biograficitat». Les pel·lícules són capaces així de representar escenaris possibles cap als quals poden conduir determinades actituds o comportaments ajudant a corregir els que ens portarien a resultats indesitjables. Igual que el personatge de Mr Scroob del Comte de Nadal de Dickens, la pantalla fa desfilar davant dels nostres ulls el que ens pot portar el futur obligant-nos a reflexionar sobre els fins i les metes que desitgem per a la nostra vida.

Hi ha una pel·lícula que reflecteix aquestes cruïlles personals amb una gran intensitat i fins i tot amb un insospitat rigor teòric ja que les seues conclusions són semblants a les que va suggerir el filòsof Ludwig Wittgenstein. Es tracta de *Hanna i les seues germanes* (*Hannah and Her Sisters*, Woody Allen, 1986). En ella, un personatge neuròtic, Mickey, enmig d'una crisi personal i obsessionat pels seus hipocondria sobre la imminent aparició d'una malaltia mortal, es planteja el significat de la vida caient en una vaga crisi de misticisme que l'empeny de religió a religió, des del judaisme al catolicisme passant pel Hare-Krisna. Quan pregunta recriminant-li a son pare si no està preocupat per si hi ha o no hi ha vida després de la mort, el seu pare li respon que la mort és com estar inconscient i que ja es preocuparà quan arribi:

- ¿Qui pensa en aquestes tonteries? Ara estic viu. Quan estiga mort, estaré mort.
- No tens por?

-De què? Estaré inconscient.

- Sí, ho sé, però això de deixar d'existir... ja me les apanyaré llavors. No pense preocupar-me pel que passarà quan estiga inconscient.»

El problema de la vida no se centra en què passa quan una persona es mor sinó quin és el sentit que té la vida que vivim. La mort, en definitiva, és un sense sentit, un fet que no és un fet per a qui el pateix, de manera que ¿perquè preocupar-nos si estarem inconscients? Les imatges representen fidelment el punt de vista del filòsof Wittgenstein quan en el *Tractatus* [Wittgenstein, 2003] assenyalava el terreny del cognoscible i el de l'experiència mística. Diu el *Tractatus*:

6.4311 La mort no és cap esdeveniment de la vida.

La mort no es viu.

Si per eternitat s'entén no una durada temporal infinita, sinó la intemporalitat, llavors viu eternament qui viu en el present. La nostra vida és tan infinita com il·limitat és el nostre camp visual.



Hanna y sus hermanas

L'assumpte és què fem amb la nostra vida, en quines coses gastem el nostre temps i si aquestes coses són realment importants, si val la pena que les fem. Però Michael continua encabotat, s'intenta suïcidar amb la malaptesa previsible, assolint amb el seu tret la paret i alarmant als veïns. Fora de si surt al carrer per ficar-se en un cinema on passen la pel·lícula dels germans Marx *Sopa de ganso* (*DUCK Soup*, 1933). Contemplant-la, té una veritable revelació davant aquelles escenes hilarant, i d'aquella alegria. Ell mateix es planteja en veu alta: encara que no haja una altra vida, no us interessa viure aquesta?, no interessa «viure aquesta experiència»? «no seria millor dedicar-se a gaudir i després qui sap?». El gust pel treball

i l'amor serà la seua decisió de futur i el veurem embadalit, sense més angoixes existencials, quan troba l'amor i la seua parella li comunica que està embarassada.

En el camp de les grans decisions vitals, Stanley Cavell en el seu llibre *Pursuits of Happiness. The Hollywood Comedy of Remarriage* (1999) parteix de l'anàlisi de set comèdies clàssiques americanes de «tornar a casar-se» per establir un diàleg entre el film i grans obres del pensament (entre d'altres, *Quina fera de nena* de Howard Hawks, 1938; *La costella d'Adam* de George Cukor, 1949 i *Va passar una nit*, de Frank Capra, 1934). Els personatges han de reconstruir la seua vida sota altres normes i amb una altra perspectiva, es troben sols davant el seu futur sense cap altra ajuda que la seua raó i en conflicte amb els seus sentiments. L'interès per la «vida quotidiana» reflectiria la influència del segon Wittgenstein i la reconstrucció dels personatges amb influències tant kantianes com hegelianes. Totes elles, assenyala Cavell, es poden interpretar com les paràboles d'una fase de desenvolupament de la consciència basada en la lluita per la igualtat o reciprocitat entre dones i homes. En la seua revisió de la seua descripció de la pel·lícula *Va passar una nit*, Cavell explica com les relacions de parella podrien ser vistes en aquestes pel·lícules clàssiques com relacions que giren al voltant del concepte d'educació, basades en la pretensió de saber l'un de l'altre el seu valor com a individu, una cosa que apareix explícita en l'home i el seu rol determinat, però no en la dona [Cavell, 2004: 155].

6. El cinema i l'inconscient

No podríem deixar d'esmentar la facilitat amb què el cinema és capaç de plasmar el complex i tempestuós món de la nostra vida interior. Amb l'auxili del *flash-back* els records apareixen en forma vívida, fragments de somnis s'incorporen a l'acció, la narració ens ensenya el que creuen els personatges que està passant i el que realment passa, una il·lusió dels protagonistes es materialitza en el acte, personatges ja morts parlen i aconsellen als vius, éssers fantàstics o monstruosos fruit de les idees més esbojarrades caminen sota la llum del sol. Amb els seus mitjans tècnics, cap artífici de la ment queda fora de l'abast del cinema.

Tot el poder de l'oníric brilla a la pantalla amb llum pròpia. Des que Dalí col·laborara en la construcció dels decorats de *Recorda* (*Spellbound*, Alfred Hitchcock 1945), el món dels somnis i juntament amb ell el divan del psicoanalista ha ocupat una porció significativa del cinema clàssic americà i europeu. L'inconscient, amb el seu complex món de símbols, disfresses de les nostres pulsions i traumes, aflora en l'aversion al vermell de Marnie a *Marnie, la lladre*

(*Marnie*, Alfred Hitchcock 1964), o en el fetitxisme necròfil de James Stewart per recuperar de la mort a la seua Madelaine en *Vertigen* o *D'entre els morts* (*Vertigo*, Alfred Hitchcock 1958). John Huston realitzaria un famós biopic –gens convencional, en el qual va intervenir Sartre com a guionista frustrat– de Freud en *Freud, passió secreta* (*Freud, The Secret Passion*, 1962) en què veiem el descens a l'inconscient del pare de l'anàlisi simbolitzat amb gran bellesa en la pel·lícula amb l'exploració d'una enorme i misteriosa caverna.

L'enorme conjunt de pel·lícules disponibles presenta exemples de tot allò imaginable psicològicament, incloent-hi una llarga llista d'alteracions mentals que, en moltes ocasions amb més espectacularitat que rigor, s'han passejat per la pantalla. Una meticulosa classificació de com les malalties mentals han estat mostrades a la pantalla ens porta a la conclusió que el cinema ha estat més procliu al clíxé i l'estereotip negatiu que l'examen o la comprensió cap a la bogeria i la persona pertorbada [Ferrer et al., 1998].

La utilització de la malaltia mental és especialment manipuladora en el cas de l'assassí en sèrie, una figura que ha produït un veritable subgènere dins del cinema de terror. Crims, freqüentment sofisticats, són sempre justificats amb l'explicació simplista que l'assassí està boig, una bogeria que justifica mostrar a la pantalla una violència cada vegada més sofisticada però sense explicació ni remei, un tòpic que afecta l'estatus mateix de la psiquiatria, incapaç d'entendre les ments «superiors» d'aquests assassins espectaculars [García Raffi, 1994] Diem d'algú que ha perdut la percepció de la realitat que «s'està muntant una pel·lícula» i, efectivament, els mitjans tècnics –el muntatge, els trucs de càmera, els efectes especials proporcionats per la tecnologia digital– són capaços de fer visible les al·lucinacions i els deliris que experimenten anguniosament en el seu món interior els psicòtics. Mitjançant el muntatge paral·lel, el cinema pot fer-nos veure la realitat i la percepció que en té el personatge pertorbat. En *Ell* (*Él*, Luis Buñuel 1953) el protagonista, una persona gelosa, totalment paranoic per l'obsessió de que la seua dona l'enganya, creu que a la missa a la qual assisteix, tots, fins i tot el capellà, es riuen malignament perquè saben que ella l'ha enganyat. L'espectador veu la realitat tal com és i el deliri en què viu el cavaller Don Francisco Galván de Montemayor, un home d'una sexualitat malaltissa que acaba atacant el sacerdot, en una escena d'una gran comicitat, convençut que és qui dirigeix la conversió de les salmòdies de les beates en les xafarderies que ell sent o en els gestos feridors que creu fan els feligresos sobre la seua condició de banyut.

Pel que fa als psiquiatres, el cinema els ha presentat en general reduïts a la figura del psicoanalista, a mig camí entre la confiança i la broma. Utilitzats inicialment per poder aportar a la intriga els elements més ocults de la psicologia dels

personatges, van passar durant un breu període de temps a ser presentats sota un aspecte extraordinàriament favorable –l’edat d’or de la psiquiatria en el cinema de Hollywood en què es veu al psiquiatre com un especialista que salva els individus i els integra en la societat [Gabbard & Gabbard, 1987: 84 ss.]– per passar a ser carn de les comèdies que desconfia de les possibilitats terapèutiques i equipara el seu èxit a l’atzar. El psicoanalista mateix és presentat com un pirat que va des de la innocuïtat o el perill del pervers del Dr. Anibal Lecter al Dr Fasberger (interpretat per Peter Sellers) de *Què tal Pussycat?* (*What’s new pussycat?*, Clive Donner 1965), qui sembla més interessat en sentir la vida amorosa del seu atribolat pacient, el conqueridor representat per Peter O’Toole, que en curar-lo:

- Ja hem acabat? - Li diu en concloure bruscament la sessió.
- Però si només acaba de començar.
- No puc dedicar més de 15 minuts a la seua vida amorosa. Per què no ve a les nostres sessions de psicoteràpia de grup? Potsar amb gent al seu voltant ens siga més fàcil jutjar el cas ... Li agradarà la reunió de psicoteràpia de grup: si ens avorrim, ens posem a cantar.»

Com totes les professions que gestionen el malestar social (mestres, policies, metges) el tractament que han rebut del cinema ha estat heroic o condemnatòri, però sempre allunyat de la realitat soferta i gris del dia a dia. Seria un exemple més de l’extraordinària facilitat amb què el cinema genera rols o els deforma en funció d’interessos comercials o de canvis socials en què el cinema actua en el paper tant de causa com d’efecte [Ferrer et al., 2006].

7. *El cinema i els arquetips culturals*

Quan s’analitzen els elements narratius del cinema, es descobreix que una bona part d’ells corresponen a arquetips procedents de la literatura i fins i tot de la tradició oral. Són elements pertanyents a una llarga tradició cultural que han sobreviscut sota les noves vestidures subministrades per la pantalla cinematogràfica i que formen l’estructura subjacent dels gèneres i subgèneres cinematogràfics. Sota la màscara d’alguns personatges –com, per exemple, el Dr Jeekyll i Mr.Hide, Frankenstein, Robinson Crusoe, etc.– s’oculten models humans arquetípics, de vegades tan vells com la humanitat, símbols de dubtes, turments i actituds vitals que es repeteixen en la cultura occidental al llarg de les èpoques [respecte d’això, vegeu dos llibres modèlics: Balló & Pérez, 1997, i Gubern, 2002]. El cinema no

només ha utilitzat aquests arquetips, també ha fabricat tòpics, estereotips, en definitiva models de comportament social simplificats, elementals i reduccionistes. Moltes vegades jutgem el que és el món a través dels tòpics que la pantalla subministra, tòpics que persisteixen amb inusitada força en la memòria social i que resisteixen a la seua desaparició per la mera crítica racional. Els germans Krin Gabbard i Glen O. Gabbard, en el seu clàssic estudi *Psychiatry and the Cinema* diuen:

Qualsevol persona intel·ligent, afirma l'argument, pot discriminar entre la imatge del cel·luloide i la real. Estem totalment en contra d'aquest argument que tracta l'espectador de cinema com un pensador racional i sofisticat que està fora de l'abast de la influència de les forces inconscients. Per contra, assenyalaríem que aquestes imatges operen sobre el nostre inconscient al llarg de tota la vida, fins i tot rebutgem conscientment els estereotips que hem vist a les pel·lícules. L'efecte acumulatiu de contemplar pel·lícula rere pel·lícula és la creació d'un dipòsit ple d'estereotips interns emmagatzemats en els bancs de memòria preconscious i inconscient. (Gabbard & Gabbard, 1987: 174)

Un elogi a la potència del cinema i una advertència de la necessitat d'examinar com a element fonamental per comprendre el nostre món. Una anàlisi que no pot quedar al marge de l'escola. L'anàlisi i l'aprofitament de la imatge ha de formar part dels instruments d'una educació actual, un recurs que no pot faltar i absolutament imprescindible perquè l'educació no pot abandonar a la seva sort als alumnes davant l'allau d'imatges que componen el seu món ni estar d'esquena a una realitat de força incontestable.

II. EL CINEMA COM A EXERCICI DE RECERCA TEXTUAL

1. *Del pseudorealisme al real-ficcionalisme*

Si, com es dedueix de l'anterior, el coneixement pertinent per a la vida social (el que podríem dir, abreujadament, *coneixement social*) que pugua proporcionar una pel·lícula no depén de la veracitat de les informacions que incloga, llavors es podria pensar que es relaciona amb la capacitat d'una pel·lícula d'albergar un *missatge*. Algunes cintes disposarien d'un nucli intel·ligible, al qual l'espectador podria accedir mitjançant un exercici de desciframent. Aquesta idea (ancorada en l'hermenèutica clàssica, en les teories de la sospita o simplement en les pràctiques per burlar el control totalitari) resulta atractiva, encara que té problemes teòrics. Lògicament, no tot producte de la indústria cinematogràfica disposaria d'aquest

nucli (el *missatge*), de manera que bona part de la producció estaria formada per cintes de diversió o evasió. Però a més, i aquest és el punt bàsic, la frontera entre el *missatge* i l'*evasió* no és nítida, i a més la distinció no sembla consistent respecte del coneixement social. Ho explica Adorno, en el paràgraf 130 del seu llibre *Mínima moralía* [Adorno, 1999], on sembla recuperar un vell argument de Marx. En els seus *Manuscrits de París* de 1844, Marx critica els hegelians, amb les objeccions a la filosofia de Hegel dels quals havia coincidit fins aleshores. Els joves deixebles de Hegel, els hegelians d'esquerra, acusaven el seu mestre d'haver substituït en les seues obres de maduresa el moviment real per un mer desplaçament lògic, per un joc de categories. A París, Marx dóna un pas més al raonament i explica com aquesta abstracció no és més que el reflex d'una desposseïció major, la que el sistema productiu opera sobre la majoria de la població. Per això, la crítica a Hegel (a saber, que ell desposseïa de realitat al moviment històric, traslladant-lo a un món lògic o ideal) hauria de ser, al seu torn, criticada, i en aquesta negació de la negació trobaria la seua veritat, el que no seria més que el nucli racional de la dialèctica de Hegel (a la desposseïció que descrivia, tot i ser falsa, estava xifrada la desposseïció general). O dit d'una altra manera: no hi ha una veritat recoberta d'una falsedat, sinó al contrari. Doncs bé, de manera anàloga, Adorno argumenta que el *missatge* del film acaba sent *evasió*:

L'esperit pràctic del *message*, la sòlida demostració de com s'han de fer les coses, pacta amb el sistema en la ficció que un subjecte social total, que de cap manera existeix en el present, pot posar-ho tot en ordre si cadascú es s'adhereix a ell i es fa una idea clara sobre les arrels del mal. Ú se sent bé on pot mostrar-se com algú excel·lent. El *message* esdevé escapament. [Adorno, 1999: 204]

I al revés:

Res més pràctic que la fuga, res més íntimament compromès amb l'explotació: al subjecte se'l transporta a la llunyania només per posar-lo a distància en la consciència, sense interferència de desviacions empíriques, les lleis de la vida empírica. La fuga és tot ell un *message*. [Adorno, 1999: 203].

Si «l'automàtica subsumpció sota els conceptes d'escapament i *message* expressa la falsedat d'ambdós» (*loc.cit.*), resulta clar que no serveix per captar la manera com algunes pel·lícules poden aportar coneixement. En un article posterior sobre la televisió, Adorno utilitza una noció aparentment autocontradictòria, un oxímoron, per donar compte del caràcter ideològic de les sèries televisives, és a dir, «*pseudorealisme*», que es podria entendre com una síntesi de la falsedat dels dos termes comentats: escapament i *message*. La determinació del gènere habitual de les sèries televisives com «pseudorealista» s'ha d'entendre com una extensió

de la reflexió anterior: quan les sèries pretenen ser realistes, són falses, quan es presenten com falses, revelen alguna cosa certa: la no-veritat de les relacions socials imperants. Quan la sèrie televisiva, i per extensió la pel·lícula, pretén ser realista es converteix en el seu contrari. La necessitat dramàtica de concentrar en una mitja hora (24 min., perquè els formats ja inclouen l'espai per a la publicitat) processos psicodinàmics prolongats, de fer explícits trets de caràcter esquivant la seua determinació inconscient o de presentar, per exemple, delictes, sense produir rebuig en l'espectador, per citar algunes característiques de les sèries, explicarien com la presentació realista de la vida s'omple de falsedat: «No hi ha res més enganyós que quan la televisió pretén fer parlar als homes com parlen en realitat» [Adorno, 1999: 80].

Però el fet que les característiques dels individus es mantinguen constants i no es modifiquen, sinó que només es revelen oportunament, condueix a prestigiar els mecanismes de repressió, a exercir una mena de «psicoanàlisi invertida» [Adorno, 1999: 85]. Però aquest encobriment no és més que una mostra de la falsedat de la representació general, com en la crítica de Marx als hegelians.

L'argumentació d'Adorno té, com sol ser habitual en ell, un caràcter aporètic. Només una percepció clara dels mecanismes estructurals que porten a la producció audiovisual a complir una funció encobridora, podria permetre, per inversió, avançar respostes a la pregunta per les condicions de possibilitat d'un llenguatge cinematogràfic no ideològic. Podem doncs, a partir de la seua conceptualització, assajar la determinació en cas contrari del «pseudorealisme», allò que denominarem provisionalment «real-idealisme» (o també «real-ficcionalisme»).

Ara bé, acceptant, per ara a tall d'hipòtesi, que és possible una producció cinematogràfica caracteritzables com a real-idealista o real-ficcionalista, que realitze una funció crítica o no ideològica, la seua mera existència no garantiria l'assoliment de coneixement pertinent. Adorno ja havia indicat dues dificultats afegides:

- del costat de l'obra, trobem una «multiplicitat d'estrats estètics», i encara que, seguint a Hans Weigel, la planificació comercial del cinema empobreix aquests estrats [Adorno, 1999: 77], estariem lluny d'una comunicació unívoca del contingut, i
- del costat del públic, la forma de percepció de la televisió (i *mutatis mutandi*, la del cinema) «impedeix immediatament el control per part del jo conscient».

Però a més, el recent desenvolupament del constructivisme, en la mesura

que ha desenvolupat la crítica del «curtcircuit ensenyament-aprenentatge» (Holzkamp), afegeix incertesa sobre la connexió entre una producció «real-idealista» i el seu eventual efecte «no ideològic». O dit en termes clàssics, hi ha una desconexió entre la *intentio auctoris*, la *intentio operis* i la *intentio lectoris*, de manera que la qüestió inicial s'ha de referir a les condicions de possibilitat que en l'obra permetrien desenvolupar una *intentio lectoris* cognoscitiva. Hem de tenir en compte a més que la *intentio auctoris* no és necessàriament unívoca, ja que ni l'obra cinematogràfica té un sol autor, ni totes les persones implicades participen de l'autoria en la mateixa proporció.

A l'hora d'analitzar les condicions que fan possible que una obra pugui desenvolupar coneixement socialment pertinent, es pot recórrer també a la distinció (que prenem Carmona, 2005) entre *espai textual* i *text*. S'entén per *espai textual* «el resultat de la transformació d'un objecte donat en estructura coherent, és a dir, en sistema de relacions articulades segons una certa lògica», i per *text*, «el resultat del treball que l'espectador opera sobre aquest objecte, ja estructurat, en un esforç per apropiari-se'l». La qüestió es traduiria doncs en: permetria un espai textual real-idealista (o ficcional-verista) un text que aporte coneixement a l'espectador, si aquest és la seua *intentio*?

Per espai textual ficcional no s'entén el fet que tot film (fins i tot el documental o el reportatge) siga en ell mateix una construcció de ficció, sinó l'afirmació explícita (diegètica o intradiegètica) de tal caràcter ficcional. Això pot passar de diverses maneres.

- a) Quan en l'espai textual apareix el cinema o les arts representatives en general, dins de la «estructura coherent» de la pel·lícula. Les pel·lícules sobre el rodatge de pel·lícules, com ara *La nit americana* (*La nuit Americain*, F. Truffaut, 1973), sobre la seua projecció, com *Cinema Paradis* (*Nuovo Cinema Paradiso*, Giuseppe Tornatore, 1978) o sobre l'activitat dels actors o el món del cinema, com *La caiguda dels déus* (*Sunset Blvd.*, B. Wilder, 1950, narrada per un guionista que apareix mort a la primera seqüència) *pot induir* aquesta reflexió de l'espectador sobre l'obra que està contemplant, sobretot quan el caràcter ficcional de la producció cinematogràfica que apareix a la pel·lícula és *explícitament* afirmat (com en la cita que fa *L'esperit del rusc* de Víctor Erice fa de la intervenció del presentador, Carl Laemmle, de *Frankenstein*, 1931). Un subgrup d'aquesta manera de suscitar reflexió seria el de les pel·lícules sobre el cinema en general o fins i tot com a experiència abstracta (de contemplació, de seguiment d'una narració), no necessàriament sobre el rodatge de pel·lícules. El paradigma

- seria *La finestra indiscreta* (*Rear Window*, Hitchcock, 1954) Sobre aquest grup tornarem més endavant.
- b) Quan un personatge interromp la ficció, interpel·lant algú fora de quadre, bé siga al públic (el que passa a vegades a les pel·lícules dels Germans Marx), bé siga el director. Per exemple, el personatge del vell que fa de fuster a *On és la casa del meu amic?* (*Khan-ie Douste kodjast?*, Abbas Kiarostami, 1987) el diàleg de *I la vida continua* (*Zendegi va digar hich*, Abbas Kiarostami, 1991)
 - c) Quan hi ha una ruptura explícita del raccord. Un exemple es troba a la magnífica *Léolo* (Jean-Claude Lauzon, 1992). En una mateixa seqüència el germà de Léolo, Fernand, passa de ser un nen poc més gran que el protagonista a ser un adolescent de 16 anys, que exercita els seus músculs.
 - d) Quan s'estableix algun tipus d'analogia entre l'argument de la pel·lícula i la seua realització, com és el cas de: *Apocalypse Now*, *Fitzcarraldo* i altres cintes. O fins i tot quan aquesta pel·lícula acaba representant el fenomen de manera particularment patent. S'atribueix al director d'*Apocalypse Now*, Francis Ford Coppola, la frase: «Això no és una pel·lícula sobre Vietnam, és Vietnam». Claude Lanzmann ha deixat escrit en la seua autobiografia, titulada *La llebre de la Patagònia*, el mateix a propòsit del seu extraordinari documental: «Shoah no és un documental sobre la Shoah, és la Shoah».

Ara bé, en la majoria dels exemples esmentats el caràcter ficcional de l'espai textual s'acompanya també d'un moment realista (verista o veritatiu). És important assenyalar que sense aquest segon moment no es podria parlar d'aportació de coneixement. Per exemple, el gènere paròdic, el cinema que es burla del cinema, exhibeix bé el caràcter ficcional de la pel·lícula, però no es troba en ell el moment verista a què ara ens referirem. El que ens interessa, però, és el contrari. El cas de la pel·lícula que, encara admetent la falsedat de la història que contempla, explícitament invocada per la mateixa representació, pot descobrir un contingut veraç, que li possibilitaria coneixement. A què és deguda aquesta patència del fenomen és assumpte per a un altre text. A continuació analitzarem un cas.

2. Cinema sobre el cinema: *Els quatre colps* i *Ciutat de Déu*

En la seua obra *La misèria del món*, Pierre Bourdieu distingeix dos conceptes de misèria: la misèria de condició i la misèria de posició. La primera noció es refereix a la gran misèria, a la condició indigna en què malviuen milers de persones.

Si es compara amb ella, qualsevol altra misèria sembla minimitzada. Això fa que a vegades s'utilitze amb la finalitat de condemna («no tens per què queixar-te») o de consol («saps que hi ha gent que està pitjor»). L'obra de Bourdieu citada es refereix a les misèries de posició, a aquelles que queden invisibilitzades, i que la investigació sociològica ha d'entendre. L'atenció social es fixa sobre les riqueses i quan apareix la misèria de posició és neutralitzada per la misèria de condició. Però a més, qui viu en una posició de misèria difícilment pot formular apropiadament la seua pròpia situació. El resultat és que el menyspreu social es transforma en *invisibilitat* tal com ha evidenciat Axel Honneth.



Si la misèria de posició es invisibilitza, és difícil indagar-la sociològicament i molt més cinematogràficament. El cinema és ficció sempre, i per tant l'espectador ja està previngut contra el fet que aquelles imatges que s'observa representen la misèria real. La qüestió aleshores és com filmar amb fidelitat allò que passa però que no és vist i, en cas de ser-ho, és titllat de ficció i per tant oblidat per l'espectador.

Les pel·lícules *Els quatre-cents cops* de François Truffaut i *Ciutat de Déu* de Fernando Meirelles i Katia Lund pretenen superar la dificultat de filmar la misèria de posició, i en els dos casos el recurs per fer-ho és convertir la pel·lícula en un film sobre la mirada en general i la contemplació cinematogràfica en particular.

El guió original de *Els quatre-cents cops* era la història d'un jove que escapava de classe en temps de l'ocupació alemanya de París. Les diverses llengües han proporcionat fórmules molt diferents al que és «pelar-se la classe» o «fer campa-

na», etc. Les expressions impliquen sempre l'ocultació de l'estudiant escapant de l'autoritat acadèmica. En el projecte de Truffaut la instància de control es duplica: el poder del professorat i el poder de l'exèrcit invasor. Per tant ens trobem davant de la narració d'una fugida que ha de passar doblement desapercebuda. Per raons pressupostàries Truffaut va haver de renunciar al projecte original i fer un rodatge contemporani de l'escapada d'Antoine Doinel (1959 en lloc de 1943). Tot i això, l'escapada és el nucli central de la pel·lícula. El jove Doinel s'escapa de l'escola, de la família, del reformatori... en un moviment que conjuga exclusió i llibertat, i que corre paral·lel al riu Sena. Els títols de crèdit apareixen sobre imatges inconfusibles de París, mentre que la seqüència final, el cèlebre travelling de la platja es va rodar a la costa normanda de Honfleur, lloc on desemboca el Sena. En el cas de la pel·lícula de Meirelles i Lund també es podria suposar un relat clàssic, on el protagonista pugna per fugir –encara que en aquest cas Buscapé, el protagonista, corre una mena inversa a la de Doinel– (de la favela, de la misèria, de la condemna...) i on seguim, al temps, el desenvolupament de la favela *Ciutat de Déu* durant dècades sintetitzada el film. Les dues pel·lícules presenten una forma molt elaborada.

En el cas d'*Els quatre-cents colps*, resulta molt significatiu el fragment de l'atracció de fira a la qual puja Antoine Doinel acompanyat del mateix director (una presència en quadre que sens dubte Truffaut pren del seu admirat Hitchcock i sobre la qual tots dos directors conversen al famós llibre *El cinema segons Hitchcock*, cf. Truffaut 1998). Recordeu la seqüència. El jove Doinel entra en un cilindre que es gira. Per les forces centrífugues, les persones queden enganxades sobre la paret, mentre el públic divertit les contempla. No només és una imatge de la destinació fatal que tenalla el protagonista, i davant la qual poca cosa pot fer, sinó, fins i tot, un reflex de nosaltres mateixos, espectadors que assistim a la seua fatalitat. La similitud entre l'atracció de fira i els cilindres amb forats o miralls (zootrops o praxinoscopis), les joguines protocinematogràfiques, resulta evident. Si la interpretació és correcta, Truffaut (com, d'altra banda, demostraria el seu treball previ com a crític i teòric cinematogràfic) no només ens explica la història de Doinel, sinó que ens parla sobre què és el cinema.

Un altre passatge central de la pel·lícula apunta en la mateixa direcció. La intervenció del professor d'anglès (al qual ret homenatge Federico Fellini en *Amarcord* (1973), convertit en professor de grec, tancant una memorable galeria de docents d'un institut italià del període feixista) és significativa. Fa repetir als seus alumnes dues frases. La primera pregunta és: *on és el pare?* Un assumpte gens trivial en l'argument de la pel·lícula, ja que l'absència del pare biològic sembla ser un factor important en la relació de la mare d'Antoine amb el seu fill i amb la

seua parella, i en definitiva amb la manera com el jove desenvolupa la seua relació amb l'escola. Aquest element biogràfic, a més, vincula el personatge d'Antoine amb la biografia de Truffaut. La segona frase del professor és: *la jove està a la platja*, que hem de vincular no només amb el *tràveling* final, sinó amb la seqüència en què Antoine, en sortir del cinema, roba l'eròtica fotografia de Harriet Andersson a *Un estiu amb Mònica* (1953) d'Ingmar Bergman. La relació amor / erotisme –platja– llibertat, reapareix a *Ciutat de Déu* (d'altra banda, ja establerta en la imatge de Súnion de Carles Riba –platja/llibertat– i la seua recuperació per V. Andrés i Estellés al *Llibre de Meravelles* –erotisme/cinema–). Per tant, darrere d'un relat lineal, el camí cap a l'exclusió d'Antoine, apareix una xarxa de relacions antagoniques ben establerta: referències opressives (família, escola, reformatori) versus referències alliberadores (amics, sala de cinema, erotisme, platja). Sobre aquesta trama, Truffaut organitza els elements de la pel·lícula. Així s'entén que alguns elements es repetisquen: com la marxa dels joves en la classe de gimnàstica amb la mateixa música que la dels tancats al reformatori cap al camp de futbol. I també que Truffaut mostre primer la captura del evadit en el reformatori perquè l'espectador sàpiga la sort que correrà Antoine després de la seua carrera per la platja normanda. Aquests llaços en el relat ens allunyen de la suposada linealitat i ens apropen a la veritat de la ficció.

En el cas de *Ciutat de Déu*, l'aparent linealitat es dissipa també ràpidament. Si en la pel·lícula de Truffaut la seqüència de la fira podia entendre's com un centre al voltant del qual es pot organitzar tota la pel·lícula, en el cas del film de Meirelles i Lind, la seqüència equivalent és, precisament, el *tràveling* circular al voltant de Buscapé, que a més divideix la pel·lícula en una part de presentació-nus i una altra de nus-desenllaç. La càmera gira entorn de Buscapé, que no té escapatoria, perquè de la favela no pot eixir ningú. Les persones són cuinades a l'olla del suburbi del qual ningú no pot escapar. I així els cognoms dels protagonistes: Mané Galhina o Cenoura no són més que la gallina o la carlota que veiem en les primeres imatges, quan es prepara el menjar. La metàfora és brutal i desoladora: igual passarà amb les vides dels protagonistes, tractant de fugir sense rumb del calder en el qual *Ciutat de Déu* s'ha convertit. El barri és per a ells una immensa cassola on les seues vides es consumeixen sense remei en un canibalisme de tots contra tots interminable, atiat pel foc de la droga i la delinqüència. La pel·lícula s'insereix la història de cada ingredient al bullent conjunt del barri. Cada un dels seus habitants són els seus protagonistes.

La gallina s'escapa per poc temps i porta la càmera arran de terra fins Buscapé, al voltant del qual gira en un *travelling* circular. Aquest periple es repetirà en el cicle de l'argument global. Al principi, als anys 60, trobem la banda de marrec

que atraca un camió de gas i que acaba desbancada, assassinada per la generació més jove. És Dadinho / Zè menut qui assassina Marreco i acaba ocupant el seu lloc. Al final de la pel·lícula, Zè menut roba un camió de gas per fugir de la policia i de Mané Galinha i acaba assassinat pels nens del carrer, la generació més jove que ocupa el seu lloc.

Aquest cercle general es subdivideix en cercles menors. És significativa la reiteració de la seqüència del local dels Apes, filmada de manera plural. Hi ha una certa analogia entre aquesta reiteració, el fet d'explicar la mateixa història des de diversos enfocaments, i l'estil oral. Potser aquest estil, adoptat per Mireilles i Lunds, siga més fidel a l'origen del guió. Una novel·la de Paulo Lins construïda a partir de les entrevistes a persones de la favela Ciutat de Déu en el marc de dos projectes de recerca antropològica, en què va participar com a investigador el mateix Lins.

L'alliberament de les persones en la pel·lícula és un tema fonamental perquè, com veurem amb el cas de l'escola, les institucions socials que haurien de fomentar aquest procés han desaparegut o fracassat. La família, la institució més immediata a l'individu, és impotent a l'hora de controlar els seus membres i evitar que comencen el camí de destrucció de la delinqüència. Les exigències de treball dur i la solidaritat grupal es desplomen quan els fills descobreixen que comportant-se «bé» no obtindran un futur millor que el que han aconseguit els seus pares. Treballar no els permetrà eixir de Ciutat de Déu. Atracar, robar, els permet tenir uns diners i un poder, el poder de l'amenaça sobre els seus conveïns. Aquesta combinació és embriagadora. Fins i tot el personatge positiu de la pel·lícula, Buscapé, dubta en la ratlla entre quedar fora o travessar la frontera que el separa del paradís dels lladres, un paradís de curt recorregut perquè morir a Ciutat de Déu és fàcil i viure entre lladres és, bàsicament, sobreviure entre la competència amb fràgils aliances d'interessos que poden trencar-se en qualsevol moment. No hi ha solidaritat entre lladres al barri i el silenci o la complicitat es basa en l'amenaça física més crua.

Però les persones necessiten alliberar-se, és a dir, necessiten psicològicament creure que estan en un altre lloc, que s'han escapat del barri de faveles. Hi ha tota una tipologia de fals alliberaments o alliberaments compensatoris a la pel·lícula. Els individus animen la seua via d'escapament. La via convencional és la de la droga. La segona és el sexe. Els alliberaments «humans» o autèntics, els que canvien la situació de les persones són molt escasses perquè els individus estan limitats a les seues pròpies forces, no hi ha cap institució que els servisca de força i de plataforma per al seu intent. La primera és l'amistat, la colla d'adolescents que volen créixer junts com a tals amb un cert interclassisme perquè alguns d'ells són

de «fora» del món del suburbi. La segona és l'amor. Bené, company de malifetes de Zé menut, trobarà gairebé per pur atzar una via d'eixida de la seua vida criminal: l'amor. L'amor l'humanitza i el porta a organitzar un pla de futur fora del barri amb la seua nòvia que fracassarà per la brutalitat de la lluita entre bandes. L'última és la del coneixement simbolitzada en la càmera fotogràfica que adquireix Buscapé: mirar és entendre. Entendre és veure més enllà. En la seua colla, la fotografia li transforma en un individu important, una forma de trencar amb la seua tímida. Sense saber-ho, la fotografia li proporcionarà la via d'escapament del barri. Buscapé no només adquireix el posat de notari fotogràfic que l'ubica fora del perill, de la violència, a enorgullir els bandes de la seua exaltació gràfica, i també li permet començar a comprendre els mecanismes amb els quals funciona la violència a Ciutat de Déu i perquè són socialment permesos. Buscapé podia haver acabat encapçalant algun projecte social, en l'acció política. Però l'atzarós destí fa que les seves fotos acaben en un diari. EL seu fotoreportatge portarà a Buscapé a contactar amb el món real que hi ha més enllà dels límits del barri i ser l'únic afortunat que aconseguirà sortir del calder bullint en què s'ha transformat Ciutat de Déu.

Aquesta deseparada visió del futur, en la qual una persona no pot esperar sinó que el futur s'assemble al dia present, aquesta mena d'etern retorn tropical, adquireix al mateix temps el to de la denúncia i de la desesperança perquè no veiem cap intent organitzat de canviar les coses. Les institucions han fracassat, la primera la família, i no es percep que els afectats puguen dur a terme cap forma associativa ni organitzativa diferent de la colla criminal. Aquesta és la lectura més pessimista de la pel·lícula que produeix el neguit en l'espectador d'estar contemplant un documental sobre una selva llunyana i cruel que no té connexió amb el seu món i amb les feres o preses no pot arribar a empatitzar del tot.

La violència a Ciutat de Déu mereix un comentari detallat. D'una banda, des del punt de vista estètic, la violència és mostrada sense cap tipus de recreació cinematogràfica, no hi ha càmera lenta ni efectes especials. Es busca una visió naturalista de la violència que la mostrin en tota la seva crueltat sense cap tipus de afaits. Hi ha una lectura moral sobre la violència: la violència és ensenyada com una via de supervivència al barri tant per exercir-la com per defugir-la. Els nens són ensenyats a delinquir i matar com un ritus a mig camí entre la demostració de la virilitat i la seua incorporació al mecanisme de violència social que permet a uns viure a costa d'altres. Dadinho imita els adults en el seu ús de la violència, que executa com qui juga. I efectivament és així, perquè la violència és indiscriminada, és a dir, sense una planificació ni un objectiu específic. S'expandeix aleatòriament amb l'única finalitat objectiva de fer-se témer i, per tant, ser obeït. El paper nefast

de la violència en la psique infantil es percep en la banda dels nens lladres que arrambla amb tot i contra tots, lladres insatsifets i perillosos per la imitació del model dels adults. Els nens actuen sense cap tipus de prejudici, no es contenen per res ni ningú. La seua anarquia acaba interferint el negoci dels adults i deslligant la ira de Zé menut en una de les escenes més repel·lents de la pel·lícula en què veiem com un nen mata un altre nen: un aprenent de gàngster aconsegueix l'aprovació de l'adult, la seua confiança, executant a un nen. Una escena que repugna per l'absència total de pietat, la manca d'emocions que associem al comportament psicopàtic. Aquest bloqueig emocional és ja un fet en el més endurit de tots, en Ze menut, que no pot acceptar que el seu lloctinent Bené pretenga escapar amb la seua nòvia cap a una vida bucòlica en una granja allunyada del tràfic de drogues.

Però hi ha també una lectura política de la violència i les seues repercussions. Aquest món rabiosament individualista és, malgrat la seua aparent llunyania, una amenaça que ronda la nostra vida social. Quan les institucions no poden mantenir l'estabilitat, la societat es desintegra i es torna allò que podríem anomenar, seguint la terminologia dels teòrics clàssics del contracte social que parlen del pacte com a fundació del poder comú o de l'Estat, una societat natural o sense Estat, és a dir, una comunitat en la que imposa la seua llei la violència i en la qual no hi ha cap garantia per a les persones perquè tots tenen poder sobre tots. L'Estat realment existent ha abandonat a Ciutat de Déu. Els seus policies irrompen amb actuacions sense cap sentit de la proporció o de la justícia, la policia no representa la llei, no actua amb cap tipus de neutralitat. Els habitants del barri han estat abandonats a la seua sort una vegada van ser ubicats en aquest espai, en aquest forat negre, en el qual es confia que no molesten però que no demanen. Així, el barri, abandonat a la seua sort, torna a la llei de la natura, és a dir, a la hobbesiana guerra de tots contra tots. Ja ha quedat enrere les esperances d'aquestes persones que van arribar al barri per treballar i prosperar. La pèrdua de la il·lusió és fonamental per entendre el procés de degradació d'allò que es pretenia que havia de ser una mostra d'un barri anti-favela, organitzat per les autoritats per tallar l'anarquia en la construcció associada al crim i la inseguretat. L'única llei que s'imposa a Ciutat de Déu és la de Zé menut que en una campanya d'acumulació salvatge de capital elimina el màxim nombre dels seus competidors en el mercat de la droga i vol oferir seguretat enfront del delictes prohibit a les zones que controla del barri mitjançant l'amenaça i l'assassinat d'aquells que no obeeixen les seues ordres. Aquesta mostra d'un naixent Estat hauria reconfortat Hobbes que insistia en la necessitat d'acabar amb el desordre de la guerra de tots contra tots mitjançant el sotmetiment a un poder absolut, però li disgustaria el fet que el poder respon no a lleis objectives sinó al comportament maníac de Zé menut. De fet, quan esclata la

guerra civil entre les dues colles que es repartixen el barri, el seu desenvolupament obeeix a l'esquema hobbesià: ningú no pot romandre neutral perquè les bandes només garantixen la seguretat a aquells que van amb el seu grup. D'aquesta manera, l'esquema de l'enfrontament civil s'expandeix amb l'únic límit de la manca d'armes suficients per als dos bàndols.

En *Ciutat de Déu* hi ha una institució que roman oculta. Veiem la colla d'adolescents, la destrucció de la qual és certa, marcats per un destí que sabem sense misericòrdia, marxar d'uniforme amunt i avall. Vénen de l'escola però aquesta no sembla haver fet efecte en les seues vides ni en els seus coneixements. El fracàs de la institució escolar, que no és únic, és palés tota la pel·lícula. Provoca immediatament una pregunta que sorgeix al cap de l'espectador: però què no es pot fer res per aquests joves? No hi ha mitjà de fer d'ells persones de bé? Ambdues preguntes tenen un substanciós passat. Formen l'essència mateixa de la *paideia* grega i de la *humanitas* renaixentista: l'educació entesa com un procés de formació integral de l'individu que l'allibera i li proporciona autonomia perquè siga subjecte moral de la seua vida, perquè planifique el seu futur. Són preguntes que formen part del nucli mateix de la noció de llibertat associada a la modernitat, de les mateixes entranyes de la cultura occidental: la visió positiva de l'escola i de l'educació com un procés alliberador les acompanya. Una cosa absent en aquestes cintes.

3. *Dos contrapunts: El miracle de Candéal i Els oblidats*

Hi ha pel·lícules que ofereixen un contrapunt a les dues comentades adés. Dins el mateix context de faveles trobem la narració d'un intent lúdic, humanista i organitzat d'ensenyar altres valors, fomentar un altre tipus de vida. És *El miracle de Candéal* (*El milagro de Candéal*, Fernando Trueba) rodada íntegrament a Salvador de Bahia, a la favela de Candéal. Aquesta cinta tracta de mostrar com l'esforç d'un petit grup de persones que decideixen tractar organitzadament de canviar les coses pot transmetre's al conjunt de la comunitat i realment aconseguir una transformació.

Carlinhos Brown: La meua primera gira com a percussionista va ser amb Caetano Veloso. Per primera vegada vaig passar vuit mesos fora de casa, de la meua família. A França, els carrers semblaven salons, amb la gent molt ben vestida. En tornar a Candéal, una nit la policia va fer una batuda i van morir diversos joves. Em va crear una preocupació enorme i em vaig gastar tots els diners que vaig guanyar en la gira a comprar timbals.

Fernando Trueba: Carlinhos va pensar que, si no fos per la música, ell podria ser un d'aquests joves. La música l'havia salvat i va creure que podia representar el mateix per als altres joves. I va començar a desenvolupar una sèrie d'accions musicals i socials, a les quals aviat es van sumar altres persones.

Aquells timbals van ser el primer pas del canvi a la favela de Candéal, l'origen de tot. Amb aquests instruments Carlinhos Brown va començar a ensenyar música als nens al carrer, va crear el grup Timbalada i va obrir la porta a una sèrie de moviments socials i musicals que han permès que avui, Candéal, siga una favela exemplar.

Fernando Trueba: Carlinhos ha transformat Candéal en una favela modèlica. Amb un índex de crim zero, es pot passejar, viure, xerrar. Els veus feliços (vg. Trueba 2010).



També disposem d'una altra resposta cinematogràfica esperançadora en la cinta *Els oblidats* (*Los olvidados*, Luis Buñuel, 1950), declarada per l'UNESCO *Patrimoni de la Humanitat*, una crònica amarga dels nens dels suburbis de Mèxic.

L'amenaça de l'adolescent –jove, fort, confús i rebel contra tot i tots– ha estat un dels problemes de socialització sempre present en totes les societats. La societat industrial, amb la seua ruptura dels llaços tradicionals de la família extensa pròpia del medi agrícola, va incrementar la violència del fenomen i el cinema comercial el va transformar en un subgènere del cinema policíac de gàngsters i malfactors des de la seua aparició amb *Rebel sense causa* (*Rebel without a Cause*, Nicholas Ray, 1955) i *Llavor de maldat* (*The Blackboard Jungle*, Richard Brooks, 1957). La presència de nens en aquestes bandes, de preadolescents o de menor edat fins i tot, produeix pel·lícules d'una forta crítica social. El nen assassí apareix com botxí i víctima; cruel en les seues malifetes i sense cap esperança de futur en una societat en què destorba i molesta. Nens que malviuen als carrers entre la droga i la

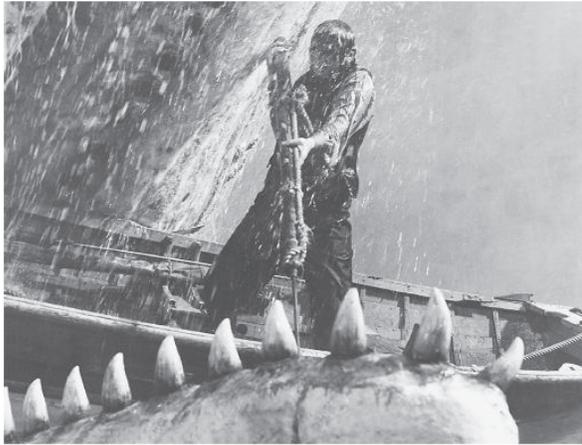
marginació més cruel com a *La venedora de roses* (Víctor Gaviria, 1998), reclutes fàcils per als traficants de drogues.

Els oblidats de Buñuel és un film d'un fort to naturalista en el qual les descripcions de les conductes dels personatges són transparents, parlen per elles mateixes sense necessitat de etiquetar-les amb una o altra condemna moral. Un àngel del mal, Jaibo, un adolescent escapat del reformatori, arrossega una petita cohort de trinxeraires al robatori i l'abús. Les seues víctimes són fàcils: un cec, un tolit, persones que viuen al carrer sense més protecció que la que puguen aconseguir per ells mateixos. Jaibo sap fer ús de la seua superioritat física i de l'afalac per obtenir la fidelitat dels nens que dirigeix. És el seu únic model, ja que els seus pares estan absents o s'han despreocupat d'ells. Els nens, col·laboradors en la violència que Jaibo desferma sobre les seues víctimes indefenses, estan a un pas de matar. Secundant Jaibo, li peguen puntades i puntades de peu a un tolit sense cames que viu de vendre tabac. L'espectador no dubta del que acabaran fent: han après el valor pragmàtic de la violència, la seua capacitat per donar-los coses, el petit botí que obtenen de les seues víctimes és un tresor per a la seua mínima autoestima. Entre ells no hi ha la moral: no hi ha llaços de companyonia a la colla, només d'obediència. Jaibo, per salvar-se, no dubtarà a abusar dels seus propis companys, tot i que els amenaça si el traeixen, els traeix a conveniència.

L'assassinat de Julián, el rival de Jaibo a qui acusa de la seua estada al reformatori per haver-lo delatat, deslligarà el drama. Pedro, l'involuntari còmplice de l'assassinat, es veurà arrossegat pels esdeveniments. La protecció que busca en la seua mare –adornada amb una de les millors escenes oníriques del cinema de Buñuel en què la mare apareix com una verge protectora mentre el cadàver de Julián sorgix amenaçant de baix del llit– no obtindrà fruit. Pedro ha estat el fruit d'una violació, la mare, sense marit, s'ocupa dels seus germans més petits en el poblat de barraques on viuen amuntegats. No hi ha lloc per l'amor. Entregat a l'assistència social, en una granja escola, Pedro sembla que obtindrà una veritable oportunitat, la llar que li va faltar. Buñuel simbolitza en el seu director, un home abnegat que combina la fermesa i l'afecte, l'esperança de redempció que es vindrà avall, de nou, per la intervenció de Jaibo, qui portarà a la mort a Pedro i a ell mateix en un fatalisme amb molt poc lloc per a l'esperança.

Si observem les dues pel·lícules, *Els quatre-cents colps* i *Ciutat de Déu*, i fins i tot els seus contrapunts comentats, els films de Trueba o Buñuel, no tant com la peripècia d'Antoine o de Buscapé, dels xiquets de Bahía o els de Mèxic, sinó com el tractament de la contemplació d'aquesta peripècia, és a dir, com dues pel·lícules sobre el mirar (o sobre el mirar cinematogràfic), la pregunta pel cinema i el coneixement es replanteja. La importància de les dues cintes no rau en la seua

potència «neorealista» (els seus efectes de quasi-documental: el so directe, el rodatge al carrer, els actors no professionals, en el cas de Truffaut, la càmera subjectiva davant la brutalitat màxima -l'assassinat de nens per nens-), sinó en el fet que, per dir-ho així, alberguen un «missatge» que apel·la a la compassió sobre els Antoine o els Buscapé, sinó, més aviat, en tot el contrari, perquè són ficcions els elements formals o materials permeten (que no garanteixen) una reflexió veritativa (un coneixement social), perquè, entre altres coses, es refereixen al mateix fet de mirar els altres, d'entendre'ls en les seues accions, ja siguin voluntàries o determinades, i per tant, no versen sobre adolescents exclosos, sinó sobre nosaltres mateixos, els que els quedem les imatges del cinema (com la foto de Harriet Andersson). I en aquest moviment de reflexió es trenca una potent vinculació entre el cinema i l'aprenentatge possible, entre el llenguatge filmic i el coneixement social que eventualment es pot adquirir.



8. CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EL CINE DIRIGIDO AL PÚBLICO INFANTIL: *SHREK*

ADRIANA MARRERO¹

El cine infantil és un important generador d'estereotips de gènere i models de conducta. A través de l'evolució experimentada pels personatges masculins i femenins pot analitzar-se sociològicament els canvis de rols experimentats en un món en canvi així com els intents de fer reviure en ells velles característiques. Aquesta transició pot ser observada en la pel·lícula d'animació *Shrek*.

INTRODUCCIÓN

Considerada por sus practicantes como una cosa muy seria, la sociología de la educación no ha prestado aún suficiente atención al estudio de los mecanismos informales de transmisión de modelos de comportamiento a las generaciones jóvenes, en particular, los que tienen lugar a través de filmes y otros productos ligados a la industria del entretenimiento. Desde la educación y la pedagogía, estos abordajes son más frecuentes, y es usual que docentes de todos los niveles utilicen la imagen —en particular a través del cine— para plantear y discutir problemas con sus estudiantes. A caballo entre una y otra, hay interesantes planteos que, desde el abordaje crítico que permite el estudio sociológico de los distintos productos

¹ Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de La República de Uruguay. Agradezco a Graciela Cafferata por su colaboración en este texto.

culturales, propone su utilización a efectos de construir alternativas para la formación ética de las nuevas generaciones. Más frecuente, sin duda, resulta la crítica de los medios de comunicación de masas para denunciar los posibles efectos que tendrían los mensajes violentos de algunas producciones, en la conducta de las y los jóvenes.

Sin embargo, el cine infantil, en especial de animación, que es diseñado con gran cuidado para captar las máximas audiencias a nivel mundial, queda con frecuencia, al margen de la crítica sociológica. Y esto, a pesar de que, como es sabido, estos filmes presentan personajes que, tanto en su caracterización como en los modos en los que resuelven los problemas concretos de su peripecia particular, representan poderosos modelos de identificación y de comportamiento para niñas y niños. Desde este punto de vista individual y subjetivo, los héroes y heroínas, los villanos y las villanas, los personajes secundarios en su enorme diversidad, representan rasgos de carácter claramente definidos que funcionan como modelos ejemplares a imitar o a contra-imitar, con los cuales identificarse o de los cuales distanciarse, que ayudan, en definitiva, a construir una idea de cuál es el comportamiento, no sólo esperable, sino sobre todo, «deseable» en lo femenino y lo masculino, entre otras formas de categorización social. En una perspectiva de conjunto, las historias y sus personajes conforman además un cosmos socio-cultural específico, dentro del cual es posible percibir un orden social constituido por relaciones sociales de subordinación y jerarquización, dentro del cual los personajes se mueven con más o menos comodidad. Este orden sociocultural constituido por normas y valores sociales que las más de las veces quedan implícitos a la historia y que quedan sin explicitar, terminan por constituir un «sentido común» que fácilmente es aprendido por los niños, como si se tratara de un mundo enteramente «natural».

En este texto, me propongo explorar algunos de los modelos de comportamiento femenino y masculino que subyacen a historias, a personajes y a cosmos normativos y de significado implícitos en uno de los filmes dirigidos al público infantil y juvenil más exitosos de los últimos años, en el entendido de que ellos constituyen poderosos mecanismos socializadores que contribuyen, de modo inadvertido, a la construcción de la subjetividad dentro de un mundo social de fantasía pero que resulta naturalizado, dentro del cual las relaciones asimétricas de género tienen una importancia central.

Algunos de ellos —sólo uno examinaré acá— son, además, filmes altamente exitosos, aparentemente rupturistas y transgresores, y sobre todo, sumamente atractivos, entretenidos, e inteligentes. En esto radica su efectividad y su interés sociológico. Porque estos filmes son, además de un producto de consumo per-

teneciente a la poderosa industria del entretenimiento, interesantes expresiones culturales de una época caracterizada por profundos cambios sociales, sobre todo en el campo de las relaciones personales y familiares. Como tales, encarnan valores, preferencias, visiones del mundo y de las cosas, ideales y normas, que se convierten, por su propia objetivación en el producto cultural, en objetos sociológicos dignos de ser construidos, conocidos, comprendidos y analizados, y sobre todo, de ser sometidos a crítica como vehículos de socialización y de trasmisión de modelos de comportamiento, más o menos deseables.

LOS NUEVOS FILMES: ALGUNOS RASGOS CARACTERÍSTICOS

Una nueva generación de películas dirigidas al público infantil y juvenil ha venido invadiendo las salas de cine, principalmente en la última década. Se trata de un cine altamente novedoso. La novedad no se encuentra sólo en la perfección técnica que caracteriza a las mejores expresiones de esta floreciente industria, particularmente en las películas de animación; es que tanto en su trama, como en su desenlace y en el modo de tratamiento de los temas, se trata de filmes que resultan sorprendentes y refrescantes:

En primer término, los personajes suelen ser mucho más complejos que los de la anterior generación de filmes infantiles, en especial los de animación; son menos obvios en sus intenciones y menos predecibles en sus comportamientos. En particular, la definición de los roles de género parece estar menos estereotipada que en décadas pasadas, y parece posible encontrar mayores niveles de sensibilidad en los personajes masculinos, y mayor actividad en los femeninos.

En segundo lugar, los guiones se desarrollan siempre en múltiples niveles simultáneos, e incluyen numerosos guiños, bromas, dobles sentidos y referencias cruzadas a otros filmes, que están dirigidos al inevitable público de acompañantes adultos, quienes disfrutan en igual medida que las niñas y niños este otro filme paralelo que los más pequeños no alcanzan a decodificar.

En tercer término, el tratamiento de la problemática planteada es en general más fresca, humorística, original, y más ligera, por más que se trate de obras que a veces alcanzan altos grados de dramatismo. En todo caso, el tratamiento de la temática está más claramente alineado con las preocupaciones actuales, y sobre todo, con el temperamento de esta época entre dos siglos y con el modo de vida asociado a ella.

Por último, los desenlaces pocas veces son los esperados. En algunos casos, como en la primera versión de *Shrek* (2001) son claramente sorprendentes; en

otros (como en *Ratatouille*), conmovedoramente aleccionadores. Pero en casi todos los casos, —siempre que hablemos de los grandes títulos de esta nueva filmografía— el desenlace resulta poco previsible y de algún modo, disruptivo del viejo sentido común del cine infantil de décadas pasadas.

Sin embargo, junto con estas rupturas, hay otras continuidades, tan o más importantes que las anteriores. Propongo como hipótesis orientativa de este trabajo, que varias de las películas animadas de más éxito de los últimos años, en particular las aparentemente más innovadoras y más disruptivas en cuanto a las relaciones de género, se apoyan en visiones tradicionales de los roles femeninos y masculinos, y por ello contienen, en realidad, mensajes que resultan fuertemente reproductores de las relaciones de subordinación femenina. Si esto es así, podrá ser posible apreciar, tras algunos cambios formales, que actualizan y refrescan las relaciones entre los sexos, la permanencia de la asimetría y de la subordinación de lo femenino.

¿QUÉ MÉTODO Y QUÉ SUPUESTOS?

Como con claridad muestra Giddens en *Las nuevas reglas del método sociológico*, la sociología, a diferencia de las ciencias naturales, «...se ocupa de un mundo preinterpretado, donde la creación y reproducción de los marcos de significado es la condición misma de lo que se procura analizar, o sea la conducta social humana» [Giddens, 1997] En otras palabras, la interpretación sociológica debe tomar en cuenta una interpretación previa de significado que producen y reproducen los participantes en la interacción, y por la cual se orientan. Los objetos que debe interpretar la sociología, ya vienen, por decirlo así, preinterpretados. Esto supone una doble instancia hermenéutica: en la primera existe un significado propio de las acciones sociales producido por los legos, y ese significado es a su vez interpretado en la tarea sociológica.

Pero el enfoque hermenéutico, tal como lo desarrolla Habermas, supone una especie particular de interpretación, donde lo que se interpreta no es el sentido subjetivo que corresponde a intencionalidades de los agentes —lo que siempre quedará de alguna manera fuera del alcance de la investigación sociológica— sino el sentido subjetivo tal como éste queda objetivado en acciones sociales. Esto supone la posibilidad de realizar interpretaciones válidas de objetos culturales, aún cuando sus productores puedan alegar que no fue su intención —subjetivamente hablando— producir esos significados objetivados.

El método, acá, consistiría en realizar una lectura sociológica de las relaciones

que se establecen entre unos personajes que a pesar de ser ficticios, son, por ello mismo, contruidos al servicio de una historia que se desea contar. Esto marca una distancia muy grande en relación con lo que constituye la práctica científica usual en Sociología, donde se interpreta el sentido subjetivo de la acción de actores reales, que actúan intencionalmente, pero con un conocimiento parcial de la realidad en la que se mueven, y sin conciencia plena de las consecuencias de su acción, en particular de las consecuencias no previstas y aún, paradójicas. Aquí, en cambio, estamos obligados a interpretar cursos de acción que están, todos ellos, delineados al servicio de una conclusión que, aún cuando es ignorada por el espectador, es sí conocida por el creador. Cada una de las escenas, cada una de las decisiones de los personajes, cada una de las caracterizaciones están al servicio de una historia cuyo fin está ya señalado de antemano. Por ello cada una de las acciones, dichos, silencios, equívocos, malentendidos y giros de la historia y los personajes tienen un sentido particular, que está dado por el carácter teleológico del desarrollo.

Por lo anterior, todo lo que ocurre, no sólo puede sino que debe ser interpretado como contribuyendo al desarrollo de una trama que conduce inevitablemente al desenlace. En la medida en que esta conclusión asume, además, el carácter de «desenlace feliz», todas las decisiones de los personajes, todos los cursos de acción que contribuyen a él, todos los rasgos caracterológicos de los personajes que desembocan hasta allí, adquieren el carácter de una acción «buena» «adecuada», y se convierte de alguna manera, en la acción «debida», en el rasgo «correcto». De ese modo, el «final feliz» asume el carácter de un desenlace «natural» de acciones «buenas», a las cuales queda ligado como conclusión lógica: las «buenas» acciones —que son buenas porque llevan al desenlace deseado— conducen a la felicidad.

El carácter moralizante de estas historias queda así, de manifiesto. Constituyen, por esto, respuestas a la pregunta ¿cómo debo comportarme en una situación similar? ¿Qué debo sentir? ¿Qué debo hacer? ¿Qué debo evitar? Dirigidas a un público infantil, estas respuestas son verdaderas instancias educativas, o al menos, socializadoras, cuyos mensajes es posible, y sobre todo necesario, cuestionar. Porque como producto cultural dirigido a una audiencia, los filmes pueden ser considerados también como actos comunicativos que, tal como merece ser subrayado acá, «*sirven a la erección de controles internos de comportamiento, y en general a la formación de estructuras de la personalidad.*» [Habermas, 1989].

¿Hasta qué punto puede ser fructífero este enfoque para la crítica del cine dirigido a audiencias infantiles y juveniles, en lo que tiene que ver específicamente con las relaciones de género?

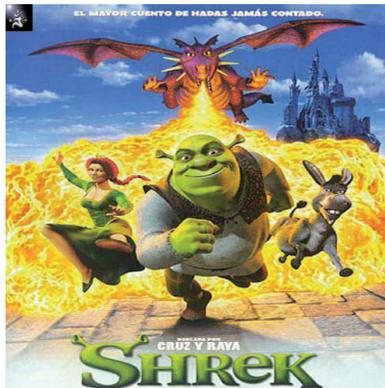
Para intentar dar respuesta a esta pregunta, me valdré de un análisis interpretativo de la conducta de los principales personajes del filme en cuestión (*Shrek*,

2001), mostrando cómo las acciones de cada uno de ellos han sido diseñadas y referidas recíprocamente de modo tal que terminan configurando modelos de relaciones de género mucho más tradicionales que lo que permitiría aventurar una primera lectura superficial del filme. En particular, me propongo mostrar cómo este filme incluye mensajes que subrayan el valor de lo masculino en la reafirmación de su propia identidad personal, por encima de las posibilidades de autodeterminación femenina, que queda, como consecuencia, negada.

EL CASO: *SHRECK*

Shrek es una comedia cinematográfica estadounidense de animación computarizada del 2001, dirigida por Andrew Adamson y Vicky Jonson, con las voces de Mike Myers, Eddie Murphy, Cameron Diaz, y John Lithgow. Basada en el libro ilustrado de cuentos de hadas de 1990 *Shrek!* de William Steig's, la película fue producida por Dream Works Animation. Shrek fue la primera película en ganar un premio de la Academia por Mejor Película Animada, categoría introducida en el 2001. Fue estrenada en DVD y VHS el 7 de noviembre del 2001.

La película presenta a Myers como un ogro escocés, amante de la soledad e intimidante, llamado Shrek (...); a Diaz, como la hermosa pero muy terrenal princesa Fiona; a Murphy, como el verborrágico burro llamado Burro; y a Lithgow como el villano Lord Farquaad.



Fue aclamada por la crítica como una película animada merecedora del interés de los adultos por los muchos chistes orientados a los mismos, pero a la vez, poseedora de una trama y humor lo suficientemente simple como para atraer a los niños. Hizo,

también, un notable uso de la música pop, incluyendo en su banda sonora a Smash Mouth, Eels, Joan NET, The Proclaimers, Jason Wade, The Baha Men, y Rufus Wainwright. La película fue extremadamente exitosa en su estreno en el 2001, y ayudó a establecer a Dream Works como principal competidor de las películas animadas de Walt Disney, en particular aquellas con animación digital. De ahí en adelante, Shrek se convirtió en la mascota de las producciones animadas de DeamWorks.

Shrek fue ranqueada segunda en la encuesta de Channel 4 de las 100 mayores películas para la familia, perdiendo la punta con E.T. En Junio del 2008, el American Film Institute (Instituto Estadounidense de Películas), reveló su «Ten top Ten» («Diez top Diez»): las diez mejores películas en los diez géneros «clásicos» del cine estadounidense, y tras encuestar a más de 1500 personas de la comunidad artística, Shrek fue reconocida como la octava mejor película del género animado, siendo además la única no perteneciente a Disney.

TRAMA

La historia comienza con Shrek (Mike Myers) disfrutando apaciblemente de la vida en su hogar: un pantano. Pero esta calma se rompe súbitamente, al acudir al rescate de de un verborrágico Burro (Eddie Murphy), que escapa de soldados enviados por Lord Farquaad (John Lithgow), quien está obsesionado por dominar un supuesto «reino perfecto», sin las criaturas de los cuentos de hadas. Usando el Espejo Mágico para seleccionar a una princesa y eventual esposa que lo transformaría en rey, elige a la Princesa Fiona (Cameron Diaz), quien está cautiva en un castillo rodeado de lava y celosamente resguardado por un dragón.

Para desazón de Shrek, Lord Farquaad agrupa a todas las criaturas de los cuentos de hadas en su pantano, provocando así que Shrek (acompañado por Burro) se encamine al Reino de Duloc a presentar sus quejas a Farquaad y recuperar su pantano. Pero al llegar al reino, interrumpen un torneo organizado por el propio Farquaad para encontrar un caballero capaz de rescatar a la princesa. Éste manda a los caballeros a que maten a Shrek, pero él rápidamente acaba con todos ellos, y es proclamado el vencedor del torneo. Accede a rescatar a Fiona, a cambio de que remuevan a las criaturas del cuento de hadas de su pantano.

Cuando Shrek y Burro llegan al castillo, se separan para buscar a la princesa. Por un lado, Burro se topa con la dragona que custodia el castillo. Procurando evitar una muerte inminente, opta por la seducción y la dragona, seducida, se lo lleva a sus mazmorras. Shrek, usando un yelmo de un caballero caído en las cercanías, rescata a Fiona. Pero ésta le pide que muestre su cara para así poder besar por primera vez a quien sería su «verdadero amor», y al ver que se trata de un ogro, se rehúsa a salir, esperando el rescate de un humano. Shrek se la lleva por la fuerza colgada en un hombro. Es así que los tres vuelven a Duloc.

En el camino de vuelta a través de los bosques, Fiona insiste en que deben detenerse y acampar antes de que caiga el atardecer. Mientras ella duerme, Shrek le

cuenta a Burro lo mucho que le molesta que le juzguen como monstruo aún antes de conocerlo.

A la noche siguiente, Shrek y Fiona están a punto de besarse cuando Burro les recuerda que se acerca la noche. Sorprendida, Fiona escapa a un viejo molino cercano al lugar donde están acampando, y cuando Burro da indicios de creer que Shrek y Fiona se están enamorando, el ogro se ofende convencido de que ellos nunca podrían estar juntos. Burro entra así al molino, pero encuentra a una ogra en lugar de Fiona; así se entera: la ogra es Fiona, quien le explica que de niña fue maldecida por el encantamiento de una bruja, según el cual tomará forma de ogra todas las noches hasta recibir el beso de su verdadero amor. Entonces, ella tomará la forma de su verdadero amor. Mientras, Shrek se acerca para contarle su verdadero sentir y escucha referencias a un «horrible monstruo», y sin saber que Fiona esta hablando de sí misma, Shrek se aleja enojado y con el corazón roto. La princesa le pide a Burro que no le cuente su secreto a nadie.

Fiona se decide a contar su secreto a Shrek, y confesarle su amor, convencida de que le entendería. Pero antes de poder hablar, Shrek, enojado, se apresura a decirle que escuchó parte de su conversación con Burro en la noche, y Fiona, sin saber a qué se refería exactamente Shrek, asume simplemente que la rechazaba por el hechizo que la dominaba. Fiona, herida por el desprecio de Shrek, acepta amablemente la propuesta de casamiento de Farquaad –quien aparece entonces- y parte a Duloc. Como Farquaad había cumplido la parte de su trato, Shrek vuelve a su pantano dejando a un ofendido Burro detrás.

Burro vuelve al pantano de Shrek a confrontarlo y le convence de terminar con la boda antes de que sea demasiado tarde. Efectivamente, Shrek llega al palacio y trata de detener la boda, contándole a Fiona que Farquaad sólo desea casarse con ella para ser rey... y que tampoco es su verdadero amor. Al notar Farquaad que Shrek está enamorado de la princesa, ante las carcajadas de todos, le recuerda a Fiona que están apenas a un beso de ser «felices para siempre». Pero cae la noche, y con ella, Fiona se transforma. Lord Farquaad, disgustado, ordena a sus guardias a que maten a Shrek y encierren a Fiona en la torre. La dragona acude al llamado de Shrek y se encarga de la situación. Shrek declara su amor a Fiona; se besan, y Fiona adopta, esta vez de manera permanente, la forma de una ogra. La confusión y la desazón inicial de Fiona se desvanecen cuando Shrek le asegura que ella es hermosa.

Ambos se casan, y parten a su luna de miel en un carruaje de cebolla. Una vez que termina la parte de créditos, Shrek sirve de anfitrión a una variedad de canciones cantada por muchos de los personajes de la película.

(Traducción propia y libre de Wikipedia)

UNA LECTURA

El comienzo del filme anticipa la trama del mismo:

[*first lines*] [*Shrek is reading a book in the outside toilet*] Shrek: Once upon a time, there was a lovely princess. But she had an enchantment upon her of a fearful sort which could only be broken by love's first kiss. She was locked away in a castle guarded by a terrible fire-breathing dragon. Many brave knights had attempted to free her from this dreadful prison, but none prevailed. She waited in the dragon's keep, in the highest room of the tallest tower, for her true love, and true love's first kiss. [*tears out a page and laughs*] Shrek: Like that's ever gonna happen. What a load of... [*flushes toilet and comes out*]

Shrek podrá burlarse del argumento del libro que lee, y puede también hacer funcionar la cisterna. Los guionistas podrán hacernos olvidar también por momentos hasta qué punto están reinventando una historia de princesas necesitadas de rescate. Pero en los hechos, muy poco del planteo original del filme se ve contradicho durante el desarrollo del mismo: Puede ser que la princesa Fiona no sea ya de aquellas princesitas modosas de antaño, y que, en cambio, muestre dominar las artes marciales recreando para nosotros, en versión infantil, algunas de las más célebres escenas de *Matrix*. Pero sigue siendo una princesita sometida a un encantamiento, y confinada en un castillo custodiado por una terrible bestia, en espera de ser rescatada por el que será «su verdadero amor». La actitud de Fiona, en esto, difiere poco de otros personajes similares, y como veremos, hay muchos elementos, tanto en su caracterización como en el desarrollo de los acontecimientos, que muestran claros rasgos de continuidad con el género al que pertenece esta historia en concreto. Y ello no supone negar que el filme no sea, él mismo, mucho más interesante y divertido que otros ejemplos pasados del mismo tipo.

Pero no es eso lo que hace de *Shrek* un caso interesante para esta temática. Es sobre todo el desenlace del filme lo que importa acá, porque el final, este final sorprendente, que no se espera, que impacta, es el que logra, de alguna manera, que todo lo acontecido con anterioridad asuma un carácter aparentemente transgresor y, si se quiere, ejemplar: las niñas de hoy pueden dejar de sentirse presionadas por el yugo de un ideal irrealizable de belleza, que puede hundirlas en la desesperanza y el descontento permanente, si no ya en desórdenes alimenticios irreversibles; las niñas de hoy pueden saber ahora que ya no es preciso parecerse a pelirrojas muñecas Barbie, a mujercitas de medidas perfectas, para alcanzar la felicidad: pueden ser bajitas, gorditas, con orejas cónicas y de color verde... nada de eso importa ya. Lo que importa, claro, es otra cosa. Pero ¿qué? ¿Qué es lo que importa?

Veamos antes algunos aspectos de interés en esta historia, que hemos dejado provisoriamente de lado. No pretendo acá ser exhaustiva en la caracterización de una saga (realmente hoy hay ya tres filmes estrenados y un cuarto en proyecto) que es de una profusión enorme en referentes culturales, con una carga simbólica también inmensa. Me propongo repasar, simplemente, algunos aspectos básicos que creo que pueden llevar a comprender mejor el mensaje implícito y poderoso de esta historia, en lo que refiere específicamente a las relaciones de género.

- 1) En primer lugar, está la cuestión de la historia en sí: personaje masculino rescata a personaje femenino que sufre confinada en un castillo que custodiaba una bestia temible; el primer beso, señala el final de la historia y sella el inicio de una vida de amor y felicidad. Desde esta síntesis, la historia no es original, y tampoco transgresora en cuanto a las relaciones de género. Incluso puede pensarse más bien lo contrario.

La princesa Fiona, por ejemplo, es ubicada por el espejo mágico como una de las tres posibles «candidatas a ser rescatadas», en la ilustre compañía de Blanca Nieves y de la Bella Durmiente. Pero comparada con estas últimas, salta a la vista que el personaje femenino —la princesa cautiva y presa de un hechizo— ha perdido el protagonismo y pasa a un claro segundo plano. El filme no trata sobre ella, ni se llama como ella: El filme se llama *Shrek* no *Fionna*, porque el filme *es* sobre Shrek, y *no* sobre Fionna.

Otro indicio adicional radica en el anonimato de los jóvenes liberadores de los cuentos antiguos. Si lo pensamos bien, aquellos jóvenes príncipes que volvían a la vida a las niñas durmientes con su beso de amor, permanecían en un anonimato casi perfecto; eran príncipes, y con esto bastaba, apenas dibujados, y por eso, idealizables. La peripecia que importaba, era la de la heroína. Ahora, en cambio, es el personaje masculino el que acapara la atención y el protagonismo de la acción; ya no es anónimo, y también sabemos qué poco idealizable es: sabemos quién es, qué es, cómo se llama, cómo vive y cuáles son sus modales a la mesa. Lo sabemos todo de Shrek, aún antes de que se sepa de Fiona.

Fiona es, por supuesto, una princesa más «actual»: es más activa que las heroínas anteriores —lo que no le impide esperar pasiva en su celda a la llegada de su «verdadero amor»—, pero parece tener más vida, más «nervio», actúa más que las temerosas y tímidas princesitas de los cuentos anteriores. Pero aún así —paradojas de la vida moderna— no logra conservar en la historia el protagonismo que aquellas tenían. En estas nuevas versiones de princesas rescatadas, las mujeres no parecen haber adelantado demasiado, después de todo.

Veamos por separado a cada uno de los personajes principales.

EL PROTAGONISTA SHREK

Shrek responde a un estereotipo masculino «real», que refleja un cierto sentido común alejado de toda idealización pero conforme a las expectativas tradicionales de la masculinidad: el hombre es como el oso, cuanto más feo, más hermoso. No le toca ser apuesto, ni ser atractivo; él, claramente, no pertenece al «bello sexo». Pero además, reúne todas las cualidades de la masculinidad estereotípicamente extrema: grande, desmañado, fornido, descuidado, áspero en el trato, asocial, temido, y además, temido por su aspecto. El aspecto exterior desagradable, oculta, sin embargo, una naturaleza «amable», que se va desvelando a medida que avanza la trama.



La verdadera virtud de Shrek es, por eso, su «autenticidad»: no niega ni disimula su verdadera naturaleza, es lo que es y, lo que es, es lo que quiere ser.

Shrek representa, en el film el valor de la autoafirmación de una identidad que valora en sí misma como lo que es. La «naturaleza» de Shrek es algo intrínseco a él, que él ha elegido y que no sólo acepta, sino, al fin, valoriza y reivindica.

Aquí queda esbozado uno de los núcleos problemáticos de la relación de géneros en el filme: la naturalización de una identidad que no sólo es sexual, como veremos. La respuesta a la pregunta ¿quién soy? ¿qué soy? ¿cómo debo sentir? ¿cómo debo comportarme? es clara para Shrek: es un ogro y debe sentir y comportarse como tal. Y a mucha honra! No hay conflicto alguno en la identidad de Shrek.

Shrek es, entonces, un sujeto por derecho propio. Asume su propio modo de ser como algo que es propio y es además, «natural» y por tanto, «bueno», y por tanto, feliz. Eso, a pesar de que, como queda visto, no es «bello».

Esta discordancia entre lo bello y lo bueno, no aleja sin embargo a Shrek de la retaguardia moral de los cuentos de hadas².

² Dejo para otro momento la reflexión sobre el carácter premoderno del mensaje del filme

Este rasgo privilegiado de Shrek como sujeto es lo que marca y caracteriza a toda la saga. Cada una de las entregas, está centrada en las elecciones y las decisiones que toma Shrek por sí y ante sí, sin otra consideración que lo que representa la propia afirmación de su identidad: En la primera, simplemente se comporta consecuentemente como un ogro (desaseado, aislado, áspero) y es en esta donde lo que Shrek es, se convierte en un parámetro al cual Fionna finalmente se adapta; en la segunda, elige seguir siendo un ogro, rechazando la oportunidad de convertirse él –y por tanto también ella– en un «humano» de apariencia agradable; en la tercera, elige ser pobre y plebeyo rechazando la corona que le correspondía heredar.

La identidad naturalizada de Shrek, se convierte en una identidad elegida por él, que se reafirma en sucesivas decisiones que van en contra del sentido común y contradicen la tradición del cuento de hadas: el héroe (que en otras es el hijo menor, el pobre, el pequeño) no se reivindica con una hazaña que lo devuelve al lugar de preminencia que merece como sujeto ejemplar: su ejemplo es aceptar tu otredad, reivindicarse en ella, y marginarse por ella. No sólo acepta su suerte en la vida, sino además, elegirla. Por eso es el único verdadero sujeto de esta historia.

Las elecciones de Shrek pueden causarnos simpatía, pueden resultarnos sorprendentes y por ello rupturistas, pero si lo trasladáramos a situaciones reales de la vida real, serían elecciones que requerirían una justificación adicional. ¿Por qué no es una verdadera opción, para Shrek, tomar en cuenta la identidad de su compañera, de Fionna? ¿Por qué nunca se plantea abiertamente, como una opción real, que posiblemente haya otro modo de vida mejor que la de una pareja de ogros en un pantano? ¿es que la metáfora ecologista es más fuerte que las posibilidades de elegir entre modelos de vida buena, en las cuales ambos miembros de la pareja tomen decisiones meditadas y dialogadas? ¿es que en un instante culminante todo debe decidirse a favor de una pretendida «naturaleza» elegida por uno sólo de los miembros de esa pareja? ¿es ese el modelo de rol de género que estamos queriendo transmitir a nuestras próximas generaciones?

EL PERSONAJE FEMENINO: FIONA

Desde mi perspectiva, el otro aspecto central que vertebrará toda la historia a través de las diferentes entregas de la saga, y que es determinante para la comprensión del lugar del personaje de la princesa Fiona –como personaje femenino «ejemplar»–.

En una primera lectura, podría decirse que es un tipo de mujer distinta a otros personajes: es más desenfadada, parece más libre, es más activa. Pero al fin,

no escapa al estereotipo de la reclusión, ni de la pasividad en la espera de un «amor verdadero». Fiona no tiene vida antes de Shrek; está encerrada, en un castillo. No tiene ocupación, no tiene más rol que el de esperar el rescate por parte de alguien, un alguien masculino, que la besará y se convertirá, mágicamente, en su verdadero amor. Fiona, está latente: Su vida y su naturaleza esperan a ser resueltas por la liberación que debe hacerse «desde fuera» y sobre todo, por un ser masculino: es el amor —no el cerebro, ni la voluntad, ni la acción— el que la libera, le da su verdadera y definitiva forma.



Hay pocas metáforas más claras que esta. Y con ello volvemos, entonces, a la retaguardia de los cuentos de hadas.

Fiona, la femenina Fiona, no decide, no puede decidir, qué quiere ser: ni siquiera su naturaleza viene ya determinada, sino que es una naturaleza fluctuante, inestable, indefinida: humana/ogra. No se trata de que no logre asumir su naturaleza, como lo hace Shrek, es que ella no tiene una «verdadera» naturaleza. Su naturaleza es permanecer indefinida, indeterminada, y sobre todo, incapaz de determinarse a sí misma. La naturaleza de Fiona se determina desde afuera, desde lo que queda definido como «su verdadero amor»:

Ese amor verdadero, esencializado, que no se construye, ni se elige, sino que simplemente acontece, sobre lo que Fiona-mujer no tiene ningún poder ni control, es lo que justifica la perfecta y completa adaptación de Fiona al otro. Si una mujer ama al hombre, se adapta a él. No se trata siquiera acá de un imperativo moral, no se plantea el deber de adaptarse, sino que es algo que no está en poder de Fiona-mujer resistir: simplemente acontece. El poder moral de lo fáctico no puede ser acá más evidente. Fiona se transforma en ogra adoptando permanentemente la forma del ser masculino que viene a ser —de algún modo misterioso que no parece depender de procesos deliberativos de Fiona— su «verdadero amor». La identidad

de Fiona queda entonces, determinada de una vez y para siempre, por la identidad de aquel a quien ama.

Fiona no es sujeto. Ella ignora y no tiene capacidad alguna de incidir en cuál es la naturaleza que prevalecerá en definitiva. En tres oportunidades termina aceptando y adaptándose a los deseos y a la reivindicación de la identidad de Shrek: en la primera, sobre la forma humana; en la segunda, ante la posibilidad de Shrek de adaptarse a la forma humana de Fiona, convirtiéndose en un apuesto caballero, también rechaza esa posibilidad, con lo cual Fiona queda también definitivamente convertida en ogra; en la tercera, reniega de la posibilidad de asumir la corona que dejaba su padre, y con eso ella también pierde el carácter noble de su ascendencia. Shrek afirmando su autonomía y su naturaleza, lleva a Fiona a negar una y otra vez, la suya.

Pero todos los renunciamientos quedan justificados porque se trata de un dictado del «verdadero amor».

A MODO DE CONCLUSIÓN PROVISIONAL

Ha habido interpretaciones que han querido ver en este filme una reivindicación de la posibilidad de convivencia entre individuos humanos de diferentes razas y nacionalidades, y de la deseabilidad de la afirmación de lo que se es. Esta interpretación, sin embargo, me parece ingenua.

Por un lado nada menor, no hay persona de raza o nacionalidad alguna que pueda ser asimilada, sin más, a la figura de un ogro. Esta interpretación resulta en sí misma, racista y discriminatoria: Shrek es un ogro; no es una persona de otra raza. Y esto no parece un detalle menor.

En segundo término, Shrek no es una película sobre relaciones entre razas, sino de relaciones entre géneros. Es la definición de una feminidad y una masculinidad modélicas lo que queda como la moraleja de esta historia. Porque al fin y al cabo, no se trata de una historia donde un hombre atractivo y de clase alta, que abandona su forma humana por una ogra de quien se enamora. Es a la inversa y esto no es casual. No es casual que la mujer, ogra o princesa, sea quien deba adaptarse a las condiciones del varón, renunciando a todo para cumplir con el «natural» destino de la mujer, lo cual le traerá seguridad, estabilidad y felicidad. Y fundamentalmente, tampoco es casual que la heroína, sin importar su aspecto (el cual, como dijéramos antes, ya no importa) se case —claro, el simple concubinato tampoco cuadra bien en una historia tan tradicional— y sea feliz con su verdadero amor. Lo que sí importa es que, por más maquillaje formal que pueda regalarnos

este filme increíblemente entretenido, se termina manteniendo los estereotipos más tradicionales sobre la «natural» división de roles sexuales para beneficio de la sociedad.

No importa ahora si quien ideó la historia originalmente y los posteriores realizadores del filme pensaron o no en quitar a la Fiona-mujer la posibilidad de erigirse en sujeto, o si quisieron reafirmar la idea de que las mujeres, si «de verdad aman» deben adaptarse siempre a sus compañeros varones. Lo que sí importa, desde mi punto de vista, es que eso es lo que ha terminado haciendo. Y eso es lo que posiblemente interioricen los niños y las niñas, mientras sus madres y padres se divierten con ellos, imaginando que se trata sólo de una película más.

9. DE SICARIOS Y DE HOMBRES: LA VIOLENCIA JUVENIL EN COLOMBIA. ENSAYO CINEMATOGRAFICO DE PSICOPATOLOGÍA SOCIAL.

JESÚS DAPENA BOTERO*

El capítol examina el món cultural, sociològic i psicològic que origina a Colòmbia el fenomen criminal dels sicaris. Analitza el seu reflex en el cine colombià i repassa el conjunt d'icones religioses però també cinematogràfiques que formen l'univers ideològic i emocional dels jòvens sicaris. El masclisme i la violència apareixen unides a les seues expressions cinematogràfiques més elementals mostrant l'impacte psicològic que exerceix la pantalla sobre els jòvens dels barris marginals de les ciutats de Colòmbia.



* Psiquiatra i psicoanalista. Miembro de l'Asociación de Psicoanálisis Aplicado «Gradiva» (Santiago de Compostela). jesusdapena50@hotmail.com

Yo pregunto sobre su tumba cavada en la montaña: ¿No habrá manera de que Colombia, en vez de matar a sus hijos, los haga dignos de vivir? Si Colombia no puede responder a esta pregunta, entonces profetizo una desgracia: Desquite resucitará y la tierra se volverá a regar de sangre, dolor y lágrimas.

Gonzalo Arango

*Allí está Medellín, la hermosa villa,
muellemente tendida en la llanura*

Éstos eran los versos que entonaba Gregorio Gutiérrez González, el cantor del cultivo del maíz, en su Antioquia querida, como máximo exponente de una poesía entre romántica y realista, al ir bajando por la cordillera central al valle de Aburrá, donde se haya enclavada la ciudad, en una de las ramas de los Andes.

Eso sucedía en pleno siglo XIX pero mucho ha llovido en aquella tierra, desde entonces, y con las lluvias, ha venido toda una serie de transformaciones sociales, que hacen que esa plácida villa se haya convertido en una paradójica ciudad, agreste y afanada, de la que pudiera decirse, como lo hacía de su pueblo natal, Antonio José Restrepo:

*Tierra de parias,
putas y gente noble*

Allí, al lado de la hidalguía convive la ruindad y, en medio de la anomia social, se ha añadido un nuevo protagonista: el sicario, personaje concreto y enigmático, producto de toda una serie de factores, que yo creo que aún ahora no alcanzamos a comprender a cabalidad, al que el novelista Fernando Vallejo define como *un muchachito, a veces, un niño, que mata por encargo*.¹

¿Por qué Colombia es tan violenta en relación con sus países vecinos? Para hablar con franqueza, no podría dar una respuesta; el asunto aún me sigue dando vueltas en la cabeza, ya que no acuerdo, con un psiquiatra biológico colombiano, quien dice que es debido a una condición genética, aunque tampoco los análisis socioeconómicos me lo explican todo; sin embargo, intentaré poder pensar un poco acerca de este tenebroso asunto.

El abuelo de Gabriel García Márquez contaba a su nieto infinidad de his-

¹ Vallejo, F. *La Virgen de los Sicarios*. Alfaguara, Madrid, 2002, p. 9.

torias de las guerras civiles colombianas del siglo XIX, lo cual quiere decir que el conflicto armado en ese país no es un asunto nuevo sino que tiene sus raíces desde los orígenes mismos de la República, y casi, diría yo, es como si se escuchara la misma música con distinta letra, desde hace mucho, mucho tiempo, un hecho ante el cual no podemos hacernos los de la vista gorda ni los de los oídos sordos, en una atroz desmentida.

Ello se ha debido a la ambición de los líderes y los partidos políticos, que vieron en la guerra una forma de tener el Poder y mantenerlo, en un contexto de gran injusticia política y social, en el que se iba generando más y más pobreza.

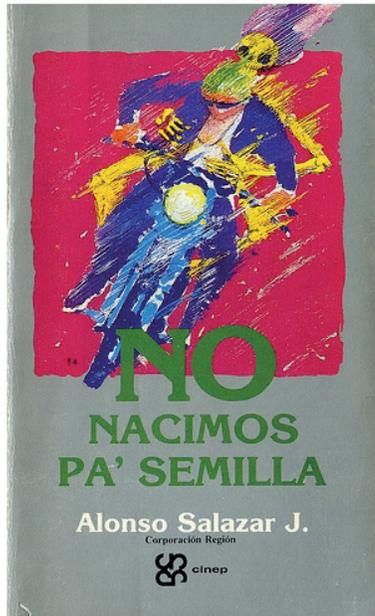
Esa historia arranca desde los tiempos de lo que se denominó la Patria Boba, entre 1812 y 1816, cuando se enfrentaron federalistas y centralistas, los que propugnaban un estado federativo y los que querían un poder central en Santafé de Bogotá, cuando aún existía el peligro de que España acudiera a la Reconquista, mientras, a lo largo del siglo, estallarían siete guerras más, la mayoría protagonizadas por terratenientes conservadores, que se oponían a las reformas liberales, de tal forma que, en la primera aurora del *Novecento*, el sol se alzaría sobre los campos de batalla de la llamada Guerra de los Mil Días, en un intento del liberalismo radical por recuperar el Poder, guerras que dejarían un saldo de millares de jóvenes combatientes muertos, heridos o lisiados, un gran deterioro de las labores intelectuales, agrícolas y mineras que el país necesitaba con urgencia, hogares y riquezas deshechos, la creación de nuevos odios, que desencadenarían nuevas violencias, además de una ruina fiscal, con el empobrecimiento del país y un estancamiento del progreso, más la creación de una cultura política intolerante, que provocaría nuevos enfrentamientos ideológicos, que llevarían a otras violencias en el siglo XX, en especial, tras el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, un candidato a la presidencia del partido liberal, cuando tras un buen período de paz y de progreso, estallaría la llamada Violencia de 1948, que yo considero que es la que se mantiene aún hoy en día, así los protagonistas vayan cambiando de nombre; primero eran conservadores contra liberales; luego derechistas contra comunistas, a lo que se añadieron mafiosos y paramilitares y en esas estamos, en más de una misma cosa, en una eterna repetición de lo mismo.

¿Por qué remontarse tanto allá si se supone que esta historia de sicarios es reciente, de ahora?

Precisamente, porque yo creo que hay una larga continuidad gestora del fenómeno del sicariato.

En su magistral estudio sobre el tema, en *No nacimos pa' semilla*, realizado en

los años de juventud de Alonso Salazar Jaramillo, la madre de uno de los sicarios, entrevistada por el autor, nos cuenta que cuando estaba pequeña, a su familia le tocó salir huyendo de su pueblo natal, por causa de la violencia política, ya que su padre era allí uno de los liberales más ruidosos, de los que más alto hablaban, por lo que empezaron a llegarles boletas, correos amenazantes, y tuvieron que enfrentarse con los «pájaros», la policía conservadora, ya que pensaban acabar con su familia, mientras en el país se iba organizando una guerrilla liberal, que más adelante, tras la Revolución Cubana, se haría comunista, y esos acontecimientos particulares son cosas que no se olvidan, que siempre están dispuestos a volver, como almas en pena, a reaparecer en cualquier momento, en tiempos ulteriores.



A otros, en cambio, el desplazamiento por esa violencia, los obligaría a convertirse en colonos de tierras agrestes, donde tenían el riesgo de que el clima o las serpientes los mataran; pero, tanta tensión hacía que se generara otra violencia, en medio de borracheras y parrandas.

Unas y otras agresiones hicieron que la gente se desplazara a la ciudad y se fuera conformando, en las montañas, que rodean la plácida llanura de Gregorio Gutiérrez, verdaderos cinturones de miseria, a donde llegaban gentes de todas partes, de distintas regiones del violentado y violento territorio nacional, donde, a su vez, surgían tensiones y se iban constituyendo bandas enemigas, algunas dedicadas a actividades delictivas, con gentes del propio barrio en el que vivían, y otras que luchaban por la defensa de sus territorios, mientras se metían en un círculo infernal de terror e intimidación.

Los viejos le decían a Salazar:

- Si quiere hablar de violencia, le cuento mi vida, o la de cualquier vecino... Nosotros hemos vivido siempre de violencia en violencia, con muy pocos tiempos de paz. Cada uno de nosotros es una novela completa.²

Pero, en ese contexto social, caracterizado por los grandes vacíos, descritos por el jesuita Francisco de Roux:

1. Vacío de Estado.
2. Vacío económico.
3. Vacío de comunidad civil y
4. Vacío ético.³

La alternativa que la gente de las barriadas encontraba era la autodefensa, a la cual vino la guerrilla a ayudar en su momento, para luego ser auspiciada por la mafia y los grupos paramilitares, que encontraban, en los muchachos de esos sectores de la ciudad, verdaderas máquinas para matar, sin que los autores intelectuales tuvieran que mancharse de sangre, como bien podemos verlo en el relato del propio Salazar y en la película para televisión de Dalton Scott y Margarita Martínez, sobre un barrio de Medellín, *La Sierra*.

Y a esa historia real, a esa verdad material, comprobable empíricamente, se añade un correlato, una narrativa literaria o cinematográfica, que el escritor colombiano Héctor Abad Faciolince ha dado en llamar la sicaresca antioqueña, como un nuevo estilo, surgido en la década de 1990, que parodia el subgénero de

² Salazar, A. *No nacimos p'a semilla*. Corporación Región-Cinep, Bogotá, 1990, pp. 65

³ De Roux, F. «Los precios de la paz.» *Documento ocasional 39 de Cinep*, Abril 29, 1988, 27 pp.

la picaresca española, en aquellos tiempos, en los que el pobre tenía que apelar a la picardía, a la ruindad, a la vileza, a la astucia y al engaño, como única manera de subsistencia.⁴

Así, cuando estábamos aterrorizados por la violencia que se desencadenara hacia 1987, con la masacre de los defensores de los Derechos Humanos, de los integrantes de la Unión Patriótica, un partido de izquierda, que se había acogido a un proceso de paz, de candidatos a la presidencia, de diestra y siniestra y la guerra sucia, en un contexto en el que la crueldad parecía provenir de todas partes, apareció la película de Víctor Gaviria, *Rodrigo D.-No futuro*, que ponía el dedo en la llaga, para mostrar un profunda crisis de la ciudad y del país, cuando las mafias alimentaban la creación del sicariato, una institución subrepticia, en un macrocontexto social en el que los jóvenes mataban por encargo.

Su protagonista, el joven Rodrigo, no tiene ni siquiera veinte años; es un joven melancólico, atormentado por la muerte temprana de su madre, y encuentra, en el salto al vacío desde un alto edificio, la posibilidad de la realización del pasaje al acto de una fantasía de reunión con su mamá, como expresión del deseo de reencontrarse con un objeto amoroso perdido por la muerte, tema que se repite en otra cinta del mismo director sobre la juventud abandonada, acerca de los chicos de la calle, *La vendedora de rosas*, estrenada en 1998 y seleccionada oficialmente en Cannes, ya que al final, la protagonista, a la manera de la niña de los fósforos de Hans Christian Andersen, se marcha a la otra vida con su abuela muerta, atravesada por una bala del Zarco, el villano de la película.

El filme sorprendía al ser realizado con actores naturales, con verdaderos muchachos de las barriadas, la mayoría, ellos mismos pertenecientes a bandas juveniles, de los cuales muchos murieron víctimas de aquella absurda violencia; es de ahí que no haya realmente una mimesis, sino que simplemente los chicos despliegan su propia manera de ser, su propia idiosincrasia, su habla propia, el *parlache*, una especie de lunfardo medellinense, que apareciera como producción social, a finales del siglo veinte.

Así el cine-ojo de Gaviria nos acercaría a un mundo que, por decir algo, estaba ahí a la vuelta de la esquina, pero que aterrorizaba.

La cinta suscitaba críticas pacatas, que incluían su estilo en la categoría de la porno-miseria, puesto que ella hería el narcisismo de una sociedad negadora de su propia realidad pese a que la mirada de Gaviria en otros espectadores fuera

⁴ Calvo, G. *La sicaresca como una de las bellas artes*. <http://www.caratula.net/Archivo/N17-0407/Secciones/Cine/cine.html>

creadora de una mayor conciencia, como muchos de nosotros, quienes desde una posición más depresiva, nos dedicamos a las ciencias humanas.

Para su realización, Víctor se adentró previamente en las barriadas y fue a partir de los testimonios de los mismos habitantes de esos asentamientos que hizo el guión, de tal suerte que su producto sería todo un documento de antropología de la pobreza, en el sentido de Oscar Lewis⁵, ese gran estudioso estadounidense de la marginación y de la exclusión social, que impide que sujetos individuales o grupos humanos puedan integrarse a los sistemas de funcionamiento oficial de una sociedad, de tal forma que quedan condenados a vivir como ruedas sueltas del sistema social, además de verse privados del goce de los Derechos Sociales, lo que, a su vez, es generador de una gran devaluación subjetiva, en un medio socioeconómico con un desarrollo distorsionado. Así las cosas, podríamos decir con Iria Puyosa que Gaviria nos ahorraría todo un curso de sociología.⁶

Si bien, muchos de los muchachos que participarían como actores en la película fueron asesinados, fue un bello destino el que tuvo Ramiro Meneses, quien representara al protagonista Rodrigo D., pues ahora no sólo es actor de cine y televisión sino que además pinta, escribe poesía, como otra forma de comunicarse, de volver palabras o imágenes sus sentimientos, y como actor, dice el propio Gaviria, está a la altura de los grandes: trabaja el papel, lo prepara y marca las diferencias entre los personajes que protagoniza, con una gran versatilidad, ya sea al hacer el papel de Valentino o de un teniente, en una carrera actoral que lleva unos veinte años.

De Meneses podríamos hablar como de alguien del que podríamos decir que es dueño de su destino, de su arte, de su sensibilidad y de su carácter, un hombre vital, soñador y talentoso, como si se hubiera dado un cambio abismal entre el muchachito de la comuna y el hombre que avanza, sin volver a atrás, quien, incluso, ha devenido él mismo director, en contraposición con lo que pasaría con el actor que encarnara al protagonista de la famosa película del director argentino-brasileño Héctor Babenco, *Pixote: la ley del más débil*, un niño de la calle, que pasaría a convertirse en una fugaz celebridad, con los sueños al hombro de llegar a ser un gran actor, pero, al que realmente nada se le ofreció, por lo cual no pasaría de volver a ser el chico olvidado y empobrecido de siempre, quien moriría

⁵ Lewis, O. *Antropología de la pobreza. Cinco familias*. Fondo de Cultura Económica, México, 1961, 303 pp.

⁶ Puyosa, I. *Muñecos p'a semilla*. http://www.zonamoebius.com/lepora_2003-2007/2004/000/ip_804_rodrigo.htm

atravesado por las balas de un policía, quien lo perseguía tras de la comisión de un robo, convertido en un peláito que no duró nada, como diría Víctor Gaviria de alguno de aquellos jóvenes sicarios que conociera en las laderas medellinenses.

El joven Fernando Ramos da Silva, el maravilloso Pixote, apenas recibiría de su director un escaso pago por su actuación y luego una casita, para Babenco curarse en salud, para que el muchacho no le pusiera una demanda legal, tras el éxito mundial de la cinta, explotación inmisericorde, semejante a la padecida por los actores de *La Virgen de los Sicarios*, quienes también recibieron pobres remuneraciones, con el sofisma de distracción de que se los mantuvo, durante el rodaje de la cinta, en excelentes condiciones, con una vida a todo dar, en hoteles de cinco estrellas.

Más o menos, por ese mismo tiempo, *La Corporación Región* y el *CINEP (Centro de Investigación y Educación Popular)* publicarían la obra de Alonso Salazar *No nacimos pa' semilla*, un estudio magistral, bastante rico y profundo sobre el problema del sicariato.

Bajo la pluma de ese periodista y escritor de la antigua Antioquia Grande, hoy escindida en varios departamentos, podíamos acceder a un libro, que tuvo su génesis cuando su joven autor trabajaba en barrios, en los que una terrible violencia empezaba a surgir.

El autor, a la manera de Gaviria, se adentraría en las motivaciones y la lógica de los muchachos, que vivían una existencia asesina, para hacer una lectura de su racionalidad y de su *ethos* e intentar comprender el problema desde dentro, al tomar el fenómeno del sicariato como el síntoma de una sociedad enferma, de una colectividad, a la que la ha apurado el afán de lucro, impuesto por la sociedad consumo, y al hacerlo meterse con una madeja sumamente compleja, una verdadera antropología de la pobreza, sobre la base del testimonio no sólo de los chicos, sino también de sus madres, de sus vecinos y curas párrocos, todos aquellos testigos de la vida en las laderas del valle, donde muellemente tendida, está una gran urbe, en la que pareciera ser que la única ley que funcionara fuera la de la gravedad, según palabras del propio Víctor Gaviria, a las que hace eco, Alonso Salazar.⁷

Estos dos jóvenes valientes, uno nos ofrece una original película y el otro una brillante crónica, producto de un periodismo de investigación, para mostrarnos un asunto de interés público, a través de entrevistas, fuentes contrastadas, que permiten dar cuenta de un desgarrador fenómeno de la patología colectiva, con

⁷ Salazar, A. *No nacimos pa' semilla*. Corporación Región-Cinep, Bogotá, 1990, p. 191.

una indagación, que nos acerca a la etiología social del delito y algo más, en la línea del nuevo periodismo, con cierto estilo literario de gran realismo, con descripciones muy detalladas, para caracterizar el fenómeno urbano de la violencia en toda su complejidad.

Y más o menos, en ese mismo momento, un profesor de Alonso Salazar, Juan José Hoyos escribía una novela sobre una Medellín que sufre todo un entrecruzamiento de violencias, la del narcotráfico, la del sicariato, la de la militarización, para ubicarnos en el plano de la literatura propiamente dicha; así el autor de *Tuyo es mi corazón*⁸, una narración de amores adolescentes, da cuenta de *El cielo que perdimos*⁹ al situar su nuevo relato en la misma ciudad, ya no con un estilo romántico sino con uno realista, que muestra los cambios vertiginosos de la capital antioqueña, donde el ambiente pueblerino ha desaparecido, para convertirse en una urbe masificada, cargada de soledad, en la que los jóvenes tienen que improvisar nuevas estrategias para sobrellevar la existencia, en la que el protagonista, un periodista bastante sensible, tiene que enfrentar una cruda realidad para la realización de sus crónicas judiciales, con historias de asesinatos, masacres, torturas y toda clase de violaciones de los Derechos Humanos, mientras toda aquella debacle va quedando en la impunidad. De ahí la impotencia en la que se siente su personaje central, quien se torna inseguro y sin esperanza alguna. Hoyos nos ofrece entonces una obra escrita con un lenguaje escueto, sin adornos, milimétrico, cronometrado, en fin una novela realista, en la línea de la tradición de la novelística antioqueña, que bien podría considerarse un documento doloroso, pero que no tiene la profundidad del texto de su alumno en la indagación de la etiología de todos esos males.^{10 11}

Esta obra ha recibido fuertes críticas pero, también, se ha escrito sobre ella, con profundo respeto, ya que se dice que tiene un estilo diferente al de los escritores retóricos, con un estilo más cercano al de Hemingway y al de Capote que al de los imitadores de García Márquez,¹² y con esa creación se abre la sicaresca

⁸ Hoyos, J.J. *Tuyo es mi corazón*. Editorial Planeta, Bogotá, 1984, 470 pp.

⁹ Hoyos, J.J. *El cielo que perdimos*. Editorial Planeta, Bogotá, 1990, 530 pp.

¹⁰ Torres Duque, O. *El tiempo que perdimos*.

<http://www.lablaa.org/blaavirtual/publicacionesbanrep/boletin/boleti5/bol28/tiempo.htm>

¹¹ Pineda-Botero, A. *Juan José Hoyos: El cielo que perdimos*.

<http://www.colombianistas.org/revista/pdf/09/hoyos.pdf>

¹² Mejía, J.D. *Una generación con sueño* en Abad Faciolince, H. y cols. *La pasión de leer: frontera seductora entre el sueño y la vigilia. Segundas Jornadas de Literatura. Confama*. Universidad de Antioquia, Medellín, 2002, p. 159.

propiamente dicha en la literatura, que nos llevará a *El pelaito que no duró nada*¹³, un poético relato en prosa del cineasta Víctor Gaviria y otras que han obtenido el reconocimiento internacional, como lo son, *La virgen de los sicarios de Fernando Vallejo*¹⁴ y *Rosario Tijeras*¹⁵ de Jorge Franco, de las cuales se han hecho sendas versiones cinematográficas.

El pequeño opúsculo de Gaviria es una versión lírica de la narración de uno de los chicos de las barriadas medellinenses, afligido por el duelo de un hermano sicario, Faber, el protagonista de la narración, una historia que choca, inicialmente, por la procacidad de las dicciones pero que nos acerca, de una manera profunda, a una elaboración de las congojas, que tienen que soportar estas criaturas, en entornos tan tétricos como en los que se mueven, en contextos de gran descomposición social, y así adentrarse más en el drama singular de un individuo en el medio social, descrito por Salazar, que de todas formas haría parte del escenario en el que se desenvuelve la tragedia.

Víctor Gaviria, antiguo estudiante de psicología, funciona ahí como una especie de tercer oído, que ayuda a ordenar el caos que le transmite su interlocutor y, de esa crónica de una muerte anunciada, en un contexto, donde Tánatos marca su compás a ritmo de balas, dentro de un complejo social, que algunos dieron en llamar la cultura de la muerte, ante la pérdida de los valores tradicionales de una Antioquia de la que cantara con gran antelación, de una manera bastante idealizada, el poeta Jorge Robledo Ortiz:

*Hubo una Antioquia grande y altanera,
Un pueblo de hombres libres,
Una raza que odiaba las cadenas
Y en las noches de sílex,
Ahorcaba los luceros y las penas
De las cuerdas de un tiple.*

para concluir con nostalgia:

*Siquiera se murieron los abuelos,
Sin sospechar el vergonzoso eclipse.*¹⁶

¹³ Gaviria, V. *El pelaito que no duró nada: Basado en el relato de Alexander Gallego*. Punto de Lectura, Santafé de Bogotá, 2005, 147 pp.

¹⁴ Vallejo, F. *La Virgen de los Sicarios*. Alfaguara, Madrid, 2002, 121 pp.

¹⁵ Franco, J. *Rosario Tijeras*. Mondadori, Barcelona, 2000, 160 pp.

¹⁶ Robledo Ortiz, J. *Siquiera se murieron los abuelos*. <http://webalia.com/EP/poesia/conocidos/a8366.html>



El relato de Wilfer, el muchacho al que escucha Gaviria, nos muestra el enfrentamiento de un duelo desde una posición depresiva, en términos de Melanie Klein¹⁷, en el que la aflicción no lleva a la venganza ni a la melancolía, sino a la asunción de una actitud distinta ante la vida, para romper con la compulsión a la repetición de lo mismo, de tal manera que se pueda asumir una responsabilidad ante el destino individual, para darle una salida distinta a la existencia.

Aparece entonces la novela *La virgen de los sicarios* de Fernando Vallejo, que se haría acreedora al Premio Rómulo Gallegos, un relato que contrasta con los anteriores por su tono cínico, en el que el narrador, un intelectual, un purista del lenguaje, se enamora de un sicario, para darnos una versión bastante singular, marcada por un goce que le permite el disfrute de una cruel gratificación vicariante, que pareciera disculpar los crímenes de su adorado Alexis, el protagonista, para dar expresión a un discurso de tipo fascistoide en el que el autor no se inhibe para expresar la satisfacción de que su muchacho asesine a un gamincito, a un niño de la calle, que se rebela contra un policía callejero con palabras como éstas:

Si este hiju'eputica se comporta así de alzado con la autoridad a los siete años, ¿qué va a ser cuando crezca? Éste es el que me va a matar... a estn gonorreíta tierna también le puso en el susodicho sitio su cruz de ceniza y lo curó, para siempre, del mal de la existencia que aquí, a tantos, aqueja... Alexis era el Ángel Exterminador, que había descendido sobre Medellín a acabar con su raza perversa... Y la Muerte una obsesiva laboradora... no descansa... sin crear nuevas fuentes de empleo disminuye el

¹⁷ Segal, H. «Introducción a la obra de Melanie Klein» en *Obras Completas de Melanie Klein*. Paidós-Hormé, Buenos Aires, 1974, pp. 71-84.

desempleo, que, aquí, según los tanatólogos, es el que trae más violencia... Mi señora Muerte... es la que aquí se necesita... compitiendo con semejante paridera...¹⁸

Con su título, sobre la base de la literatura y la cinematografía de la sicaresca, realizada desde el filo de la navaja, Vallejo alude a la religiosidad de estos muchachos, auspiciados por la mafia y el paramilitarismo, sin que realmente sea una visión tan original, puesto que el tema ya había sido tratado ampliamente por Alonso Salazar en su trabajo magistral, fundante de todo este subgénero, cuando en la entrevista el cura de la barriada nos explica:

La cuestión religiosa de estos muchachos es muy complicada; ellos pecan y empatan, como dice el dicho. Vienen a las misas, comulgan, hacen sus promesas, llevan escapularios por todas partes y una que otra vez se confiesan. Eso hace parte de la tradición popular; nuestro pueblo ha sido muy creyente. Estos jóvenes lo son a su manera. Usted ve; hoy, que es el día de... la Virgen, la parroquia se llena...¹⁹

*Jaime... era muy creyente, bajaba, casi cada ocho días, a Sabaneta –un pueblo cercano, al sur de Medellín– al santuario de María Auxiliadora a ofrecerle y pagarle promesas.*²⁰

La devoción mariana prevalece sobre la que se tiene a Dios; uno de los muchachos de Salazar, sin ambages declara:

Los presos le tenemos mucha fe a la Virgen de las Mercedes. A Chuchito – a Jesús – también, pero, sobretodo a la Virgen... La Virgen es la reina de los presos... por eso, la gente se hace tatuajes con ella; por la fe que se le tiene... la que manda la parada es la Virgen... María es la madre de Dios y la Madre es lo más grande que hay...²¹

Sintagma al que el sacerdote no duda en darle una interpretación cuando señala, ya que bajo cualquier apelativo, de las Mercedes o Auxiliadora:

El conjunto Madre-Virgen, que es el binomio de oro del sicario, es sinónimo de fidelidad, de incondicionalidad, que no exige retribución...

Es un Dios femenino, tolerante y permisivo; hace falta recuperar al Dios masculino, castigador y temido...

¹⁸ Vallejo, F. *op. cit.* pp. 54-56.

¹⁹ Salazar, A. *op. cit.* p. 171.

²⁰ *Íbid.* p. 173-174.

²¹ *Íbid.* p. 136.

Si la Virgen es el ídolo del cielo, la Madre es el ídolo de la tierra. Ella es el argumento, simbólico o real, con el que justifican su acción.²²



Desde el psicoanálisis, podríamos pensar a María Auxiliadora, como una madre fálica, con su bebé, su cetro y su corona, símbolos del Poder, una madre-toda, completa, virgen y madre a la vez, lo cual implicaría la conclusión de un humano Nombre-del-Padre y a la manera de lo que sucediera con el psicótico Sczreber, ella es La Mujer de Dios, que media con la Divinidad, para salvar a la humanidad del cataclismo y engendrar una nueva raza humana; es una madre abnegada, mártir, sacrificada y sagrada, una mujer ideal, semidiosa, que, según Julia Kristeva, se asimilaría con el hijo para adjudicarle características de nobleza, una hembra asexual, única en su género, que al ser madre de Dios, haría parte esencial de la Santísima Trinidad.²³

En mis años puberales, los curitas del colegio, nos leían un cuento del famoso padre Rafael García Herreros, en el que la madre de Dios hace un contrabando de almas condenadas, a las que María entra por una puerta trasera del cielo, para señalar la bondad de Nuestra Señora, que bien podríamos pensar hoy como una alcahueta que desmiente la Ley.

Y bien sabemos que la familia antioqueña ha estado marcada por la figura de una madre fuerte, en una cultura en la que el hombre ha sido el rey de la calle y

²² Íbid, p. 197-199.

²³ Kristeva, J. *Historias de Amor*. Siglo XXI editores, México, 1987, pp. 209-231.

la mujer, la reina de la casa, donde abundan las madres-cabezas de hogar y muchos de los jóvenes de la barriada provienen de hogares con padres ausentes, en la realidad material o en el imaginario de las familias, sin que puedan ejercer una función paterna, ante una madre completamente condescendiente y permisiva con el hijo, para quien no media ni Ley ni prohibición alguna, como si el vástago fuera un futuro protopadre gozón de la horda primitiva, que pudiera decir con Iván Karamazov:

Si Dios ha muerto, todo está permitido.

Ya que pareciera ser que en la cultura de la sicaresca sin saberlo, siguiera la lógica del personaje de Dostoiowski, cuando expresa: *Como ni Dios, ni la inmortalidad existen, le está permitido al hombre nuevo, transformarse en hombre-Dios*²⁴, identificados con el Divino Niño, ese niño-falo maravilloso, que es el bebé en brazos de María, aunque Lacan aparentemente diga lo contrario, cuando de una forma paradójica expresa:

*Si Dios ha muerto, nada está permitido.*²⁵

Lo que también es cierto pues al querer ser como dioses, ese gran anhelo de nuestros primeros padres, no habría Ley, ya que la divinidad no tiene ninguna y si hay un vacío de Ley, de Dios, lo que queda es la anomia, y sin reglas no tiene sentido ni la autorización ni la prohibición, siempre referidas a una autoridad.

Es evidente, que la religiosidad tiene mucho que ver con la moral, como nos lo demuestra el caso de la madre de Jaime, uno de los jóvenes muertos en los tiempos de *No nacimos p'a semilla*, como lo muestra el testimonio del sacerdote de la barriada cuando declara:

Su familia es muy sana. La mamá es una matrona paísa; el papá es un tipo muy trabajador y los otros cinco hijos son sanísimos. Cuando Jaime se metió en esos cuentos [de robo de autos y asesinatos por encargo], la mamá lo aconsejaba mucho. Pero, como él siguió en su cosa lo echó de la casa.. Le dijo un día que ésta no era guarida de delinquentes. Pero después le cedió; se dejó seducir por el dinero y los regalos que le llevaba. El le decía la Bella y para la Bella era lo mejor. Fiestas de madre muy elegantes,

²⁴ Dostoyewski, F. *Los hermanos Karamazov*. EDAF, Madrid, 1983, p. 682.

²⁵ Goldenberg, M. *¿Dios ha muerto?* The Symptom, 9, 2008
<http://www.lacan.com/symptom/?p=33>

regalos, plata, hasta que la convenció. Ella le mandaba decir dos misas mensualmente, para que la Virgen del Carmen lo protegiera. Y él, que también era muy creyente, bajaba, casi cada ocho días, a Sabaneta, al santuario de María Auxiliadora, a ofrecerle y pagarle promesas.²⁶

Es bien claro que en ese caso, la educación y socialización fallan, al no poner límites al educando, ni aplicar el tabú de la muerte del semejante, al transmitirse toda una moral de la ambigüedad, en la que, de un lado hay un código ético formal y del otro un código pragmático para la vida, donde uno de los grandes valores es la astucia, la audacia, el despabilamiento, bajo el lema:

El vivo vive del bobo.

Y si el objetivo en la vida es conseguir dinero, no importa contrariar ni la ética civil ni la moral cristiana, sobre todo en un pueblo, en cuyo origen hay una gran cantidad de contrabandistas, que están en el zócalo aún de las familias de más rancia estirpe, con mensajes transmitidos como aquél de una anónima madre de antaño, quien decía a su hijo:

M'ijito, consiga plata honradamente y si no... consiga.

Doble mensaje, inductor de un superyó lagunar, concepto acuñado por Adelaida Johnson²⁷, para explicar la génesis de la psicopatía, que bien podemos distinguir del doble mensaje esquizofrenizante, descrito por Gregory Bateson²⁸, ya que no ofrece dos opciones malas, del tipo de:

Malo porque bogas y malo porque no bogas

Sino que da cuenta de la inconsecuencia, que prohíbe una conducta, de un lado, y del otro la premia o estimula.

²⁶ Salazar, A. *op. cit.* pp.173-174

²⁷ Johnson, A. «Sanctions for superego lacunae of adolescents» en Eissler, K.R. et P. Federn. *Searchlights on Delinquency. New psychoanalytic studies dedicated to Pr. Aichhorn on the occasion of this 70th birthday.* International Press, New York, 1949, pp. 225-245.

²⁸ Bateson, G. *Pasos hacia una ecología de la mente.* Ediciones Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1972, pp. 223-308.

Pero el tabú de la prohibición del incesto, esa otra prohibición, que surgiera en ese contrato social, en el que en el mito freudiano, establecieran los hermanos después del asesinato del padre de la horda primitiva, también aparece borrado, de una forma ambigua, en el caso de *Rosario Tijeras*, cuando ésta le recrimina a la madre la desmentida frente a la seducción, por parte de su lascivo padrastro y ésta responde con inusitada violencia.

Rosario Tijeras es una especie de tigresa del Oeste, una protagonista de esa especie de *Far West*, en el que se ha convertido la plácida llanura medellinense, quien a partir de un trauma de seducción, castra y mata a su victimario y lo sigue haciendo por una suerte de compulsión a la repetición con todos aquellos, a los que por una razón u otra, quiere vengarse, al asestarles tiros en el bajo vientre y en el escroto, como si hubiera confundido el dolor del amor, con el de la muerte.

Ella es la protagonista de la novela homónima de Jorge Franco, llevada al cine, en un *thriller* brutal, dirigido por el mexicano Emilio Maillé; esta magnífica hembra deviene en una suerte de *femme fatale*, en el mundo y la subcultura de los sicarios.



El filme es bastante bueno hasta el punto de convertirse en la película colombiana más vista de la historia, candidatizada al Goya, como la mejor película de habla hispana en su momento, con base en una obra literaria, que se considera una de las más relevantes de la narrativa colombiana y latinoamericana contemporáneas, bella novela, que nos muestra la sensibilidad que se esconde en el alma de una fémmina de apariencia tan fría.

Su autor declara que la realidad en Colombia es un error, una falla, una herida, que no se puede tapar porque se produciría una infección, con una problemática que tiene que ver con el Primer Mundo, con el narcotráfico, con todo un sistema de oferta y demanda, pero detrás de todo eso, hay un drama, una tragedia humana puesto que detrás de la droga, que se consume alegremente en las discotecas, hay un montón de jóvenes desangrándose, viniendo a menos, que al perder sus principios han muerto.²⁹

Es de ahí, que toda esta narrativa tiene sentido, no para hacer de ella, pornomiseria pura y dura, para hacer dinero y conseguir reconocimiento de una manera oportunista y cargada de sensacionalismo.

Me irrité sobremanera un día que un productor de cine colombiano me contó que las distribuidoras del Primer Mundo exigían que el único tema colombiano, que estaban dispuestos a comprar, era el de los sicarios, ya que el producto se vende muy bien, como películas tremendistas y de acción para un gran público, como un auténtico divertimento. Ya que creo que otro es el sentido que originalmente Víctor Gaviria y Alonso Salazar dieron al hacer público lo que ocurría en las barriadas de Medellín, en la mejor línea del Buñuel de *Los olvidados* o del Oscar Lewis de *La antropología de la pobreza*; yo creo que lo que se proponían era repensar una trágica y dolorosa experiencia, como un intento de elaboración de un trauma colectivo, que es obvio, debe ser campo de reflexión para el público en general y para quienes nos ocupamos de la psicopatología.

Por ello, no quisiera cerrar esta conferencia, sin hacer mención a lo que se ha intentado hacer desde el psicoanálisis en Medellín, con el problema del sicariato.

Alonso Salazar cita en su obra una ponencia, presentada por Rocío Jiménez, en un seminario sobre la violencia, realizado por las ONG's de Medellín, en 1989, titulado *Violencia y psicoanálisis*³⁰, en relación con la ausencia de un padre que ejerza su función, lo que genera lugar vacío, que el joven pretende ocupar, a la manera de Luis XIV, al confundirse sí no con el Estado, al menos con la Ley, para constituirse en un legislador arbitrario, reactualizador del padre de la horda primitiva, en una especie de modalidad pretotémica, como una imago narcisista con una potencia mortífera, a través de la intimidación, la dominación y el chantaje, con un impulso aniquilador, absolutista, con una visión del mundo maniquea entre la idealización y la denigración, como bien lo señalan Alina Ángel y cola-

²⁹ Salazar, H. *Jorge Franco y el goce de escribir*.

http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/misc/newsid_6193000/6193569.stm

³⁰ Jiménez, R. *Psicoanálisis y violencia*. Ponencia presentada al Seminario sobre Violencia por las ONG's de Medellín, septiembre de 1989

boradores, quienes realizaron un bello trabajo en talleres en pequeños grupos de acompañamiento psicológico, en el contexto de los procesos de paz que se dieron en los barrios populares, adónde los muchachos podían asistir y discutir las vivencias de su historia singular, la de cada uno; lo cual, en algunos casos trajo como consecuencia que accedieran a una vida más tranquila, por fuera de las pandillas y hasta lograr una ubicación laboral, a pesar de su anterior vida asesina³¹

Pero esa violencia endémica, en Colombia, va tomando otros rumbos, y como decía al principio de mi ponencia, continúa siendo la misma música con distinta letra.

Si los sicarios, en los tiempos de la guerra sucia, de los «barones de la droga», encabezados por Pablo Escobar, llegaron como plaga de langosta, para sembrar el terror y ejecutar las venganzas, así se diga lo contrario, no han desaparecido con la muerte del gran capo de la mafia; de hecho, en junio del 2009, una noticia nos asombra, ya que un adolescente y un niño de once años, penetran en el despacho de una abogada embarazada, la abalean y sólo puede salvarse el bebé y, bien sabemos, que las fábricas de sicarios los tiene para la exportación, vienen a España, hacen el mandado y vuelven a salir, como por arte de magia, como lo anunciara la prensa escrita en estos días, cuando un subordinado de Touriño encargó el crimen a un sicario colombiano.³²

Pero los pistoleros, como los llaman en su jerga, encuentran nuevas modalidades de acción en el contexto del conflicto armado, que existe en Colombia, por más que se lo niegue, y con la violencia paramilitar, de derecha o izquierda.

De ello, da cuenta un documental para la televisión, que realizaron el estadounidense Scott Dalton y la abogada y periodista colombiana Margarita Martínez, cuando fueron a filmar al barrio La Sierra, en las laderas de Medellín, donde un grupo de autodefensa se enfrentaba con la guerrilla, en un contexto de miseria y desempleo.

Estos realizadores acuden a las viejas técnicas del *cinéma-verité*, con todo su naturalismo, para mostrar la durísimas condiciones de existencia de grupos juveniles, que luchan por el terruño y la supervivencia al precio de la muerte misma, que es con la que se inaugura el filme, cuando vemos el cadáver del líder del movimiento, Edison Flórez, un joven con el que los creadores lograron hacer una gran empatía, tras las duras pruebas a los que los cineastas fueron sometidos por

³¹ Ángel, A.M. y cols. *Combos y cambios*. Secretaria de Bienestar Social de la Alcaldía de Medellín, Departamento de Psicoanálisis de la Universidad de Antioquia, Medellín, 1995, 54 pp.

³² *Un subordinado de Touriño encargó el crimen a un sicario colombiano*. http://www.eldebat.cat/cast/notices/vuit_detinguts_per_1_assassinat_de_felix_martinez_tourino_51365.php

los muchachos, en una especie de rito de iniciación necesario para darles cabida en la comunidad.

En ese magistral documental, asistimos a entrevistas que dan cuenta de la realidad subjetiva, en medio de una terrible realidad material, para enfrentar el serio problema social de nuestra lucha fratricida, en un país donde no se cumple con los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de sus gentes, de tal suerte que los realizadores presentaron al gran público una cinta que se ubica en ese espacio transicional entre la subjetividad y la objetividad, como podemos verlo en el relato de Jesús, uno de los muchachos que nos habla de su tragedia y de su dolor.

Allí se nos muestra la vida cotidiana del barrio, de tal suerte que la realidad fluye de un modo natural ante el objetivo de la cámara.

Esos jóvenes, sin referencia filosófica alguna, de una manera heideggeriana saben que son seres-para-la-muerte pero su angustia los lanza a un proyecto demasiado inmediato, con un desenlace fatal demasiado precoz, pues la relación con la muerte de estos chicos sin futuro, que no nacieron p' a semilla, destinados a no durar nada, que jamás tuvieron un cielo, es uno de los aspectos que más llama la atención de los cineastas y de los estudiosos de sus formas particulares de existencia, ya que si vemos a Edison, tirado en la cañada, con las moscas rondando su cuerpo, en *Rosario Tijeras* asistimos a una macabra defensa maniaca, negadora de la muerte, con visos de realismo mágico.

De ahí, que sin negar el valor que tiene un libro y un filme como *Gomorra* de Roberto Saviano³³, considero que ese estilo ya ha sido bastante trabajado en nuestro país, paradigmático de toda una problemática del Tercer Mundo, pero a su vez de un problema universal, que no es el de Medellín solamente, ni el del sur de Italia, sino que tiene mucho que ver con una etiología social de la delincuencia y la violencia colectiva, que sin duda encuentra eco en la singularidad de cada sujeto pero que amenaza con convertirse en una plaga apocalíptica en un mundo globalizado, ante la emergencia de esos personajes extraños, que hacen toda una liturgia de la muerte y la crueldad, con sus changones, pistolas, revólveres o metralletas, quienes aniquilan sin piedad a los otros, sin más explicaciones, en el macrocontexto de un mundo sobrecargado de negocios sucios que pretenden el dominio del planeta, para quienes el cine reporta la imagen de seres ideales, a quienes imitan, en su sueño de convertirse en los reyes del mundo³⁴, al estilo de los personajes de Chuck Norris y Sylvester Stallone, de *Cobra Negra* y de *Comando*, cuyas cintas miran con sumo cuidado para aprender a como no fallar ni un

³³ Saviano, R. *Gomorra*. Editorial Debate, Madrid, 2007, 328 pp.

³⁴ Salazar, A. *Op. cit.* p.21

tiro. A ellos los miran en la pantalla para ver cómo cogen las armas, como hacen sus coberturas y como se retiran³⁵, en cuanto han dejado un cadáver, un «muñeco», en su jerga, a la orilla del camino, como si fueran culebritas empolladas en el huevo de la serpiente.



³⁵ Íbid. p.29

BIBLIOGRAFIA

- Adorno, Theodor W. (1999): *Minima moralia*. Madrid: Taurus.
- Agra, M. J. (2010): «Topografía crítica: el hacer docente y sus lugares», en Torres Eça et al. *Desafios da Educação Artística em contextos Iberoamericanos*. Porto, Apeccv, pp.18-35
- Alheit, Peter / Dausie, Bettina (2009): «“Biographie” in den Sozialwissenschaften», en Bernhard Fetz (ed.): *Die Biographie. Zur Grundlegung ihrer Theorie*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, pp. 285-315
- Amades, J. (2001): *La mort. Costums i creences*. Tarragona: Edicions El Mèdol.
- Ambrós, Alba & Ramón Breu (2007): *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y de secundaria*, Barcelona, Graó
- Ángel, A. M. y cols (1995): *Combos y cambios*. Medellín: Secretaria de Bienestar Social de la Alcaldía de Medellín, Departamento de Psicoanálisis de la Universidad de Antioquia.
- Araujo, H. (2009): *Múltiplos contextos da educação musical: o ensino de música no PETI*. Natal: UFRN.
- Aries, P. (2000): *Historia de la muerte en occidente*. Barcelona: Acantilado (ed. orig. 1975).
- Aumont, Jacques (1997): *El ojo interminable: Cine y pintura*. Barcelona. Paidós.
- Ballester, Josep (1999): *L'educació literària*. 2a edició, València: Publicacions de la Universitat de València (reed. 2007).
- Balló, Jordi (2000): *Imatges del silenci. Els motius visuals al cinema*. Barcelona. Empúries.
- Balló, J. / Pérez, X. (1997): *La semilla inmortal. Los argumentos universales en el cine*, Barcelona: Anagrama.
- Barthes, Roland (1970): *Mythologies*. París. Seuil.
- Bateson, G. (1972): *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé.

- Bazin, André (2000): «Adaptation, or the Cinema as Digest», en: Naremore, James (ed.): «Film Adaptation», Rutgers University Press (trad. a l'anglès del 1997 per Bert Cardullo i Alain Piette en *Bazin at Work*, Londres: Routledge, ed. orig. 1948), pp. 19-27.
- Beltrán, José (2007): «Salvar las apariencias en la época de la imagen del mundo: Percepciones, representaciones y expectativas educativas» en Marrero, A. (ed.) *Todas las escuelas, la escuela*. Alzira: Germania.
- Benjamin, Walter (1982): *L'obra d'art a l'època de la seua reproductibilitat tècnica*. Barcelona. Edicions 62.
- Bergala, Alain (2007): *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- Boogs, Carl / Pollard, Tom (2006): «Recycling the Good War», en: *The Hollywood War Machine. U.S. Militarisme and Popular Culture*. Londres: Paradigm Publishers, cap. IV.
- Bourdieu, Pierre (1988): *La distinción, criterios y bases sociales del gusto*. Madrid. Taurus.
- Brea, José Luís (1991): *Las auras frías*. Barcelona. Anagrama.
- Brescia, P. (2002): *Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva*. Sao Paulo: Átomo.
- Briggs, Asa / BURKE, Peter (2002): *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid. Taurus.
- Buckingham, David (2002): *Crece en la era de los medios electrónicos. Tras la muerte de la infancia*. Madrid. Morata.
- Burgess M. (2002): *Billy Elliot*. Norma. Bogotá.
- Calle, Romà de la (2000): *L'educació per l'art: valors pedagògics i estètics de la modernitat*. València. Universitat de València.
- Calvo, G. (s.d.): *La sicaresca como una de las bellas artes*. <http://www.caratula.net/Archivo/N17-0407/Secciones/Cine/cine.htm>
- Caparrós, J. / Martín J. (2001): *El cine de fin de milenio (1999-2000)*. Madrid: Rialp.
- Carmona, Ramón (2005): *Cómo se comenta un texto filmico*. Madrid: Cátedra.
- Cavell, Stanley (2004): *Cities of Words. Pedagogical Letters on a Register of the Moral Life*. London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- CES (2009): *Informe 01/2009. Sistema educativo y capital humano*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Comenius, J. A. (1986): *Didactica Magna*. Madrid: Akal.
- Cortell, Robert: (2004): «Algunes notes (breus) sobre el conte», *Aiguadolç*, 30.

- Cortina Selva, M. (2003): «Cine y Educación para la muerte», *Making of. Cuadernos de Cine y Educación*. Barcelona: Comunicación y Pedagogía (juny).
- Cortina Selva, M. (2008): «Guía Didáctica de la película “Las alas de la vida”», *Making of. Cuadernos de Cine y Educación*. Barcelona: Comunicación y Pedagogía (juny).
- Cortina Selva, M. / Herrán Gascón, A. de la (2005): «Cine y Educación para la muerte ii», *Making of. Cuadernos de Cine y Educación*. Barcelona: Comunicación y Pedagogía (juny).
- Cortina Selva, M. / Herrán Gascón, A. de la (2008): «Cine y Educación para la muerte iii», *Making of. Cuadernos de Cine y Educación*. Barcelona: Comunicación y Pedagogía (juny).
- Costa, S. B. A (2002): *Importância da música para as crianças*. São Paulo: Abe-música.
- Dostoyewski, F. (1983): *Los hermanos Karamazov*. Madrid: Edaf.
- Duch, L. / Mèlich, J. C. (2003): *Escenaris de la corporeitat. Antropologia de la vida quotidiana*, 2.1. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Duncum, Paul (2002): «Visual Culture Art Education: Why, What and How». En *Journal of Art and Design Education*, vol. 21 (1).
- Eco, Umberto (1989): *El péndol de Foucault*. 7a ed., Barcelona: Destino.
- Espelt, Ramón (2001): *Jonás cumplió los 25. La educación formal en el cine de ficción 1975-2000*. Barcelona: Laertes
- Even-Zohar, Itamar (1990): «Polisystem Theory». En *Poetics Today* nº 11 (1). pp. 9-26
- Everhart, Robert B. (1999); «Leer, escribir, resistir» en Velasco, H. M. / García, F. J. / Díaz, A. (ed.) *Lecturas de antropología para educación. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, pp. 355-388.
- Fernández Enguita, Mariano (2009): «El anti-cándido: Todo va mal, pero irá peor. Alcance y funciones de la visión apocalíptica de la enseñanza por el profesorado», *Papeles de economía española. La educación en España*, Madrid: ed.Fundación de las Cajas de Ahorros, núm. 119, pp. 59-68.
- Ferrer, Anacleto (2008): «Caídos en la altura. Arte, cine y locura», en *El arte necesita de la palabra*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim, pp. 159-174.
- Ferrer, A. et al. (1998): *Locuras de Cine*. Valencia: Colomar.
- Ferrer, A. et al. (2006): *Psiquiatras de Celuloide*, València: Ediciones de la Filmoteca; Instituto Valenciano de Cinematografía Ricardo Muñoz Suay.
- Feyerabend, Paul (1979): «Hagamos más cine», en AA VV: *La lechuza de Minerva. ¿Qué es filosofía?* Madrid: Cátedra.

- Foucault, Michel (1990): «Disciplina» en Foucault, M. *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI, pp. 137-230.
- Franco, J. (2000): *Rosario Tijeras*. Barcelona: Mondadori.
- Fuster, Joan (1994): *Diccionari per a ociosos*. Barcelona: Edicions 62.
- Gabbaard, Krin & Gabbard, Glen O. Gabbard (1987): «The Golden Age» en *Psychiatry and the Cinema*, Chicago: The University of Chicago Press.
- García Raffi, Xavier (1994): «El Psicópata en el cine de masas», en *Estudios sobre cine*, Madrid: Verbum.
- García Sánchez, J. E. y E. (2008): *Medicina, Cine y Educación*. Facultad de Medicina, Universidad de Salamanca. Ediciones de la Universidad de Salamanca. campus.usal.es/~revistamedicinacine/Vol_4/4.2/ing.4.2.pdf/editorial4_2_ing.pdf.
- Gaut, Berys (2002): «Cinematic Art», *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, volum 60, 4, pp. 299-312.
- Gaviria, V. (2005): *El pelaioto que no duró nada: Basado en el relato de Alexander Gallego*. Santafé de Bogotá: Punto de Lectura.
- Giddens, Anthony (1997): *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, Henry (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós.
- Goldenber, M. (2008): «¿Dios ha muerto?», *The Symptom*, 9, 2008, en: <http://www.lacan.com/symptom/?p=33>
- Gubern, Romá (2002) *Máscaras de la ficción*. Anagrama: Barcelona 2002.
- Habermas, Jürgen (1989): *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Hayward, Susan (2006): *Cinema Studies. The Key Concepts*. 3 edic., Londres: Routledge (ed. orig. 1996).
- Hernández, Fernando (2000): *Educación y cultura visual*. Barcelona. Octaedro.
- Herrán Gascón, A. de la / Cortina, M. (2006) *La Muerte y su Didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la / Cortina, M. (2009). «La muerte y su enseñanza», *Diálogo Filosófico*, vol. 75, pp. 499-516.
- Herrán, A. de la / González, I. / Navarro, M. J. / Bravo, S. / Freire, M.V. (2000) *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Hoyos, J. J. (1984): *Tuyo es mi corazón*. Editorial Planeta: Bogotá.
- Hoyos, J. J. (1990): *El cielo que perdimos*. Editorial Planeta: Bogotá.

- Hubard, Olga (2008): «The Act of Looking: Wolfgang Iser's Literary Theory and Meaning Making in the Visual Arts», en *International Journal of Art and Design Education*, n. 27 vol.2, pp. 168-180.
- Huerta, Ricard (1994): *Funció Plàstica de les Lletres*, Picanya, Bullent.
- Huerta, Ricard (2001): «Espíritu de trasatlántico, condición de patera», en *Aula de Innovación Educativa*, 106, 11-15.
- Huerta, Ricard (2002): «Euromedia Project: enseñando los media en secundaria», en *Comunicar. Revista Iberoamericana de comunicación y educación*, 18, 157-161.
- Huerta, Ricard (2003a): «Los medios en educación artística», *Luces en el laberinto audiovisual*. Universidad de Huelva, 9.8.
- Huerta, Ricard (2003b): «Almas gemelas: artes y medios», en *Educación Artística, Revista de investigación*, 1, 233-246.
- Huerta, Ricard (2005): *Apaga-la!*. València. Institució Alfons el Magnànim.
- Huerta, Ricard (2009): «Mirarse como maestras: sistemas identitarios. La formación de docentes en educación artística a través del video», en Beltrán, J. (coord.) *Escenarios de Innovación*. Alzira: Alemania, pp. 139-154.
- Jiménez, R. (1989): *Psicoanálisis y violencia*. Seminario sobre Violencia por las ong de Medellín, (setembre).
- Johnson, A. (1949): «Sanctions for superego lacunae of adolescents» en Eissler, K.R. / Federn, P.: *Searchlights on Delinquency. New psychoanalytic studies dedicated to Pr. Aichhorn on the occasion of this 70th birthday*. New York: International Press.
- Kaiser, H. J. (1995): «Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung», en *Musikforum*, núm.. 83, pp. 17-26.
- Kohan, S. A. (2006). *Biblioterapia y Cineterapia*. Barcelona: Alba Editorial.
- Kristeva, J. (1987): *Historias de Amor*. México: Siglo XXI editores.
- Lewis, O. (1961): *Antropología de la pobreza. Cinco familias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marcellán, Idoia (2009): «Consideraciones sobre las imágenes mediáticas en la educación artística: un referente para la educomunicación», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 52, pp. 81-93.
- Martín, S. (2007): *A propósito*. Tenerife. Idea.
- Mejía, J. D. (2002): «Una generación con sueño», en: Abad Faciolince, H. y cols. *La pasión de leer: frontera seductora entre el sueño y la vigilia*. Segundas Jornadas de Literatura. Confama. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Mèlich, J. C. (1989): *Situaciones-límite y educación*. Barcelona: PPU.

- Mèlich, J. C. (1998): *Pedagogia de la finitud*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma
- Mèlich, J. C. (2000): *La veu de l'altre: reflexions i experiències per educar en valors ètics*. Barcelona: ICE/UAB.
- Mèlich, J. C. (2002): *Filosofia de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. C. (2003): «Pedagogia de la finitud», *Aula de innovació educativa*, núm. 122, pp. 46-47. Barcelona: Graó.
- Miret, R. / Balagé, C. (2009): *Películas Clave del Cine Musical*. Barcelona: Robinbook.
- Mirzoeff, Nicholas (2003): *Una introducció a la cultura visual*. Barcelona. Paidós.
- Morin, E. (1974): *El hombre y la muerte*. Barcelona: Kairós (ed.orig. 1951).
- Morricone, Ennio (2008): Entrevista en: <http://lentecreativo.wordpress.com/2008/05/17/entrevista-a-ennio-morricone/>
- Muñoz, F. / Morales, J. / Torres, L. (2009) «El cine en la enseñanza de estrategias para el afrontamiento de la enfermedad», *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, vol. 6, núm. 2, pp. 27-38.
- Paret, Peter (1996): «Kolberg (Germany, 1945): As Historical Film and Historical Document», en: John Whiteclay: *World War II. Film and History*, Oxford Univ. Press, cap.3.
- Pineda-Botero, A. (s.d.): *Juan José Hoyos: El cielo que perdimos*, en: <http://www.colombianistas.org/revista/pdf/09/hoyos.pdf>
- Poch, C. (1996): *De la vida i de la mort*. Barcelona: Claret.
- Poch, C. (2005): *Catorce cartas a la muerte (sin respuesta)*. Barcelona: Paidós
- Poch, C. (2009): *La muerte nunca falla. Un doloroso descubrimiento*. Barcelona: Edit. uoc
- Poch, C. / Herrero, O. (2003): *La muerte y el duelo en el contexto educativo*. Barcelona: Paidós.
- Pook, Jocelyn (2007): Entrevista en: http://www.scoremagazine.com/Entrevistas_det.php?Codigo=46
- Postman, Neil (1990): *Divertim-nos fins a morir. El discurs públic a l'època del «show-business»*. Llibres de l'Índex. Barcelona.
- Postman (2000): *Fi de l'educació. Una redefinició del valor de l'escola*. Vic. Eumo.
- Puyosa, I. (s.d.): *Muñecos p'a semilla*, en: http://www.zonamoebius.com/Iepoca_2003-2007/2004/000/ip_804_rodrigo.htm
- Rafter, D (2004): «Música sin fin», *Eufonia*, núm. 30 pp. 8-9.
- Ray, Robert B. (2000): «The Field of Literature and Film», en: Naremore, James (ed.): *Film Adaptation*, Rutgers University Press, pp. 38-53.

- Rivière, Margarita (2003): *El malentendido. Cómo nos educan los medios de comunicación*. Barcelona. Icaria.el
- Robledo Ortiz, J. (s.d.): *Siquiera se murieron los abuelos*, en: <http://webalia.com/EP/poesia/conocidos/a8366.html>
- Roux, F. de (1988): *Los precios de la paz*. Documento ocasional 39 de cinep, abril 29.
- Salazar, A. (1990): *No nacimos p'a semilla*. Bogotá: Corporación Region-cinep.
- Salazar, H. (s.d.): *Jorge Franco y el goce de escribir*, en: http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/misc/newsid_6193000/6193569.stm
- Salomon, Gary (1995): *The Motion Picture Prescription: Watch This Movie and Call Me in the Morning: 200 Movies to Help You Heal Life's Problems*. Aslan Publishing.
- Saviano, R. (2007): *Gomorra*. Madrid: Editorial Debate.
- Segal, H. (1974): «Introducción a la obra de Melanie Klein», en: *Obras Completas de Melanie Klein*. Buenos Aires: Paidós-Hormé.
- Serrano, M. I. (2002): *La educación para la salud del siglo XXI*. Segovia: Díaz de Santos.
- Sociedad Vasca De Cuidados Paliativos. (2006): *Cine y medicina en el final de la vida*. Antonio Casado da Rocha y Wilson Astudillo Alarcon (eds.): http://www.sovpal.org/capitulos/Cine_Medicina.pdf
- Stam, Robert (2000): «Beyond Fidelity: The Dialogics of Adaptation», en: Naremore, James (ed.): *Film Adaptation*, Rutgers University Press, pp. 54-76.
- Storey, John (2002): *Teoría cultural y cultura popular*. Barcelona. Octaedro.
- Talens, Jenaro; Zunzunegui, Santos (coords.) (1997): *Historia general del cine*, Madrid: Cátedra.
- Thill, V. (2005) «La mort a l'écran», en: *Sterben und Tod*, p. 45, en: www.forum.lu/pdf/artikel/5396_252_Thill.pdf
- Todorov, Tzvetan (2007): *La literatura en perill*. Barcelona: Galàxia Gutenberg; Cercle de Lectors.
- Tomás Y Garrido, M. C. / G. M. (2004): *La vida humana a través del cine: cuestiones de antropología y bioética*. EIUNSA. Ediciones Internacionales Universitarias, sa.
- Torres Duque, O. (s.d.): *El tiempo que perdimos*, en: <http://www.lablaa.org/blaa-virtual/publicacionesbanrep/boletin/boleti5/bol28/tiempo.htm>
- Trilla, J. (1992): «La actitud del profesor en el aula ante los conflictos de valor», CL & E: *Comunicación, lenguaje y educación*, núm. 15, pp. 33-38.

- Trueba, F. (2010): [Entrevista amb Carlinhos Brown], en: <http://www.elmilagro-decandea.com/html/entrevista.htm>.
- Truffaut, François (1998): *El cine según Hitchcock*. Madrid: Alianza.
- Tunks, T. W. (1992): «The transfer of music learning», en: R. Cowell (ed.): *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, pp. 437-447.
- Vallejo, F. (2002): *La Virgen de los Sicarios*. Madrid: Alfaguara.
- Walker, John, & Sarah Chaplin (2002): *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona. Octaedro.
- Williams, David (2009): *Media, Memory and the First World War*, London: McGill-Queen's University Press (McGill-Queen's studies in the history of ideas).
- Wittgenstein, Ludwig (2003): *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza Editorial.
- Wittkower, Rudolf y Margot (1995): *Nacidos bajo el signo de Saturno. Genio y temperamento de los artistas desde la Antigüedad hasta la Revolución Francesa*. Madrid: Cátedra.

