

DIDÀCTICA DE LA PANTALLA III.
LA UNIVERSITAT EN EL CINE

Colección Polis Paideia, 23
Dirigida por José Beltrán

π polis
paideia



DIDÀCTICA DE LA PANTALLA III
LA UNIVERSITAT EN EL CINE

PROJECTE ESPAI CINEMA

ALÍCIA VILLAR AGUILÉS I ELISABET MARCO AROCAS (EDS.)

Germania

© Alcía Villar Aguilés i Elisabet Marco Arocas (eds.), 2013

© dels articles: els autors, 2013

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

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

www.germania.es - info@germania.es

Imprés en la UE

ISBN: 978-84-15660-55-2

Depòsit legal: V-744-2013



ÍNDIX

Pròleg, Alicia Villar Aguilés i Elisabet Marco Arocas	9
1. Javier de Lucas: <i>El cine, herramienta de emancipación y ciudadanía</i>	13
2. Xavier Garcia-Raffi i Francesc J. Hernández: <i>Besada i burlat. Una sèrie de seqüències cinematogràfiques sobre les relacions entre docents i discents en l'ensenyament superior</i>	29
3. Alicia Villar Aguilés: <i>Entre la tradició i la irreverència. Rituals universitaris i moviment estudiantil a la Universitat de Coïmbra</i>	45
4. Ricard Huerta: <i>Gener de 1973. Romà de la Calle presenta a la Universitat de València la seua tesi doctoral «Para un análisis del mensaje cinematográfico. Introducción a la estética del hecho filmico»</i>	63
5. María José Chisvert Tarazona: <i>Transiciones tardías a la esfera universitaria: fórmulas de integración en personas adultas</i>	85
6. Arantxa Grau i Muñoz i Begonya Grau i Muñoz: <i>Docents universitaris i també pares. Performativitats de la masculinitat en la cultura visual</i>	101
7. Merary Vieyra i Mayra Silva: <i>La construcción colectiva del sentido de la vida desde «El estudiante»</i>	121

8. Juli Hurtado Llopis: <i>La música en el cine: recursos para universitarios</i>	137
9. Elisabet Marco Arocas: <i>La Universitat davant la càmera: de l'empremta hollywoodenca al cinema independent</i>	165
Referències cinematogràfiques citades al llibre sobre cinema i educació	181
Abstracts.	183
Notes biogràfiques de les autores i dels autors	189

PRÒLEG

ALÍCIA VILLAR AGUILÉS I ELISABET MARCO AROCAS (EDS.)

La universitat ha estat present al cinema des de les primeres pel·lícules, com ara en la pel·lícula protagonitzada per Harold Lloyd *The Freshman* (*L'estudiant novençà*, 1925, Fred C. Newmeyer i Sam Taylor), en la que un estudiant que acaba d'arribar a la universitat vol fer-se popular i haurà de fer front a les burles dels seus companys. Una altra pel·lícula de la mateixa època i amb un guió semblant és la protagonitzada per Buster Keaton titulada *College* (*El Col·legial*, 1927, James W. Horne) en la que apareix tractant de sobreixir en algun esport per tal d'aconseguir enamorar a una xica.

Sobre la institució universitària s'han destacat cinematogràficament diferents aspectes, com ara els espais físics on tenen lloc les accions formatives, els quals esdevenen espais socials carregats de simbolisme. Per exemple, coneixem els jardins i els edificis emblemàtics de la Universitat d'Oxford a través de les pel·lícules (*Brideshead Revisited*, 2008, Julian Jarrold; *Los crímenes de Oxford*, 2008, Àlex de la Iglesia) per tractar-se d'una de les universitats més projectades al cinema. La Universitat de Harvard també ha sigut una altra de les universitats més filmades i representades, com en *Soul Man* (*Harvard, moguda Americana*, 1986, Steve Miner), una comèdia basada en un jove que haurà de fer peripècies per tal d'aconseguir una beca per estudiar Dret, o la recent *The Social Network* (*La xarxa social*, 2010, David Fincher) pel·lícula que conta els inicis de la construcció de la xarxa social virtual *Facebook*.

Al cinema trobem mostres de les relacions entre les persones que formen part de la comunitat universitària, com aquelles entre els companys d'estudis, fent-se visible la complicitat, les proves d'amistat indestructibles i també les relacions

marcades per l'amor romàntic. Les pel·lícules ens permeten conèixer professors i professores especials, que trenquen amb els patrons i les regles imposades, que aposten per formes d'aprenentatge alternatives a la norma social des del micro espai de l'aula, com és el cas de *Mona Lisa Smile (El somriure de la Mona Lisa, 2003, Mike Newell)* en la qual una professora, protagonitzada per Julia Roberts, aterra al campus de la Universitat de Wellesley. També recordem com el personatge de John Forbes Nash emplena obsessivament les pissarres amb fórmules matemàtiques a la pel·lícula *A Beautiful Mind (Una ment meravellosa, 2001, Ron Howard)*.

El professorat universitari ha estat objecte de la càmera en diverses ocasions destacant-se el seu paper d'impulsor de pedagogies innovadores, d'actuacions de rebel·lió o d'anar a contracorrent. Recordem les emocions que despertaven les propostes pedagògiques innovadores i els missatges pronunciats amb convicció pels estudiants en *Dead Poets Society (El club dels poetes morts, 1989, Peter Weir)* conduïts per un professor transgressor que transmet la passió per la poesia posant-se dempeus damunt de la taula de la classe. O, d'altra banda, les lliçons de professors severos com és el cas de la pel·lícula, menys coneguda que l'anterior, *The Paper Chase (Vida d'un estudiant 1973, James Bridges)*.

Les relacions amoroses entre professorat i estudiantat ens han donat escenes recordades com és el cas d'*Amic/Amat*, de Ventura Pons basada en l'obra *Testament* de Josep Maria Benet i Jornet; el joc de seducció i erotisme entre professors i alumnes ha estat un patró explotat al cinema com és el cas de *Accident (Accident, 1967, Joseph Losey)* on un professor de la Universitat de Oxford intentarà seduir una de les seues alumnes, o la recent *Larry Crowne (Larry Crowne, mai és tard, 2011)* on Tom Hanks dirigeix i protagonitza la pel·lícula basada en un home de mitjana edat que es matricula en la universitat i s'enamorarà d'una de les seues professores (Julia Roberts).

Una institució educativa és un entramat d'elements més enllà dels actors socials que la formen, la gestionen i la viuen diàriament; també hi trobem un plànol simbòlic en el qual s'inscriuen relacions de poder, de distinció o de pertinença. La simbologia i les pràctiques rituals estan presents en les universitats i en aquest escenari que vincula cinema i universitat, com ara en la pel·lícula còmica *A Chump at Oxford (Estudiants d'Oxford, 1940, Alfred J. Goulding)* on Laurel i Hardy apareixen amb vestimenta acadèmica en una desfilada estudiantil asseguts damunt d'unes cadires portades als muscles pels estudiants. Pel·lícules que prenen l'escenari universitari per projectar els elements que estan presents en la transició a la vida adulta com a part dels rituals de pas. En una de les primeres escenes de *The Graduate (El graduat, 1967, Mike Nichols)* una convidada a la festa, que han organitzat els pares del jove graduat per celebrar la finalització dels seus estudis, li

pregunta: «Què vas a fer ara?», i ell respon: «Doncs, anava un moment dalt», ella riu i matisa: «Em referisc al teu futur».

Les reivindicacions i mobilitzacions dels universitaris també han sigut objecte de la gran pantalla. Jean-Luc Godard ha dirigit dues pel·lícules que mostren als joves universitaris com a protagonistes de revoltes estudiantils: *La Chinoise* (1967, Jean-Luc Godard) i *Tout va bien* (Tot va bé, 1972, Jean-Luc Godard i Jean-Pierre Gorin). En *El estudiante*, una recent pel·lícula argentina (2011, Santiago Mitre), també s'hi reflexa el paper polític i reivindicatiu que s'associa freqüentment a la universitat: un estudiant arriba a la Universidad de Buenos Aires i s'enrola en política mostrant-se tot un entramat de corrupció i poder. La cinta mexicana *Rojo Amanecer* (1989, Jorge Fons) és un altre exemple on es narra el que va ocórrer en octubre de 1968 en Tlatelolco.

Existeixen, també, pel·lícules còmiques on s'ironitza sobre la universitat i les pràctiques estudiantils. Un gènere que ha tingut un cert èxit comercial en els darrers anys mitjançant pel·lícules nord-americanes d'entreteniment com *American Pie 1* (1999, Paul Weitz) i *American Pie 2* (2001, James B. Rogers), les quals han tingut la seua versió al cinema espanyol en les propostes *Fuga de cerebros* (2009, Fernando González Molina) i *Fuga de cerebros II* (2011, Carlos Therón).

Així doncs, el cinema és una fàbrica d'art, de cultura i d'entreteniment; ha assumit un paper important en la creació de la difusió de la cultura i com a creador de models socials, reproductor i constructor, així com a deconstructor, de valors socials i culturals. En aquest cas, el cinema ens permet mirar i remirar la universitat, en el sentit de repensar-la. La representació de la universitat en el cinema com a institució de formació, de preparació per a la vida activa, d'impulsora de la ciència, de les innovacions socials i culturals, així com a agitadora de moviments polítics i ciutadans, ens aporta imatges, pistes i escenes que ens serveixen per reflexionar al voltant de la universitat actual, immersa en un moment de transformació important i que manté una forta vinculació amb la construcció de la realitat social.

Aquest llibre *Didàctica de la Pantalla III, La universitat en el cine*, que presentem des d'aquestes línies, té com a objectiu de partida fer un ús del cinema com a un pretext, un "bon pretext" podríem dir, per reflexionar i convidar al debat sobre el model d'universitat actual, sobre els canvis que estan produint-se i sobre el futur pròxim de les institucions universitàries. Una manera de mirar el cinema i d'utilitzar-lo per poder construir discurs i obrir discussions constructives sobre la universitat, els seus protagonistes i les seues missions (formació, ciència, preparació de professionals, responsabilitat social). Els textos que formen aquest volum tracten de diversos assumptes relacionats, més directament o més indirectament,

amb la institució i la formació universitària i els seus protagonistes. La universitat, com qualsevol altra institució, conté components contradictoris, dicotomies difícils de superar perquè, senzillament o complexament, formen part de la realitat social, i aquesta és contradictòria i calidoscòpica.

En *La universitat en el cine* hi trobarem el model del professor autoritari, en l'article de Xavier García-Raffi i Francesc J. Hernández, però també el tipus de professor mentor i proper, que estableix una relació d'aprenentatge mutu amb l'estudiantat, en l'article de María José Chisvert. També en l'article d'Arantxa Grau i Begonya Grau trobarem referències al professorat, més concretament a la relació entre paternitat i docència.

La mixtura entre present i passat, que caracteritza significativament les institucions universitàries, es mostra en l'article de Ricard Huerta, dedicat a la tesi doctoral que va defensar el professor Romà de la Calle a l'any 1973. Tradició i avantguarda són dimensions que caracteritzen a les universitats, com es reflexa en l'article d'Àlicia Villar on es tracten els rituals universitaris i el moviment estudiantil. També els estudiants apareixen com a protagonistes de l'article de Merary Vieyra i Mayra Silva retractats en una recent pel·lícula mexicana.

Aquesta publicació conté moltes pel·lícules que poden tenir-se en compte com a recurs didàctic en la formació universitària, com ara les pel·lícules de temàtica jurídica que podem trobar en l'article que signa Javier de Lucas; o aquelles ubicades en el cinema de masses front al cinema independent, en l'article d'Elisabet Marco. També la música té el seu lloc en aquesta edició com a proposta didàctica per treballar a les aules universitàries de la mà de Juli Hurtado.

Esperem, doncs, que *Didàctica de la Pantalla III. La universitat en el cine* siga, especialment, profitós per a l'estudiantat i el professorat universitari, tant per la diversitat de temes tractats pels autors i autores del llibre, com per l'ampli recull de referències cinematogràfiques que conté, i que, com dèiem abans, siga un «bon pretext» per reservar un espai per al cinema dins dels marges de la institució i la formació universitària.



1. EL CINE, HERRAMIENTA DE EMANCIPACIÓN Y CIUDADANÍA*

JAVIER DE LUCAS
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

1. CINE Y UNIVERSIDAD: CONOCIMIENTO, EMANCIPACIÓN Y CIUDADANÍA

Parecería una evidencia afirmar la utilidad o incluso la necesidad que tenemos hoy del cine como herramienta para la transmisión del conocimiento, por tanto, para la docencia y la investigación en la Universidad¹. Sin embargo todavía no es así, probablemente porque, como se ha insistido, antes de enseñar con *el cine* hay que enseñar en el cine. Es decir, porque no se puede recurrir al cine como herramienta didáctica si antes no hemos aprendido la historia y la técnica de un instrumento multidimensional. Por supuesto, esa es la primera exigencia para

* Aquest article és una versió de la conferència inaugural de la XXIX Universitat d'Estiu de Gandia pronunciada per l'autor el 16 de juliol de 2012 i titulada «Cine: lliçons de llibertat».

¹ Y no se trata sólo de una consideración en abstracto. Si se permite la referencia a la experiencia profesional, desde hace una decena de años, con otros colegas de la Facultad de Derecho de la Universitat de València y del Instituto de Derechos Humanos, he animado la docencia de una asignatura «Cine y Derecho», cuyo objetivo es promover la utilización de esa magnífica herramienta didáctica que es el cine para estudiar los problemas jurídicos y políticos con los que se han de enfrentar los profesionales del Derecho. Al mismo tiempo, iniciamos una red que tomó cuerpo en una docena de universidades españolas, con el mismo título, aunque centrada sobre todo en la relación entre cine y derechos humanos y que dio lugar a otro grupo de trabajo más específico sobre cine e inmigración. Creamos una colección de libros en la editorial Tirant lo Blanch (gracias a la complicidad de Salvador Vives, nuestro editor) que hoy sobrepasa los cuarenta números: <http://www.tirant.com>

quienes tratan de integrar el cine entre los recursos de la docencia. Comprender el hecho de que el cine es, a la vez, entretenimiento/ocio, industria/negocio, además de uno de los caminos para conocer, para conocernos. No se trata sólo de una de las artes, ni sólo de un negocio en la industria del *entertainment*. Es eso y mucho más: un medio, pero no un medio auxiliar, sino una herramienta imprescindible del saber, aunque no es menos cierto que constituye asimismo un gigantesco recurso para la propaganda y la manipulación. Sobre esa base se explica el gran poder del cine, como ha escrito Juan Miguel Company².

Esta contribución al libro colectivo dirigido por las profesoras Villar y Marco, se articula en dos partes. En la primera, propondré razones para sostener la utilidad o incluso la necesidad del recurso al cine en los estudios universitarios (en la docencia y en la investigación) atendiendo a un criterio básico, la contribución del cine a lo que considero misión primordial de la Universidad. En la segunda, trataré de mostrar un ejemplo concreto de esa contribución, *hic et nunc*, en el ámbito de las ciencias sociales y más concretamente en el Derecho, para concluir que el recurso al cine resulta aún más necesario en el contexto presente del proceso educativo, el contexto de la crisis desencadenada en 2008, precisamente por su contribución a la formación de una ciudadanía activa y crítica.

Pero debemos comenzar por el principio, porque es cierto que, con mucha frecuencia, el problema de la utilización didáctica del cine choca con una incomprensión *a radice* de las características de la cultura audiovisual, algo sobre lo que se supone que deberíamos haber avanzado, casi cuarenta años después de las lecciones de Macluhan sobre la necesidad del «aula sin muros». Como ha escrito, por ejemplo, Víctor Amar, el problema respecto a la consideración del cine como recurso didáctico es que «no siempre ha sido considerado como un planteamiento transversal o como un proyecto de educar para los medios de comunicación. Si tan importante entendemos que es la educación audiovisual, por qué no se imparte en las escuelas y en los demás ciclos formativos. Por qué, en la mayoría de las ocasiones, se utiliza como un auxiliar didáctico y no conforma parte del acto educativo» (Amar, 2009: 132).

² Para un acercamiento a su obra, se puede consultar: «Comunicació audiovisual. Poders del cinema» (2011) en *Revista Futura*, núm. 22, monogràfic *Cinema i Educació*. Este número monogràfic es de particular interés para el tema que tratamos. También, «Para una metodología de la enseñanza del cine ¡Viene el rinoceronte!» *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, núm. 29, 2007 p. 59 ss. Asimismo, junto con Ponce, V., «El delirio como texto», *Contracampo: ensayos sobre teoría e historia del cine*, 2007, p. 227-231.

Lo que está fuera de toda duda es que el cine es hoy una herramienta privilegiada del saber. Lo es o, al menos, puede y debe serlo, en particular por lo que se refiere a algo que considero tarea irrenunciable de la Universidad, la de contribuir a formar una ciudadanía crítica. Esa misión es hoy más necesaria que nunca. Hoy, porque el contexto de crisis hace más visible un riesgo del *modelo Bolonia* en el que supuestamente andamos inmersos. Me refiero al énfasis prioritario, si no casi exclusivo, de transformar las Universidades en una suerte de escuelas de capacitación profesional, para proporcionar al mercado aquello que éste (que no la sociedad) necesita. En efecto, el acento puesto en las capacidades como objetivo básico del proceso docente y en la rentabilidad como elemento de juicio de la tarea que deben acometer las Universidades tiene un primer coste evidente. La docencia y la investigación básica, sobre todo la que se desarrolla en el ámbito de ciencias sociales y humanidades, resulta directamente concernida y fácilmente estigmatizada como una rémora, un vestigio *premoderno* del que hay que desprenderse en esa «sociedad del conocimiento» que parece más bien organizada sobre el *protomoderno* modelo del taylorismo, aunque ahora las cadenas de producción aparezcan precisamente *deslocalizadas* –desencadenadas– gracias a las TIC.

Pero no es así. Sabemos precisamente que esas TIC no sólo tienen una dimensión *abierta*, sino que también pueden proporcionar la posibilidad de extender el control sobre los horarios y dedicaciones laborales hasta modelos de sobreexplotación que no entienden de jornadas laborales, ni de los límites impuestos por la conciliación familiar o el ocio. Aún más. Esa valoración negativa –por disfuncional– de las ciencias sociales y las humanidades en realidad no responde a un exceso de tecnificación o al primado de un modelo de ciencia que no admite como tal la contribución de esos ámbitos. El problema es en gran medida ideológico. Porque es precisamente desde los campos de las ciencias sociales y de las humanidades y también de las ciencias básicas (más que desde la tecnología y las ciencias aplicadas) desde los que se sostiene una gran parte de la misión crítica que puede y debe desempeñar la Universidad. Una tarea que, a mi juicio, es la prioritaria y que entronca directamente con la que le atribuyó el espíritu de las luces, esto es, con su relación con el proyecto de emancipación. Me refiero a lo que proponía Kant en su análisis de las funciones de las diferentes Facultades universitarias y de modo particularmente claro en un pequeño texto que constituye la explicación de su *Programa del semestre académico de 1765-66*. Es ahí donde sostiene que el propósito de la docencia en la Universidad consiste en conseguir no tanto cabezas bien adoctrinadas, sino cabezas que piensen por sí mismas, que hagan suyo el lema que fue de la Ilustración y sigue siendo la condición de cualquier sociedad que aspire a lo mejor: *sapere aude!*. Un proyecto que, por cierto, es

recuperado en España por la tradición de la Escuela Libre de Enseñanza y toma cuerpo en la II República, que puso en su corazón, si se me permite expresarlo así, la prioridad que tiene la educación para la democracia porque la II República, según Marcelino Domingo, Ministro de Instrucción Pública, heredó «una tierra poblada de hombres rotos», una inmensa carencia de escuelas y de maestros, un lastre que el sistema educativo español arrastraba desde hacía más de cien años pero que, sobre todo, hacía de la ignorancia y el prejuicio un terreno abonado para la dominación, para la *servidumbre voluntaria*, para ese escenario que Spinoza criticase magistralmente cuando escribió: «Por lo demás, aquella sociedad cuya paz depende de la inercia de unos súbditos que se comportan como ganado, porque sólo saben actuar como esclavos, merece más bien el nombre de soledad que de sociedad» (*Tractatus Politicus*, vol., 4).



Aula de la II República. Escuela pública de Onteniente en 1931

2. SOBRE EL IDEAL ILUSTRADO Y LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Permítaseme evocar por un momento ese proyecto republicano que considero cabalmente heredero del ideal ilustrado. De su importancia hablaban con claridad los primeros Decretos de la II República:

«El Gobierno provisional de la República sitúa en el primer plano de sus preocupaciones los problemas que hacen referencia a la educación del pueblo. La República aspira a transformar fundamentalmente la realidad española

hasta lograr que España sea una auténtica democracia. Y España no será una auténtica democracia mientras la inmensa mayoría de sus hijos, por falta de escuelas, se vean condenados a perpetua ignorancia [...] *El primer deber de toda democracia es este: resolver plenamente el problema de la instrucción pública*».

Si históricamente hay una conexión clara entre democracia y universidad pública, es evidente el nexo conceptual entre ciudadanía, democracia y universidad pública. Creo que, en tiempos convulsos como los que vivimos, que no son sólo un período de crisis económica sino también —más profundamente— un cambio de época, puede resultar oportuno detenerse unos minutos para pensar sobre esa relación que es no sólo una necesidad, sino una oportunidad, una palanca que, a juicio de muchos, es precisamente la que nos permitirá hacer frente con éxito a los desafíos que afrontamos y por ello constituye la mejor inversión, no un gasto.

Lo primero que me parece necesario recordar es que cuando hablamos de esta crisis, en realidad, no nos encontramos ante algo nuevo. Es asimismo oportuno tener en cuenta que, pese a lo que pueda parecer, tampoco estamos ante el fin del mundo a cada semana, a cada minuto, que es la impresión que a veces obtiene uno al leer la primera plana de los periódicos y no pocos informativos de radio y televisión. No niego que los nuestros son tiempos difíciles. Lo son. Haría falta estar ciego para negar que así lo está sufriendo creciente e injustamente una parte importante de la población de nuestro país: los que no tienen trabajo, los que lo perdieron y aun contando con experiencia y encontrándose en una edad en la que se es activo, son rechazados por un mercado que los considera demasiado caros. Y los jóvenes que no pueden comenzar a labrarse su propia vida, su propio proyecto, que empieza por una habitación propia, porque pese a su formación no hay oferta laboral para ellos. Todo eso es verdad. Pero conviene situar las cosas en su sitio y comenzar por reconocer que nuestra situación de dificultad es vista como el paraíso por una buena parte de la población mundial que sobrevive a duras penas (de hecho, muere) ante nuestros ojos, siglo tras siglo, decenio tras decenio. También hoy.

Lo diré de otra manera, con palabras que no son mías, sino de alguien que sabía escribir y muy bien. Conmemoramos este año el 200 aniversario del gran Dickens, que vivió tiempos difíciles, los de los comienzos de la revolución industrial, con la explotación de trabajadores que no eran sólo hombres y mujeres, sino también niños; tiempos de la prisión por deudas, de esperanza de vida que apenas llegaba a los 30 años, de impresionante mortalidad infantil, de la justicia como brutal imposición de intereses de clase; tiempos que describió en novelas como *Tiempos difíciles*, *Oliver Twist*, *Casa desolada*... Viene bien recordar el comienzo

de su *Historia de dos ciudades*, uno de los mejores comienzos de novela que jamás se hayan escrito:

«Era el mejor de los tiempos, era el peor de los tiempos. La edad de la sabiduría, y también de la locura. La época de la fe, y también de la incredulidad, la primavera de la esperanza y el invierno de la desesperación. Lo tenemos todo, pero no somos dueños de nada, caminamos derechito al cielo pero tomamos el camino a otro lado. En fin, esta época es tan parecida a todas las épocas, que nada de lo que aquí voy a contar debería, en realidad, sorprendernos. Nada. Ni el perdón, ni la venganza, ni la muerte, ni la resurrección».

Hasta ahí Dickens, que parece hablarnos a nosotros. Sí, los nuestros son tiempos difíciles. Para muchos, para la mayoría de nosotros, lo son sólo desde 2008 y nos anuncian que se prolongarán un decenio. Pero para buena parte de la humanidad, nunca han dejado de serlo, porque para ellos esas condiciones que Dickens describió (que son las mismas que hicieron escribir a Engels y a Marx), apenas han cambiado y no tienen visos de cambiar. No en un decenio. En otro siglo.

Ahora bien, si ponemos en marcha la palanca que mueve el mundo, que nos abre el futuro, haremos mejor nuestro tiempo. Esa palanca es la educación. Todo el mundo, todos los políticos, del rey al último concejal, saben que hay que decirlo así. Y estamos aburridos de que se quede en eso, en discurso. Este es nuestro mal. Que la necesidad de educación es un latiguillo retórico que no se concreta en recursos presupuestarios. Por muchas urgencias extremas y dramáticas que presenten los mercados y sus gestores y sus modelos supuestamente racionalizadores, *la madre de todas las prioridades* es ésta: invertir en formación, en conocimiento, en educación, en investigación, en cultura. Y si esa prioridad no se refleja en los presupuestos, por mucha retórica que se utilice, creo que habrá que decir, educada pero firmemente, que no, que ese proyecto, que esos presupuestos, no van a salvarnos del déficit más grave que nos amenaza, el de incrementar nuestra ignorancia, nuestra pasividad, que nos impiden ser dueños de nuestro destino.

De eso se trata. Insistiré en el argumento: para muchos, la utilidad de la Universidad como institución de formación en el conocimiento y de investigación, se mide sólo en términos de su adecuación a las necesidades del progreso económico, que traducen de forma reductiva en las demandas del mercado. No niego que una parte de la misión de la Universidad, de su función, de su responsabilidad social, sea ésa. Formar profesionales aptos para el tejido productivo. Pero a mi juicio esa no es la prioridad. Por eso, la primera misión de la Universidad sigue siendo el propósito descrito por Kant, conseguir cabezas que piensen por sí mismas.

Ahora bien, atreverse a pensar con la propia cabeza exige como condición un tipo de trabajo, de esfuerzo, que es precisamente lo que llamamos «estudio». Hablo de estudio para referirme a ese esfuerzo constante y riguroso que constituye, que debe constituir, el meollo del quehacer universitario: sí, permítanme recordar lo obvio, esto es, que la docencia y la investigación, y con ello el acceso, la formación y la difusión del conocimiento, a la adquisición de una conciencia bien formada y crítica son la primera responsabilidad social de la Universidad, nuestra primera responsabilidad. Sí, tengo claro que la Universidad no es, ni debe sustituir a un partido político, ni a movimientos sociales como el 15-M, el 25-S, o al altermundialismo, en el legítimo juego de poder. Pero es un actor imprescindible del espacio público, de la cosa pública, de la *res publica*. Y por ello debiera ser considerada siempre –y más aún en tiempos de crisis– no como un gasto a recortar, sino como una oportunidad sin la que no podremos ganar el futuro; no una carga, sino una inversión; y aun diría que la mejor inversión. Exijámosle. Pero cuidémosla.

Por eso, la importancia de la contribución de la Universidad trasciende a su aportación al PIB, al tejido productivo y debiera medirse en todo caso con los indicadores de lo que conocemos como «desarrollo humano», que incluye la calidad de vida en términos de democracia, derechos humanos, libertad, justicia. Todo ello se basa en lo que antes llamábamos instrucción pública, en el mejor de los sentidos. Lo decía Fernando de los Ríos, a quien acudo de nuevo: lo único que realmente necesita un país para desarrollarse es un pueblo instruido. No hay ciudadanía, no hay democracia activa, no hay por tanto una *vida buena*, sin ese esfuerzo por el conocimiento crítico. Porque sin conocimiento crítico es imposible la libertad, sin la que –a su vez– no puede haber ni ciudadanía responsable, ni sociedad civil como sociedad libre y justa. Porque la libertad –como explicara el presidente Roosevelt– es ante todo «libertad frente al miedo», miedo que nace las más de las veces de la ignorancia y del prejuicio.

Esa tarea es el sentido y la función de la Universidad pública. La Universidad pública, la escuela pública son, a mi juicio, junto a la sanidad pública, el ejemplo más claro de lo que los ingleses llaman *civil service*. Sin ella no hay una sociedad civil decente. Ya sé que el ejemplo que se suele dar hoy de los agentes de la sociedad civil son los emprendedores, los empresarios y no pretendo negar su importancia. Pero estos son agentes de la sociedad civil y no sólo de su interés particular en la medida en que ante todo son ciudadanos, es decir, en la medida en que se saben parte de un bien común, lo que exige un espíritu republicano, en el más clásico y noble sentido del término. Un espíritu cívico. Y la formación de ese espíritu cívico es tarea de la educación, la razón de ser de la educación pública, de la Universidad pública, *quod erat demonstrandum*.

Pero el objetivo de estas páginas es contribuir a una reflexión sobre la didáctica de la pantalla en la Universidad, sobre la Universidad y el cine y por eso no tendría sentido sin, previamente, atender a dos escenarios más concretos de la argumentación básica que he intentado presentar. Por esa razón, siguen dos epígrafes que tratan de ayudar a concretar el planteamiento. Apuntaré primero algunas razones que sirvan para tener en cuenta cómo el recurso al cine es útil en la formación universitaria y a esos efectos me referiré a la utilidad del cine en la formación de los juristas. Y, finalmente, me serviré de nuevo de la contribución del cine a la formación de una conciencia crítica a propósito de la crisis que nos afecta, es decir, la utilidad del cine en términos de la formación de ciudadanía activa que sepa superar el mensaje del miedo.

3. DE LA UTILIDAD DEL CINE EN LA FORMACIÓN DE LOS JURISTAS

El Derecho tiene, como discurso, no pocos elementos en común con el cine. El Derecho no es una ciencia, sino más bien una técnica que conserva algo de arte. La enseñanza de esa técnica, de ese arte, no es un objetivo que se pueda dar por cumplido tras unos años encerrados entre aulas o entre las paredes de un despacho: la formación continua es, si se me permite la expresión al uso, condición *sine qua non* en la práctica del Derecho. Y esa es una de las pistas que nos introducen en la aportación que ofrece el cine (y los estudios de cine) no sólo a la formación inicial, sino a la formación permanente de los juristas.

Los estudios sobre la presencia del Derecho y sus concretas instituciones y problemas, sobre la ideología jurídica que se refleja en cierta cinematografía están presentes en la narración cinematográfica y proporcionan una herramienta para el conocimiento del Derecho. Muchas de las grandes películas de temática histórica son inevitablemente jurídicas: *Tiempos modernos* (1936), *El nacimiento de una nación* (1915), *La batalla de Argel* (1965) o *Vencedores y vencidos* (1961). Y esta herramienta para el conocimiento del Derecho no sólo es metodológicamente adecuada para quienes lo conciben como un estudio de casos –*case law*, *Law in action*–, para quienes hoy tratan de renovar el modelo pedagógico de las Facultades de Derecho, por ejemplo a través del movimiento de clínicas jurídicas³, sino incluso para quienes entienden el Derecho como *Black-letter law*, *Law in Books*,

³ Sobre ello, García Añón, «La Clínica Jurídica de la Universitat de València: el compromís social de l'aprenentatge participatiu», *Revista Futura*, núm. 24, primavera-estiu 2012, p. 35-37.

distinción, que, por otra parte, pierde cada vez más su sentido cuando casi todo el mundo acepta que el Derecho es sobre todo acción e interpretación, experiencia jurídica creada por los juristas y no sólo producción normativa en manos del poder legislativo y ejecutivo. Y todo ello sin que nos refiramos expresamente a aquel género cinematográfico que podemos llamar «Derecho en imágenes» y cuyo ejemplo señero, sobre todo en el cine norteamericano, es el cine de procesos, de juicios, el de los más clásicos ejemplos, como *Doce hombres sin piedad* (1957), *Testigo de cargo* (1957) o *Matar a un ruiñeñor* (1962).



Matar a un ruiñeñor, 1962

Doce hombres sin piedad, 1957

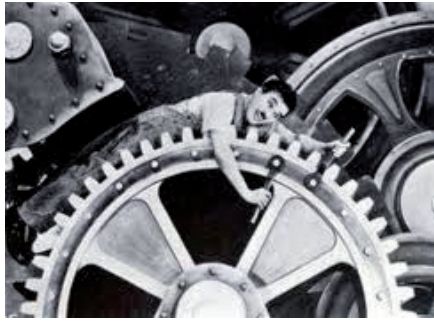
El Derecho, al igual que la literatura y el cine, son disciplinas narrativas. El carácter retórico y argumentativo del Derecho ofrece casi una relación de continuidad con la literatura, el teatro, el cine, como muestra por excelencia el mencionado film de Lumet *Doce hombres sin piedad* (1957). En realidad, como apunté anteriormente, podría decirse que el cine desde su origen ha ido reflejando la vida del Derecho y así muchos de los grandes argumentos cinematográficos lo son jurídicos. El cine, como instrumento interdisciplinar puede contribuir a la formación de los juristas en aquello que más necesitan, advertir que el Derecho es un recurso de y en la vida social y personal, que requiere el conocimiento de la psicología, de la economía, de la sociología, de las nuevas TIC, incluso de la biología. Porque está, o, al menos aun lo está, en el centro de la vida social e incluso personal, desde antes de la cuna hasta después de la tumba. Lo saben quiénes hacen cine, como, por ejemplo en España el tándem Berlanga y Azcona, no sólo por el *El verdugo* (1963), sino también y soberanamente, en *El pisito* (1959).

Hagamos un experimento mental. Querría que el lector me acompañase en un corto viaje de ida y vuelta por las relaciones entre el Derecho y el cine que son mucho más extensas e intensas de lo que se pudiera imaginar si se piensa en términos estrictos en lo que suele denominarse «cine jurídico», porque no hay prácticamente aspecto o problema relevante del Derecho que no encuentre tratamiento en el cine. De hecho, una mínima aproximación bibliográfica ofrece más de seiscientos títulos de películas con esa temática.

Creo, ante todo, que conviene evitar el prejuicio de la supuesta frivolidad en el tratamiento cinematográfico del Derecho. El cine comercial, desde luego, no es riguroso con los asuntos jurídicos, pero tampoco lo es con la política, con el trabajo, con la violencia, con la vida. De hecho, el cine clásico de Hollywood no deja de ser comercial y cuando se produjo la eclosión de lo que podríamos denominar *trial movies*, películas de jurado, a finales de los 50, parece que eso obedece a que las productoras pequeñas no podían competir con el colosalismo de los grandes estudios. Por eso se eligen temas polémicos, de la mano de una generación de realizadores que vienen de la televisión. Sidney Lumet, que encierra a 12 actores en una sala durante 90 minutos en *Doce Hombres sin piedad* es uno de esos ejemplos, que prueba hasta qué punto el lenguaje y las razones del derecho se pueden explicar a través del cine, aunque en éste, como en la mayoría de los casos de la industria de Hollywood, la imagen que se nos ofrece del Derecho está acaso demasiado vinculada al cine dominante en los EEUU y a su sistema jurídico, del que no se para en mientes para desnudar los trucos y patologías, como hace genialmente Billy Wilder en *En bandeja de plata* (1966).

Pero lo cierto es que el lenguaje del cine es un instrumento de primer orden para transmitir cuanto está en el núcleo del Derecho, de sus tensiones, de sus paradojas, de su grandeza y también de su miseria. Piensen por un momento en la relatividad de la verdad que persigue el Derecho. En aras de la seguridad, que es la aportación más evidente de lo jurídico (por eso las nociones de orden y control), el Derecho no persigue toda la verdad, sino una verdad sujeta a reglas y a limitaciones, de plazo y de forma. Una verdad que se busca de forma dialéctica, o, si lo prefieren, dialógica, como lo muestra ese gran artefacto del Derecho que es el proceso. Esa dificultad de las diferentes versiones de la verdad y del drama que supone la relativa renuncia a la verdad por parte de los agentes del derecho es mucho más fácil de entender a través del lenguaje del cine, incluso más que en otro de los vehículos tradicionales de estos problemas jurídicos, las novelas de detectives o novelas negras, comenzando por el arquetipo creado por Conan Doyle, *Sherlock Holmes* (1887), un verdadero tesoro para enseñar lógica y argumentación. Pero hablábamos de cine. Y para ilustrar ese punto no hace falta que

acudamos a las clásicas películas sobre la presunción de inocencia, la prueba, el proceso (además de las citadas, *El proceso* (1993); *El caso Paradine* (1947); o *Presunto Inocente* (1990)). Quien haya visto *Rashomon* (1950), una de las obras maestras de Kurosawa, tendrá claro a qué me refiero. Pero es que, en realidad, los problemas jurídicos aparecen el muy diferentes géneros del cine, por ejemplo, en el cine del *far-west* (el cine del oeste) en el que la noción de justicia, del fuera de la ley, el papel de los jueces y los derechos del ciudadano de a pie, la discriminación, la libertad de palabra, el derecho a la vida, son asuntos fundamentales. Basta pensar en películas como *The Searchers*, (*Centauros del desierto*, 1956) o *Roy Bean* (*El juez de la horca*, 1972) o, más recientemente, *Unforgiven* (*Sin perdón*, 1992).



Tiempos modernos, 1936

Para entender los cambios a los que el Derecho obedece, nada mejor que seguir los modelos que nos ofrece la industria del cine. Por ejemplo, si quieren saber si nuestra respuesta jurídica y política frente al terrorismo es compatible con las exigencias del Estado de Derecho y con el marco de legitimidad legal que ofrecen nuestras constituciones, vayan al cine. Y no necesariamente, insisto, a lo que mi generación llamaba cine de *arte y ensayo*. Empiecen, por ejemplo, por ver *Wag the Dog* (*Cortina de humo*, 1997), protagonizada por dos espléndidos Robert de Niro y Dustin Hoffmann, con el apoyo eficaz de Anne Heche; continúen con la serie Rambo, con su proyección hacia el futuro que es *Judge Dredd* (1995), protagonizada por el mismo Stallone. Échenle un vistazo al riesgo de terrorismo nuclear y a la heroica respuesta de los diferentes presidentes norteamericanos, empezando por *Air Force One* (1996) y siguiendo por *Estado de sitio* (1998), *The summ of all the fears* (1998), *Independence Day* (1997) o los distintos *Terminator* (1984-2009), y sigan con esas

parábolas tomadas de los relatos de Ph K. Dick, que son *Blade Runner* (1982) y *Minority report* (2002). Pero el cine nos ofrece otra respuesta posible, la que encarnan *Men in Black I* (1997) y *Mars Attacks!* (1996), la de *La estrategia del caracol* (1993), *Un lugar en el mundo* (1992), *Erin Brockovich* (2000), *Los lunes al sol* (2002), *La muerte y la doncella* (1994), *Missing* (1982), *La noche de los lápices* (1986), *Garaje Olimpo* (1999), *Kamchatka* (2002) y *la Historia Oficial* (1985).

4. CONTRIBUCIÓN DEL CINE A LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA HOY: PENSAR CON LA PROPIA CABEZA FRENTE AL MENSAJE DEL MIEDO

Para terminar, quisiera esbozar algunos argumentos que nos permitan entender esa contribución del cine que considero hoy imprescindible, una escuela de democracia y ciudadanía. En efecto, el cine es, puede y debe ser, una extraordinaria oportunidad para alcanzar ese objetivo de conocer, de pensar por nosotros mismos, condición sin la que no podemos hablar ni de ciudadanía ni de democracia. Menos aún, de una sociedad buena, es decir, libre y justa. Y conste que no hablo sólo del denominado «cine comprometido»⁴, del cine al servicio de un proyecto ideológico, del corte que sea, ni tampoco del cine documental, aquel que pretende reflejar la realidad de lo que nos pasa, de lo que le pasa a nuestro mundo.

El ojo del cine, su objetivo, supone siempre un resultado en términos de saber, incluso si su propósito se centra intencionada y exclusivamente en el goce estético. Y aun cabe añadir que el cine es en todo caso y a ese respecto el no va más, puesto que cumple con aquella propuesta que sobre la poesía formuló Horacio, inspirándose en Aristóteles. Recordemos que, para Horacio, la finalidad de la poesía puede ser deleitar o instruir, o, aún mejor, instruir deleitando⁵. Eso es el cine, su naturaleza, si puedo decirlo así: lo es porque, de modo distinto a la literatura en general, la poesía en particular, la pintura o la música, el cine permite una forma específica de conjugar dos libertades, la libertad creativa del conjunto de artistas y profesionales que –más allá del director– hacen posible una película, y la libertad interpretativa del espectador (sobre todo si se cumple aquel lema de La Codorniz «La revista más audaz para el lector más inteligente»).

⁴ Sobre ello, puede consultarse el número monográfico de la revista *CinémAction*, Monográfico *Cinema et engagement*, 140, 2011. Incluye un trabajo de Company y Ponce, «Les quatre âges: le scénario comme palimpseste dans La guerre est finie»

⁵ *Ars poetical/Epistola ad Pisones*, V, 334

Se trata de un juego interactivo que provoca nuestro propio esfuerzo de conocimiento, de placer, de satisfacción. En ese sentido, como se ha escrito, el cine ofrece una ocasión muy particular para enseñar y aprender en las dos direcciones del proceso comunicativo que es la educación: «Enseñar a aprender y a mirar qué pasa, previamente, por un ciclo formativo donde los interesados aprendan a enseñar con la mirada. No basta utilizarlo como un mero recurso, hace falta que se desarrolle su capacidad para aprender haciéndose. Se nos antoja importante ésta nueva modalidad de entender el cine en lo educativo, pues resulta ser una manera de enseñar y aprender. El llamado cine proceso adquiere una dimensión explicativa y comprensiva, dotando al acto didáctica no sólo de lo que se debe saber (inspirado en la actuación del docente) sino, también, en lo que es capaz de saber, pues está envuelta también la otra parte (la que pertenece al discente)» (Amar, art cit., p. 133).

Pero no quiero limitarme a consideraciones de tipo metateórico. Si se trata de entender cuál puede ser la contribución del cine a los objetivos de una institución como la Universidad, en un contexto como el nuestro, dominado por la crisis que a veces parece el apocalipsis, hay que hablar del miedo. Miedo que, como nos explica la filosofía política desde La Boétie, Maquiavelo o Hobbes, ha sido siempre la excusa de quienes llegan al poder sin ningún otro proyecto que el de perpetuarse en él. *Primus in orbe deos facit timor*, explicaba el clásico. Y así nos lo han hecho ver la mejor literatura y el cine. Basta pensar en Aristófanes o Eurípides, en Cervantes, Shakespeare, Dickens, o Canetti, pero también y sobre todo en el cine, porque frente al miedo hay sobre todo dos recursos que el cine. Por ejemplo, el cine del neorrealismo, del *cinema vérité*, del *free cinema* ha sabido cultivar: el humor y la crítica. Ambos son ejemplos del poder del conocimiento frente al miedo.

En efecto, como herramienta de libertad y conocimiento, el cine es uno de los mejores antídotos contra el miedo. Ya sé, ya sé que el cine de terror y sus subgéneros es en sí una categoría, incluso de éxito, y a *més a més*, como decimos aquí, un género en el que triunfan algunos de nuestros jóvenes cineastas. Pero no me refiero a ese miedo, al miedo de «tiemble después de haber reído», sino al otro, al más grave, al miedo que nos quieren inculcar para paralizarnos en este tiempo de crisis y miedo, tragedias, catástrofes y épica que deviene en la necesidad del héroe o de los superhéroes, que han vuelto a Hollywood, porque, como explica Susan George, la lógica del miedo es la del capital en esta fase del proyecto neoliberal de globalización, la *primera ratio, el mensaje* («el miedo es el mensaje») que utilizan a la hora de intentar suscitar adhesión quienes dismantelan todas las razones de adhesión (los derechos sociales y económicos, el modelo social renano) que sirvieron para construir el pacto social que devino en el Estado social de Derecho de la postguerra en Europa.

El cine ha puesto su objetivo en ese mecanismo institucional, casi desde sus orígenes. Recordemos *Intolerancia* (1916) o *Metrópolis* (1927); *Tiempos Modernos* (1936) o *El Gran dictador* (1940); *Fahrenheit 451* (1966), *Apocalypse now* (1979); *To be or not to be* (1942) o *El Apartamento* (1960); *Ciudadano Kane* (1941), *Z* (1969), *Missing* (1982) o *Wag the dog* (en España, Cortina de humo, 1997); *Brazil* (1985), *Dr Strangelove* (Teléfono Rojo: volamos hacia Moscú, 1964), *Bienvenido Mr Chance* (1979), *Buenas Noches y buena suerte* (2005), *The Village* (El Bosque, 2004), *In the loop* (2009) o *Four lions* (2010). En otras filmografías, *Ran* (1985) o *El viento nos llevará* (1999). Más recientemente, *Wall-E* (2008), *Up!* (2009) o la saga de *Toy Story* (1995, 1997, 2010). No hay más que evocar las comedias de los hermanos Marx como *Sopa de Ganso* (1933).

Empecemos casi al principio, con Charlot devorado por la máquina en *Modern Times* (1936): el trabajador no tiene tiempo (ni vida) para sí, el tiempo es de la máquina (taylorismo+fordismo); él, con sus compañeros, sólo lucha por sobrevivir, no por ideologías o banderas: comer...«no somos ladrones, tenemos hambre!» y es reveladora la forma en que Chaplin introduce el equívoco de la bandera y la manifestación. La Crisis del 29 estuvo muy presente en el cine: baste recordar dos miradas inspiradas en Steinbeck, quien no sólo fue Premio Nobel de Literatura sino periodista y mantuvo una relación estrecha con el cine. Tres de sus obras nacidas al contacto con la depresión fueron llevadas a la pantalla. Además de la última, *Al este del Edén* (Elia Kazan, 1955), cabe recordar *Las Uvas de la ira* (Ford, 1940) y *De ratones y hombres* (de la que hizo una primera versión Lewis Milestone 1939 y hay un remake de Gary Sinise, 1992). La postguerra, sobre todo en la Europa destruida por el largo conflicto es también un contexto de crisis de enorme calibre, que ofreció al cine algunas obras maestras: por ejemplo, *Ladrón de bicicletas* (de la novela de Luigi Bartolini de 1945, y rodada por De Sica en 1948) o la genial película de Berlanga *Bienvenido Mr Marshall* (1953). El contexto de la Ley Seca es el elegido por Wilder para filmar su extraordinaria *Some like it hot*, (*Con faldas y a lo loco*, 1959) Y el mismo Wilder reflejará como nadie en su filmografía otro tipo de crisis, la crisis moral que provoca un modelo de capitalismo, en su nunca suficientemente ponderada *El apartamento* (1960). Una denuncia que han proseguido, entre otros, cineastas como Ken Loach o Mike Leigh⁶. Y

⁶ Permítaseme sugerir a los lectores que vean el montaje creado por Nacho Vegas para la edición de 2011 Abycine (el festival internacional de cine de Albacete) sobre la obra de Loach, (*Rif-Raf*, *Lloviendo piedras*, *Lady Bird*, *La Cuadrilla*, *En un mundo libre*, o la reciente *The Angels' Share*) con música del propio cantautor asturiano.

más cerca, en nuestro país, las películas de Berlanga, como *Plácido* (1961), *El Verdugo* (1963) o *Bienvenido Mister Marshall* (1953) que nos deja inmortalizado el discurso del alcalde desde el balcón, «ciudadanos, os debo una explicación y esta explicación os la voy a pagar» como arquetipo de la crítica la lengua de madera en la política. O ese monumento del absurdo que es *Amanece que no es poco* (1988), de Jose Luis Cuerda, con la recuperación de la democracia asamblearia –de las mujeres– como fuente de todo orden social y su crítica de los aprendices yanques de dueños del universo, encarnados por un jovencísimo Gabino Diego. Obviamente, deberíamos hablar de la cinematografía que se está produciendo, sobre la crisis presente⁷. Resumiré este repaso rápido a la mirada del cine sobre la crisis con alguna recomendación para ir al cine mañana mismo, que es lo que se supone que debo hacer: propondré dos. La primera, una película española, *Mercado de futuros* (2011), de la directora Mercedes Alvarez y Arturo Recin (Master documental UPF) un desalojo de la memoria individual y colectiva, un futuro hecho de polvo y sueños de la clase media: el mercado inmobiliario movido por la ideología del individualismo posesivo, atomista. La segunda, un homenaje a la educación, al maestro: la canadiense *Profesor Lazhar* (Philippe Falarau, 2011).

Aunque de nuevo corran malos tiempos para la Universidad, como para las demás instituciones educativas (para los maestros, para los profesores e investigadores -sobre todo sin son ¡ay! funcionarios-), sujetos a recortes en aras de otras prioridades, no quiero terminar sin reivindicar que, por muchas urgencias extremas y dramáticas que presenten los mercados y sus gestores y sus modelos supuestamente racionalizadores, la madre de todas las prioridades es ésta: invertir en formación, en conocimiento, en investigación, en cultura. Sí, en cine. En hacer cine. En estudiar el cine. En aprender con y desde el cine, en hacer accesible el cine. Pues bien, en mi opinión, si esa prioridad no se refleja en los presupuestos, por mucha retórica que se utilice, creo que habrá que decir, educada pero firmemente, que no, que ese proyecto, que esos presupuestos, no van a salvarnos del déficit más grave que nos amenaza, el de incrementar nuestra ignorancia, nuestra pasividad, que nos impiden ser dueños de nuestro destino.


Pero el cine –aun amenazado por todas las dificultades, incluida la subida del IVA– aunque se tenga que transformar en otras pantallas, no desaparecerá: lo saben mejor que yo tantos jóvenes y menos jóvenes que han hecho y hacen del

⁷ Sin ánimo de exhaustividad cabe recordar films como *Los lunes al sol*, *Wall Street 1 y 2*, *Margin Call* (JC Chandor), *The Flaw* (David Kington), *Inside Job* (Charles Ferguson), *The Company Men* (J Wells), *Up in the Air*, *Too Big to Fall* (Curtis Hanson), *Deudocracia* (jreojratia).

cine su proyecto de vida. Muchos de ellos, gracias a las aulas universitarias. Aunque cada vez es más difícil, un lujo difícil de sostener por los cineastas y por los espectadores, que desertan de la grande hacia otras pantallas más y más pequeñas, más y más aisladas, a la par que multiconectadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Amar, V. (2009): «El cine en la encrucijada de la educación y el conocimiento» en *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 6 (2), 131-140
- Company, J.M. (2011): «Comunicació audiovisual: poders del cinema», en *Revista Futura*, 22, monogràfic *Cinema i Educació*
- Company, Juan M. (2007): «Para una metodología de la enseñanza del cine ¡Viene el rinoceronte!» en *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 29, 59-62
- Company J.M. y Ponce,V. (2011): «Les quatre âges: le scénario comme palimpseste dans La guerre est finie» en *CinémAction*, monográfico *Cinema et engagement*, 140
- Company J.M. y Ponce,V. (2007): «El delirio como texto» en Talens Carmona, J. y Zunzunegui Díez, S., *Contracampo: ensayos sobre teoría e historia del cine*, Editorial Cátedra, Madrid
- De Lucas, J. (2006). «En el origen del pacto social», en Presno, M.A. y Rivaya, B. (coords.), *Una introducción cinematográfica al Derecho*, Tirant lo Blanch, València
- García Anón, J. (2012): «La Clínica Jurídica de la Universitat de València: el compromís social de l'aprenentatge participatiu» en *Revista Futura*, 24, 35-37
- López Gandía, J. (2005): «La representación del trabajo en el cine entre fordismo y postfordismo» en *Revista de Derecho Social*, 31, 231-256.
- Monterde, E. (1998). *La imagen negada. Representaciones de la clase trabajadora en el cine*, Filmoteca de la Generalitat, València
- Rosellini, R. (1979). *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo: Escritos sobre cine y educación*. Editorial Gustavo Gili, Barcelona
- Sand, S. (2004). *El siglo XX en pantalla. Cien años a través del cine*, Crítica, Barcelona
- Presno, M.A., Rivaya, B. (coords) (2006). *Una introducción cinematográfica al Derecho*, Tirant lo Blanch, València



2. BESADA I BURLAT. UNA SÈRIE DE SEQÜÈNCIES CINEMATOGRÀFIQUES SOBRE LES RELACIONS ENTRE DOCENTS I DISCENTS EN L'ENSENYAMENT SUPERIOR

XAVIER GARCIA-RAFFI I FRANCESC J. HERNÀNDEZ
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

1. INTRODUCCIÓ

Començarem aquest article amb dos fragments relacionats directament o indirectament amb la Universitat de València. El primer forma part d'un manuscrit del segle XVII, conservat a la Biblioteca Nacional i que fou copiat per Gregori Maians. El manuscrit està signat per Franciscus Barrientos de la Torre. S'hi arpleguen, probablement al dictat, les «Notes per a estudiar les Arts en particular» (és a dir, els estudis de la facultat menor, la de lletres o arts) del seu mestre Pere Joan Nunyes. Aquestes Notes, composades cap a primeries del segle i que, sense dubte, constitueixen una primera *guia docent*, estarien adreçades als seus estudiants de la Universitat de València o de la Universitat de Barcelona, on també va impartir classe aquest professor de llengües clàssiques. En les Notes es tracta, en primer lloc, sobre les dues formes d'aprendre: «La intel·ligència del que teniu entre mans és en dos maneres: o estudiant per vós mateix o aprenent d'altri». Després de considerar l'estudi per un mateix, el text diu:

«L'altra manera d'entendre és oïnt del mestre; en eixa convé lo primer de tot tenir afecció al mestre; però no de tal manera que la passió vos destorbe vòstron estudi. Tenir-li gran atenció, i les coses que no entendreu feu que les declare en vulgar i ab exemples d'altres facultats o coses que tingau notícia» (Biblioteca Nacional, sig. 152).

Resulta notable aquesta referència a la «passió» de l'estudiant cap al mestre en un context universitari en el qual no hi havien dones. Estava Pere Joan Nunyes advertint al seus estudiants contra eventuais relacions homosexuals? (si més no perquè destorbarien l'aprenentatge). Recordem que en aquesta època la sodomia era castigada amb la foguera.

El segon fragment pertany a *De disciplinis*, la gran obra de Joan Lluís Vives, qui fou estudiant en la Universitat de València. *De disciplinis*, redactada en Bruges i publicada per primera vegada en 1531, s'estructura en tres volums. En el primer, anomenat *Les causes de la corrupció de les arts*, Vives fa un repàs exhaustiu de les raons per les quals les ciències estan en un estat de degradació. En el segon, analitza acuradament l'ensenyament que s'ha de fer de les arts, altrament dit, presenta com ha de ser l'ensenyament universitari. En el tercer, presenta, per dir-ho així, una revisió del volum primer, però ja adequat a les consideracions que ha fet sobre el desenvolupament i l'ensenyament de les ciències. El segon volum inclou un paràgraf notable sobre les relacions entre professors i estudiants universitaris des de la perspectiva contrària a la que esmentàvem adés a propòsit de les notes de Pere Joan Nunyes. El que trobem ací són les causes de l'enfrontament entre docents i discents:

«Els professors no han de ser elegits pels alumnes, ja que en això influeix en gran manera l'ambició de la influència o dels diners. Aquests no prefereixen els professors que els són més útils sinó als que els tractaran amb més favor, i, principalment, als populars i amables o als que han concedit o promès més o aquells dels quals esperen més llibertat. Molt menys aprobe el que sé que passa en algunes acadèmies, que a la mateixa hora són dos els que ensenyen sobre el mateix tema, als quals diuen concurrents, i mai he sentit paraula més adequada que aquesta, doncs senzillament concorren, competeixen i lluiten amb injúries, amargor i ràbia. En aquest cas es posen al servei de l'auditori com si aquest fos el públic del teatre a qui no li agrada el millor personatge sinó el millor actor, ja que els oients no poden opinar sobre el que desconeixen. Per aquest motiu es lluita amb grans aplaudiments dels oients per als que es tracta d'un combat molt agradable de veure. Es perd tot el respecte i la consideració al preceptor i, per tant, la tranquil·litat per filosofar i el progrés en els estudis. Tant els mestres com els deixebles s'acostumen a l'enveja, a la ira, al llenguatge mordaç, a la disbauxa en les obres i paraules i a altres vicis vergonyosos per a l'home bo, per la qual cosa, per als assumptes públics i privats, per als consells i, en fi, per a totes les funcions de la vida, es fan ignorants i ineptes a causa de les seues passions sempre excitades, com si

fossen les d'un animal salvatge. Per tot això, els professors han de ser elegits i aprovats no pels sufragis de la multitud inexperta i desordenada, sinó per uns pocs de l'acadèmia, destacats per la seua erudició i forma de vida». (Joan Lluís Vives, *Les disciplines*, vol. II, llib. II, cap. I, § 14)

Vives torna a parlar de passió, però no pas de la passió eròtica que suggeria Nunyes, sinó del menyspreu, de la pèrdua del respecte i la consideració. Així doncs, en aquest dos textos, redactats fa més de quatre segles i relacionats amb la nostra Universitat, ja tenim definits els límits de la relació entre docents i discents en l'ensenyament superior: afecció, d'una banda, i pèrdua de respecte, de l'altra.

Certament, no podem trobar una ampla bibliografia sobre aquests assumptes. El tema de la «pedagogia eròtica», que naturalment es remunta a Plató, no ha estat pràcticament considerat. L'excepció que confirma la regla potser siga el llibre *Eros en el aula* de Miguel Escobar, redactat des de l'orientació de l'educació dialògica de Freire (Escobar, 2005). Pel que fa als enfrontaments entre docents i discents, certament hi ha més bibliografia perquè, al si de l'anomenada Nova Sociologia de l'Educació, s'han desenvolupat les teories de les «resistències». Destaquen les obres de G. Whitty i R. Everhart. Altres autors que també han tractat al si d'aquest corrent, com ara M. Apple o H. Giroux, s'han orientat amb el temps no tant a la descripció del que hi ha, sinó més bé a la prescripció del que hauria d'haver, per la qual cosa minva l'interès analític dels seus treballs.

Justament per la manca d'una tradició consolidada en l'estudi de les relacions entre docents i discents en l'ensenyament superior, considerem que el cinema pot servir d'eina analítica complementària. En general, les pel·lícules han tractat de les relacions entre professorat i estudiantat i, en particular, de les relacions extremes esmentades adés (l'afecció, d'una banda, i la pèrdua de respecte, de l'altra).

En aquest article comentarem algunes pel·lícules, però posant de relleu les continuïtats en el tractament, les noves adaptacions d'un film o els homenatges a una seqüència d'una pel·lícula que trobem en una altra. Les dues relacions extremes les resumim amb les paraules «besada» i «burlat», que donen nom als epígrafs respectius.

2. BESADA

Hi ha dues pel·lícules de cinema mut amb el títol *València*, les dues fetes en països estrangers. La primera, un film romàntic, produït en els Estats Units en 1926 per la Metro i protagonitzada per la xica-Ziegfeld Mae Murray, una actriu

rossa, natural de Virgínia, que interpretava incomprendiblement el paper d'una ballaora valenciana. L'únic destacable és que popularitzà el pasodoble homònim i fou la primera aparició en pantalla del terrorífic Boris Karloff. La segona pel·lícula anomenada *València* fou feta a Alemanya un any després i va estar protagonitzada per María de Albaicín i Dorothea Wieck, que fou una actriu alemana de renom, que treballà en moltíssimes pel·lícules i sèries de televisió fins als anys setanta. María de Albaicín fou una bailaora gitana que havia estat model de Zuloaga i que es va casar en França amb l'actor Aimé Simon Gérard, per la qual cosa es presentava amb el nom afrancesat de María Dalbaicín (no s'ha de confondre amb la *bailaora* homònima amb què es casà el torero català Joaquín Bernardó). María de Albaicín participà també a les pel·lícules *Les 4 vagabonds* (els quatre vagabunds), protagonitzada pel seu home, i *Gassenhauer*¹, les dues dirigides per Lupu Pick i estrenades en 1931, l'any que va morir la *bailaora*. En molts aspectes, la *València* alemanya recorda la pel·lícula *La niña de tus ojos* (1998) de Fernando Trueba, en qual la Penélope Cruz interpreta el personatge d'una actriu, Macarena Granada (com no veure un precedent en María de Albaicín?), que marxa a rodar una pel·lícula en l'Alemanya hitleriana.

Dorothea Wieck, l'altra protagonista del film de 1927, va protagonitzar en 1931 una de les primeres pel·lícules de cinema sonor que tractaven de l'homosexualitat: *Mädchen in Uniform* (*Xiques d'uniforme*), realitzada per la directora Leontine Schlesinger (després Leontine Sagan). L'argument és el següent: en morir la mare de la jove Manuela von Meinhardis (Herta Thiele), la jove ingressa en un col·legi major de la ciutat prussiana de Postdam, on rep les afectuoses atencions de la professora Elizabeth von Bernburg (Dorothea Wieck) (adoneu-vos de la proliferació del «von» en els cognoms, el que significa família d'ascendència noble en el context germànic). Sorgeix l'amor entre les dues. Elisabeth dóna les bones nits a les joventes de l'internat amb un bes en el front. A la jove Manuela la besa als llavis en quadre (!). Quan se n'assabenta la rígida directora, pren mesures disciplinàries, que porten la jove a un intent de suïcidi, de la qual la lliuren finalment les companyes (també d'ascendència noble). La pel·lícula hagué de tindre una bona acollida, perquè dos anys després s'estrenava *Anna und Elisabeth* protagonitzada també per Herta Thiele i Dorothea Wieck.

¹ Com diu S. Kracauer, en el seu estudi emblemàtic *De Caligari a Hitler*, moltes d'aquestes pel·lícules estaven destinades a tranquil·litzar els aturats que havia produït la Crisi de 1929. *Gassenhauer* tractava d'uns músics que interpretaven en patis ombrívols una cançó que esdevé popular.



Mädchen in Uniform, 1931

El cinema havia trobat un filó en les històries sobre relacions entre estudiants i professors, una sèrie que s'allarga fins el subgènere de fraternitats d'estudiants nordamericans, generalment identificades amb tres lletres gregues. L'ambient d'un col·legi major o dels *Gymnasia*, que en els sistemes educatius centre-europeus anteriors a la II Guerra Mundial estan més pròxims als nostres graus que a la secundària, proporcionaven abundant material per narrar històries de relacions amor-odi entre docents i discents. Cal recordar que el sistema universitari, des de la seua fundació o des de la refundació burgesa de les darreries del s. xv, es va pensar com una institució d'estudiants agrupats en col·legis menors i majors, freqüentment reservats a la noblesa. Per exemple, el nostre Institut Lluís Vives s'anomenà segles enrere, quan era col·legi de la Universitat de València, Col·legi de Sant Pau o «Seminari de nobles».

El cinema ben prompte va convertir els col·legis majors en escenaris de relacions de dominació (de vegades com una prolongació de la dialèctica hegeliana de l'amo i l'esclau, en la qual l'esclau esdevé amo i l'amo esclau) i d'iniciació sexual, més o menys explícita segons els requeriments de la producció o les limitacions de la censura. Així, per exemple, de *Mädchen in Uniform* es va rodar una adaptació en Mèxic en 1951, estrenada amb el títol *Muchachas de uniforme* i dirigida pel prolífic Alfredo B. Crevenna, i en la qual les protagonistes, curiosament no mexicanes d'origen, s'anomenen Lucila (Marga López, argentina) i Manuela Medina (Irasema Milián, brasilera d'origen polonés). Crevenna fou un director molt actiu, que va realitzar més de 150 pel·lícules, generalment drames al voltant de relacions personals problemàtiques i amb les estrelles de l'època.

En 1958 fou rodada una segona versió a Alemanya, sota la direcció de Géza von Radványi. Tenia el mateix títol en alemany que la pel·lícula de 1931 i ací es va titular *Corrupción en el internado*. Lilli Palmer, una actriu d'origen prussià, i una molt jove Romy Schneider, que era vienesa, encarnaven respectivament els papers d'Elisabeth i Manuela. Al final, Manuela jeu en el llit molt greu, amb un gest de gran satisfacció al rostre. No sabem si se salvarà o morirà, per pagar el seu comportament. Trobem-hi una Romy Schneider molt allunyada de la melindrosa *Sissi*, una de les ficcions cinematogràfiques de la història més reeixides. L'emperadriu Elisabeth fou més bé una dona inestable i problemàtica, que quan va morir per l'atac de l'anarquista Luigi Lucheni, no rebia el recolzament popular que ens ha fet creure Hollywood.



Mädchen in Uniform, 1958

Naturalment seqüències com el bes entre Lilli Palmer i Romy Schneider no podien ser rodades a Espanya, sotmesa aleshores al control ferri de la dictadura i l'església, i on es produïen pel·lícules de càrrega ideològica evident com, per citar tres cintes del mateix any 1958, *¿Dónde vas Alfonso XII?*, *El Cristo de los faroles* o *Las chicas de la Cruz Roja*. Ací, de pel·lícules sobre col·legis de jovenetes, se'n feren del gènere musical i per a la promoció de les seues protagonistes, com ara *Canción de juventud* (1962), dirigida per realitzador valencià Luis Lucia i protagonitzada per Rocío Dúrcal. El director, fill d'un important polític valencià de temps de la República, ja havia rodat *Un rayo de luz* (1960) per promocionar Marisol, en la qual també trobem seqüències d'una escola femenina d'elit.

Tampoc Hollywood, sotmés en aquella època al Codi Hayes (que establia que les pel·lícules havien de respectar el caràcter sagrat del matrimoni i de la llar tradicional), podia tractar de les relacions lèsbiques en una institució educativa, encara que el tema de l'homosexualitat s'apuntava, per exemple, en la densa *La gata sobre la teulada de zinc*, dirigida per Richard Brooks el mateix any de 1958, que reviu el mateix ambient problemàtic, dens i xafogós, d'altres drames de Tennessee Williams, allò que se sol anomenar un *tennesse*.

3. BURLAT

Però no totes les relacions de docents/discent, dintre del subgènere de pel·lícules d'internats, tenen la calidesa de la relació entre Elisabeth i Manuela. N'hi ha una altra sèrie de pel·lícules que il·lustren més bé una relació problemàtica o d'indisciplina. És el cas d'*Els quatre cents colps* (sobretot la part final) i *Der junge Törless* (projectada ací com *El joven Törless*), del director Volker Schlöndorff, un realitzador que ha filmat moltes adaptacions literàries.

El joven Törless és una novel·la de Robert Musil, que, com altres obres seues com ara *L'home sense atributs*, reconstrueix l'atmosfera decadent i opressiva dels imperis austrohúngar i prussià a principis del segle xx. Fou precisament a Viena, la capital «imperial i reial» de l'Imperi austro-húngar (la ciutat que Robert Musil irònicament anomena «Kakània», per les inicials «*K. und K.*», de *kaiserlich und königlich*, és a dir, imperial i reial, que es troben en els escuts de la ciutat), on, sota el govern de l'emperador decadent Francesc Josep I (el víduo de Sissi), trobem els moviments capdavanters del segle xx, tant filosòfics (L. Wittgenstein, el Cercle de Viena), polítics (socialdemocràcia, antisemitisme, sionisme), estètics (el *Sezessionsstil*) o literaris (Musil, Kraus), sense oblidar figures com S. Freud o Willy Bilder (tot seguint la tesi de Janik i Toulmin²).

També sobre col·legis trobem *If...* (1968), dirigida per Lindsay Anderson i protagonitzada per Malcolm McDowell (Mick), poc abans de participar en la memorable *A Clockwork Orange* (*La taronja mecànica*, 1971) de Stanley Kubrick. *If...*, que pren el seu nom del cèlebre poema de Rudyard Kipling, presenta una història de rebel·lia sense esperança que en cert sentit recorda també la novel·la de Salinger *The Catcher in the Rye*.

² Cf. Janik, Allan; Toulmin, Stephen E.: *Wittgenstein's Vienna*. Nova York: Simon and Schuster, 1973.

En el límit de les relacions problemàtiques amb la institució o simplement la disciplina trobem una sèrie de seqüències en les quals el docent es presenta com una mena de «tirà burlat».

El model d'aquest subgènere és, sense dubte, el professor Unrat. Heinrich Mann va publicar la seua novel·la *Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen* (Professor Unrat o la fi d'un tirà) el 1905. El protagonista és Immanuel Raat, un professor de 57 anys del *Gymnasium* d'una ciutat portuària del nord d'Alemanya, que no s'identifica, però que podria tractar-se de Lübeck, d'on procedia la família Mann.

Els estudiants li diuen despectivament «Unrat» (fem, escombraries). Fins i tot, avançada la novel·la, la seua dona, l'artista Rosa Fröhlich, també es dirigeix a ell amb el diminutiu «Unratchen» (*Unratito*, com tradueix la versió castellana³, o Femet o Escombrarietes, que podríem dir). De fet, el mateix narrador de la novel·la es refereix al seu protagonista com Unrat, i no com Raat, i d'ací el títol de l'obra.

Els estudiants s'enfronten al «tirà» (com resa el subtítol de la novel·la) cridant el seu sobrenom al seu pas o afirmant ostensiblement que «fa olor de escombraries». Ell xifra la seua felicitat en localitzar el provocador, «provar» o «demostrar» (*beweisen*) que ha llançat el seu insult i «agafar-lo» (*fassen*), és a dir, malmetre la seua trajectòria acadèmica. Es vanagloria d'haver-ho fet fins i tot amb diverses generacions d'algunes famílies.

La novel·la comença, precisament, amb el conflicte entre «Unrat» i tres estudiants: Lohmann, von Erztum i Kieselack. El professor mana als seus estudiants realitzar una composició sobre l'acte I, escena 10, del drama de Friedrich Schiller *Die Jungfrau von Orleans* (*La donzella d'Orleans*). Els estudiants esmentats tenen una actitud hostil i això desencadena l'enfrontament amb el professor. Castigats els joves i reclosos en el fosc guarda-roba de la classe (el «*kabuff*»), Unrat descobrirà entre els quaderns de Lohmann un poema dirigit a l'artista Rosa Fröhlich. Per poder castigar els seus estudiants, Unrat busca afanyosament a l'artista. Finalment la localitzarà en un tuguri, *Der blaue Engel* (*L'àngel blau*). De manera imprevista, Unrat s'enamora cegament de l'artista. Es casaran. Ell se sotmet cada vegada més a l'arbitri d'aquesta *femme fatale*, que li ha amagat que tenia una filla, anhela una vida luxosa, força Unrat a endeutar-se i manté un comportament palesament adúlter. Unrat abandona la docència i converteix la seua nova casa en un lloc de joc i plaer, que escandalitza la ciutat. Dos anys després, retorna Lohmann i es desencadena l'enfrontament definitiu entre Unrat i Rosa.

³ Hinrich Mann: *Profesor Unrat*, trad. Manuel R. Blancafort Paris, Barcelona: Ediciones G. P. (Libros Plaza), 1962.

Entre 1929 i 1930 es va rodar la versió cinematogràfica, titulada com el turguri *Der blaue Engel*. Va ser dirigida per Josef von Sternberg (l'única pel·lícula que va realitzar a Alemanya⁴). Tant el director com el novel·lista col·laboraren en el guió del film, que signen Carl Zuckmayer, Karl Vollmöller i Robert Liebmann. La pel·lícula prescindeix de la segona part de la novel·la, a saber, la conversió de la casa del professor (a la pel·lícula de cognom Rath i interpretat per Emil Jannings) i la seua dona (que en el film pren el nom de Lola Lola i fou encarnada per Marlene Dietrich) en una referència escandalosa i ineludible de la ciutat, i resumeix el procés de submissió d'Unrat convertint-lo en pallasso, al servei del número d'il·lusionisme del director de la companyia d'artistes, Kiepert (Kurt Geron, qui, anys després va haver de dirigir el documental propagandístic nazi sobre el camp d'extermini de Theresienstadt, una terrible història en el qual el cinema va servir per confondre els responsables de la Creu Roja sobre l'abast del genocidi nazi). El director força Unrat a actuar quan la companyia torna a la seua ciutat, cinc anys després que deixés la docència per l'artista. El dia de la representació, Unrat està alienat. L'il·lusionista l'increpa i el públic es burla. Abandona el local, passeja pels carrerons i, finalment, mor aferrat a la taula de l'aula del *Gymnasium*.

Segons Sigfried Kracauer, l'èxit de la pel·lícula prefigurava l'ascens del nazisme pel «franc sadisme» que mostrava: «Les masses se senten irresistiblement atretes per l'espectacle de la tortura i de la humiliació, i Sternberg va especular amb la seua tendència sàdica fent que Lola Lola destruïra no només el propi Jannings [el professor Unrat], sinó tot el seu ambient.»⁵. En definitiva, Kracauer considera Unrat com un filisteu que, en lloc de fer-se adult, «es compromet en un procés de regressió consumat amb ostentosa autocompassió»⁶. La resta de personatges prefiguren el que passarà temps després. Els estudiants es comporten com ho faran les joventuts hitlerianes i el bidell del *Gymnasium* (Hans Roth) o el pallasso (Reinhold Bernt), sempre silenciosos, preanuncien la passivitat d'una part de la població sota el règim totalitari, els «*bystanders*» de la Solució Final, en expressió de l'historiador Raul Hilberg⁷. De tota manera, el silenci del pallasso pot tenir una altra explicació, que es comentarà més endavant.

⁴ Vicente Sánchez Biosca: *Sombras de Weimar. Contribución a la historia del cine alemán, 1918-1933*. Madrid: Verdoux, 1990, pp. 426 y ss.

⁵ Siegfried Kracauer: *De Caligari a Hitler. Una historia psicológica del cine alemán*. Barcelona: Paidós, 1985, p. 204.

⁶ *Ibid.*, p. 205.

⁷ Enzo Traverso: *Siegfried Kracauer. Itinerario de un intelectual nómada*. València: Alfons El Magnànim, IVEI, 1998, p. 189.

La versió cinematogràfica es veu obligada a resumir l'enfrontament de Unrat i els seus estudiants. El tema que desencadena la insubordinació ja no serà una composició sobre Schiller, sinó el cèlebre monòleg de Hamlet. Cal precisar que en la novel·la, el professor Unrat imparteix classes de literatura, llatí i grec. Ell compon en la seua habitació un estudi sobre Homer. Quan es casa, Rosa li demana que li ensenyi llatí i, més tard, grec, ja que resulta més difícil. A la pel·lícula, Unrat imparteix anglès. Aquest canvi s'explica, probablement, perquè es van rodar simultàniament dues versions de la pel·lícula, una parlada en anglès i una altra en alemany. Si el professor ensenyava anglès als seus alumnes, això simplificava el guió.

A poc de començar la pel·lícula i quan va a desencadenar l'enfrontament entre Unrat i Lohmann, von Erztum i Kieselack (que a la pel·lícula són Lohmann, Erztum i Goldstaub), el professor entra a classe. Abans, un estudiant ha fet una caricatura a la portada de la seua llibreta de classe i ha afegit el prefix «Un» al cognom del professor. Unrat s'indigna. Li demana a un estudiant dòcil, Angst (Rolf Müller; aquest personatge no apareix a la novel·la), que esborre la caricatura. Després anuncia que seguirà la seua explicació sobre Hamlet, acte tercer, escena primera. S'encara amb Ertzum (Karl Balhaus) i li demana que declame el monòleg. El professor dona el peu, però l'estudiant es mostra reticent. El professor recita: «*To be, or not to be, that is the question*». L'estudiant repeteix. Unrat s'aixeca de la seua taula i es dirigeix a l'estudiant, corregint vehementment la pronunciació de l'article «*the*». El professor arriba a esquitxar amb gotetes de saliva el rostre de Ertzum. Després, aquest forçarà la pronunciació fins que siga Unrat qui es netege. Enfuriat, deixa l'estudiant, torna a la seua taula i encarrega a tota la classe una composició sobre una altra obra de Shakespeare, *Juli Cèsar*: «Què hauria passat si Marc Antoni no hagués pronunciat el discurs fúnebre?».



Der blaue Engel, 1930

El fragment literari esmentat en la seqüència no és casual. L'existència del professor Unrat, el seu ésser, presenta un caràcter patològic, amb la seua obsessió per «provar» o «agafar» els estudiants que l'insulten, però a més la seua vida, per l'atzar de trobar uns versos, se sotmet cada vegada més als capricis de Rosa / Lola, en un procés d'humiliació voluntària. Per tant, el dilema definitiu entre ésser o no ésser, o la reflexió sobre què hauria passat si s'haguessen donat altres circumstàncies, caracteritzen bé el nucli de l'argument.

Alguns elements del film *L'àngel blau* es poden detectar en pel·lícules posteriors. Comentarem dos exemples, abans d'analitzar els homenatges a la seqüència del monòleg de Hamlet.

Per la companyia deambula un pallasso, ja esmentat, que observa silenciosament Lola i Unrat. El maquillatge li dona un aspecte trist, gairebé patètic. En un moment, Kiepert s'enfada amb ell: és un inútil que ha fet malbé la seua actuació de mag. Serà acomiadat. Quan, al final del film, el mateix director increpe Unrat enmig del nombre d'il·lusionisme, podem deduir que el pallasso és una víctima anterior de la *femme fatale* Lola. És el mateix esquema que desenvoluparà Billy Wilder a *Sunset Blvd.* (*El crepuscle dels déus*, 1950). El majordom Max von Mayerling (Erich von Stroheim) observa pacientment la relació del guionista Joe Gillis (William Holden) amb Norma Desmond (Gloria Swanson). Max havia estat un prestigiós director de cinema, que va fer cèlebre l'estrella de cinema mut Norma Desmond, amb la qual fins i tot havia contret matrimoni. Menyspreat per la diva, es manté com un submís criat per romandre al seu costat.

Després de l'escena de la desobediència a la classe i ja entrada la nit, Unrat passeja pels carrers intentant localitzar l'artista Lola i així poder «agafar» els seus estudiants. Les ombres intenses, els carrers tortuosos i les cases corbades (les teulades semblen a punt de desplomar-se, com en l'obsessió del protagonista de *Berlin Alexanderplatz*) són paradigmàtiques de l'escenografia expressionista. Se sent a un grup de persones cantar la cançó popular alemanya «*Der Treue Husar*» (*L'hússar valent*). Precisament la mateixa cançó que usa Stanley Kubrick en l'escena final de *Paths of Glory* (*Senders de glòria*, 1957). Un cantiner francès (Jerry Hausner) presenta en el seu «café» a una jove cambrera alemanya, de la qual elogia les seues qualitats, davant un grup de vociferants soldats. La jove (Christiane S. Harlan, qui en la vida real va contraure matrimoni amb el director i va passar a anomenar-se Christiane Kubrick), atemorida i entre sanglots, comença a cantar «*Der Treue Husar*». Tot i ser una cançó alemanya, aviat sensibilitza els soldats. Alguns ploren. El coronel Dax (Kirk Douglas) contempla l'escena a través d'una finestra. Arriba el sergent Boulanger (Bert Freed) amb ordres de mobilitzar la tropa. El coronel li diu que espere uns minuts. Sona el tambor i passem a una versió marcial de la cançó, sobre la qual apareix el rètol de fi i títols de crèdit.

L'escena del professor Unrat, que fa que la alumne Ertzum pronuncie no adequadament l'article «*the*» és homenatjada per François Truffaut a *Les quatre cents coups* (*Els quatre-cents colps*, 1959) en una altra escena nuclear de la pel·lícula, molt poc comentada en la bibliografia. El tartamut professor d'anglès de la classe d'Antoine Doinel (interpretat per Pierre Repp) intenta que un alumne repeteixa adequadament la frase «*Where is the father?*». L'estudiant pronuncia malament el grup «*th*» de «*father*» i el professor repeteix la paraula, explicant-li la posició de la llengua, igual que feia el professor Unrat: «La punta de la llengua entre les dents». El professor, quequejant, envia a l'alumne, que somriu, al seu pupitre. Després, pregunta a un altre estudiant: «*Where is the girl? The girl is on the beach*». El nou alumne tampoc pronuncia bé «*beach*» i el professor li corregeix de nou.



Les quatre cents coups, 1959

Com en el cas de *L'àngel blau*, les dues intervencions del professor són essencials en la trama de la pel·lícula. D'una banda, la pregunta pel pare al·ludeix al problema familiar d'Antoine Doinel, la mare biològica enganya al seu pare adoptiu, i té elements de la biografia del propi Truffaut. La segona qüestió es relaciona amb la seqüència en què Antoine, en eixir del cinema, roba la fotografia de Monika (Harriet Andersson), la protagonista de la pel·lícula *Sommaren med Monika* (*Un estiu amb Mònica*, 1953) d'Ingmar Bergman, retratada a la platja. S'estableix així una relació, antitètica a la familiar, entre el cinema i l'erotisme, entre la llibertat i la platja, que serà represa per Truffaut en el cèlebre travelling final, en què Antoine Doinel corre per la platja normanda de Honfleur.

La seqüència del professor Unrat amb Ertzum o les preguntes del professor d'anglès als companys d'Antoine Doinel, són citades en una altra magistral seqüència inclosa per Federico Fellini en la seua pel·lícula *Amarcord* (1973), una

cinta que reconstrueix un any en la vida d'una ciutat també portuària en la Itàlia de Mussolini. Cap a la meitat del film, el director ens mostra la galeria «feliniana» de professors de l'institut al qual acudeix el protagonista, Titta Biondi (Bruno Zanin)⁸. Els estudiants mostren davant de cada professor tot un ventall d'estratègies de resistència (per utilitzar l'expressió de la Nova Sociologia de l'Educació). Aquesta part pot inspirar-se en la classe de física del film alemany *Die Feuerzangenbowle* (1944), una pel·lícula amb nom de beguda, concretament de ponx, dirigida per Helmut Weiss i basada en la novel·la homònima de Heinrich Spoerl (1933), en què es narren els seus records de l'època d'estudiant. En la seqüència esmentada, els estudiants no presten al docent la més mínima atenció i a més li amaguen una de les seues sabates.



Die Feuerzangenbowle, 1944

El repàs del professorat que fa Fellini a *Amarcord* conclou amb la classe de grec. El professor Fighetta (Ferdinando Villella), que es delecta recitant un vers de Arquíloc (Set morts, als que havíem assolit a la carrera, han caigut. I en som mil els seus matadors), intenta que el petit Ovo (Bruno Scagnetti) repeteixca i pronuncie adequadament un paraula. El xiquet sembla intentar-ho, però en realitat es burla del professor amb un petarrelleig. Fighetta insisteix pacientment, explicant el so de la lletra. Professor i alumne repeteixen literalment el diàleg de la pel·lícula

⁸ Cf. José María Latorre: «Amarcord», en *Blade Runner / Amarcord*, Barcelona: Dirigido por, 2000, pp. 78-79.

de Truffaut sobre la posició de la llengua. El xiquet trau la llengua ostensiblement al professor, provocant el riure dels seus companys. Al final, el professor adverteix la burla i expulsa l'alumne de la classe.



Amarcord, 1973

En síntesi, el tirà Unrat, professor de grec, llatí i literatura a la novel·la de Mann, es transforma en professor d'anglès a la pel·lícula de von Sternberg. El seu enfrontament amb els estudiants i, més encara, la tragèdia del seu destí està indicada en la frase que fa dir al seu alumne. També el tartamut professor d'anglès de Truffaut delinea en les dues frases que fa repetir les coordenades de la peripècia d'Antoine Doinel. Citant literalment el seu diàleg, Figuetta, el fellinià professor de grec a la Itàlia feixista, rep les burles del petit Ovo i, quan ho adverteix, reacciona de la mateixa manera intempestiva que el vell Unrat. El tirà rep la burla una i altra vegada.

4. TO BE CONTINUED

El personatge del professor o la professora és habitual en les pel·lícules. Ja disposem de bibliografia on apareix la nòmina de pel·lícules amb docents⁹. El que hem mostrat més amunt és, en primer lloc, que el cinema permet una

⁹ Vg., per exemple, Andrés Zaplana Marín: *Entre pizarras y pantallas: Profesores en el cine*. Badajoz: Departamento de Publicaciones de la Diputación de Badajoz, 2005.

aproximació a l'estudi de les relacions entre docents i discents. Hem vist els casos extrems, la relació d'amor i la relació d'odi. Entre aquest límits hi ha tot un ventall de situacions, que també queden reflectides a les pantalles. El cinema és una ficció, certament, però les històries que narra han de resultar, en cert sentit, versemblants. És per això que les situacions filmades han de remetre, en algun respecte, a les relacions socials reals. En segon lloc, hem explicat que, en alguns casos, les seqüències sobre la relació entre docents i discents es poden relacionar perquè formen part d'una tradició cinematogràfica. Tota pel·lícula té una part d'innovació i una altra d'adaptació del llegat filmic. El cinematogràfic no és una excepció en el caràcter acumulatiu de tot llenguatge. Si l'ensenyament vol emprar els recursos que ofereix el cinema, ha de ser conscient d'aquests encadenaments interns, d'aquests vincles de les pel·lícules i de les cinematografies. El cinema té més d'un segle i l'escola ha de ser-ne conscient.

BIBLIOGRAFIA

- Escobar Guerrero, M. (2005). *Eros en el Aula. Diálogos con YMAR*. La burbuja, València
- Gispert, E. (1998). *François Truffaut. Los cuatrocientos golpes*. Barcelona: Paidós.
- Janik, A. and Toulmin, S.E. (1973). *Wittgenstein's Vienna*. Simon and Schuster, Nova York
- Kracauer, S. (1985). *De Caligari a Hitler. Una historia psicológica del cine alemán*. Paidós, Barcelona
- Latorre, J.M. (2000): «Amarcord», en *Blade Runner / Amarcord*, Editorial Dirigido por, Barcelona
- Mann, H. (1962). *Profesor Unrat*, trad. Manuel R. Blancafort Paris, Ediciones G. P. (Libros Plaza), Barcelona
- Sánchez Biosca, V. (1990). *Sombras de Weimar. Contribución a la historia del cine alemán, 1918-1933*. Verdoux, Madrid
- Traverso, E. (1998). *Siegfried Kracauer. Itinerario de un intelectual nómada*. Alfons El Magnànim – IVEI, València
- Zaplana Marín, A. (2005). *Entre pizarras y pantallas: Profesores en el cine*. Departamento de Publicaciones de la Diputación de Badajoz, Badajoz



3. ENTRE LA TRADICIÓ I LA IRREVERÈNCIA. RITUALS UNIVERSITARIS I MOVIMENT ESTUDIANTIL A LA UNIVERSITAT DE COÏMBRA

ALICÍA VILLAR AGUILÉS¹
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

*Vivat Academia,
vivant professores.
Vivat membrum quodlibet,
vivant membra quaelibet,
semper sint in flore.*
[estrofa de l'himne universitari *Gaudeamus igitur*]

1. INTRODUCCIÓ

L'existència dels rituals universitaris és un assumpte conegut, viscut i, inclús, per a una part dels membres de la comunitat universitària, patit. Unes pràctiques que es mantenen al llarg dels temps i que funcionen com a rituals de pas en el sentit de tenir la funció de permetre el trànsit d'un estatus a un altre i, no només des de la seua funció simbòlica, tal com ho va definir Van Gennep en 1909, sinó també, com apunta Turner (1988), com una transformació cap a un nou estatus adquirit, com un procés pautat en el temps o com un sistema de significats vinculats directament amb la pròpia representació de la societat en la qual es desenvolupen.

¹ Des d'aquest article, vull agrair a Elísio Estanque, professor de Sociologia de la Universitat de Coïmbra, la invitació i l'amable atenció prestada durant les estades que he realitzat en aquesta universitat en 2010 i en 2012.

L'interès d'observar i analitzar els rituals i les cerimònies universitàries heretades, en una gran part, des de fa segles, pot recaure en una doble vessant: d'una banda, per l'atracció que suscita l'estudi de la interconnexió entre passat i present, entre tradició i postmodernitat, i com es mantenen i modifiquen els elements simbòlics que provenen d'un passat llunyà en una universitat actual inserida en la societat xarxa, en la qual l'estructura social està composta per xarxes activades a través de tecnologies digitals de la comunicació i de la informació (Castells, 2010: 51). D'una altra, l'anàlisi dels elements introduïts en els rituals universitaris que es troben vinculats amb funcions socials de manteniment de la jerarquització, del control social i de la socialització dels membres que hi participen. Aquesta doble vessant, junt amb la connexió amb el moviment estudiantil, com a contrapunt d'avantguarda a l'aproximació als rituals acadèmics, és el que ens ha impulsat a escriure aquest text², per a un cas específic com és el de la Universitat de Coïmbra, amb incorporació d'algunes referències de pel·lícules ambientades en la universitat.

2. UNIVERSITAT ENTRE LA TRADICIÓ I LA POSTMODERNITAT

En algunes de les anomenades universitats medievals o clàssiques existeixen una varietat de rituals acadèmics heretats al llarg dels segles que evidencien la permanència d'un sentit litúrgic fortament arrelat en aquestes institucions. També les universitats de creació més recent han anat adoptant i adaptant aquest tipus de pràctiques per emular les universitats clàssiques i, així, proveir-se del suposat prestigi i distinció que retenen les universitats erigides fa segles, com la Universitat de Bolonya, la Universitat de Coïmbra o la Universitat de València-Estudi General, per citar tres exemples. Resulta, si més no, curiós que moltes de les universitats més noves hagen assumit gratament aquest tipus d'herències de les universitats més antigues, si tenim en compte que l'adopció de determinats rituals acadèmics no formen part de cap norma escrita o de cap obligatorietat, com si es tractara d'un codi no escrit. A manera d'hipòtesi, podríem considerar la possibilitat que els rituals acadèmics, que conserven l'essència de la tradició universitària, aportarien als ulls de les universitats més recents el prestigi social i la distinció de la posició acadèmica que, de partida, no tindrien aquestes pel fet de no pertànyer al grup d'universitats medievals.

² Aquest text ha rebut l'ajuda de la convocatòria d'incentius de qualitat en l'elaboració en valencià de materials docents, tesis doctorals i articles d'investigació i de divulgació científica convocada pel Servei de Política Lingüística de la Universitat de València. Des d'ací el meu agraïment per l'atenció prestada.

En aquest fenomen d'imitació de les universitats clàssiques per part de les noves, especialment en el cas de les universitats privades, s'han arribat a construir claustres d'estil romànic en ple segle xx o proveir-se d'una pomposa vestimenta acadèmica inspirada en l'estètica de les velles universitats. En aquesta línia de noves expressions anacròniques podríem també entendre el fenomen de les estudiantines integrades per dones, com una adaptació en clau femenina, que no feminista, d'aquest tipus d'agrupacions musicals estudiantils originalment formades solament per homes i fortament masculinitzades amb un reforçament de la dominació masculina i de valors de virilitat i de demostració de seducció vers les dones.

Els rituals tradicionals de les institucions universitàries han anat replicant-se curs acadèmic rere curs acadèmic i, així, mantenint-se al llarg dels anys, però, també, s'han transformat i, inclús, alguns han anat desapareixent per ser considerats poc apropiats en els temps actuals. La cançó *Gaudeamus igitur*, adoptada com a himne universitari en la majoria d'universitats europees, és un exemple d'un element d'identitat universitària que ha anat transformant-se en el temps³, perquè tot i que podem trobar la lletra completa original, en l'actualitat, quan es canta en les cerimònies acadèmiques, s'eviten algunes estrofes perquè no es consideren apropiades en els temps actuals o són políticament incorrectes. Per exemple, actualment l'estrofa següent no es canta:

<i>Vivant omnes virgines</i>	Llarga vida a totes les verges
<i>Faciles, formosae</i>	Fàcils, boniques.
<i>Vivant et mulieres</i>	Llarga vida a les dones,
<i>Tenerae, amabiles</i>	Tendres, amables,
<i>Bonae, laboriosae</i>	Bones, treballadores.

[Estrofa cinquena en la cançó original]

Elements i rituals acadèmics que s'han debatut dicotòmicament entre la tradició i la modernitat, i que actualment continuen debatent-se en temps de postmodernitat. La universitat s'envolta de noves dimensions, com ara de la globalització, la digitalització o la internacionalització, que semblen no trobar-se en sintonia amb la tradició. Tot i això, certs elements tradicionals es mantenen, com

³ El cantautor Nacho Vegas, membre del grup *Manta Ray*, que va destacar com un dels grups protagonistes del panorama de música indie dels 90, junt amb Xel Pereda, tenen una versió del *Gaudeamus igitur* inclosa en un CD editat per la Universitat d'Oviedo amb motiu del seu IV Centenari que conté deu versions del *Gaudeamus* realitzades per grups i cantants de rock, pop i electrònica.

el conjunt de pràctiques i rituals acadèmics als quals ens referim, que continuen estant d'actualitat i, en molts casos, reforçats: un fenomen de reafirmació de la lògica tradicional. Per exemple, una de les pràctiques tradicionals universitàries que s'han reforçat en els darrers anys al nostre entorn és el cas dels anomenats sopars de graduació, és a dir, un sopar acompanyat d'un acte previ en el qual es lliuren diplomes per congratular els estudiants d'una promoció que finalitzen els estudis de grau. Aquests actes de graduació s'han propagat últimament en les universitats públiques i privades de l'Estat espanyol, i se n'ha incrementat la fastuositat quant a la programació de l'acte i la manera de vestir per a l'ocasió. Inclús, les institucions acadèmiques estan donant un suport econòmic i simbòlic major que en èpoques passades. En el cas de la Universitat de València, aquest tipus de cerimònies han crescut visiblement en els darrers anys, tant en nombre com en ostentació quant a la representació. Segurament hi ha una explicació sociològica mitjançant una diversitat de factors que caldria investigar en detall, especialment quant a la vinculació que pot existir entre la imitació per part de les universitats considerades de masses d'aquests rituals més freqüents en les universitats considerades d'élits o, potser, podria respondre a un efecte dels valors promoguts pel «nou-riquisme» en societats com la valenciana.

Aquests actes han aparegut en diverses ocasions en el cinema, especialment en el cas de les comèdies d'universitaris en què es mostren cerimònies universitàries com l'obertura del curs i benvinguda als nous estudiants, amb barreja del to elitista i tradicionalista institucional en contraposició amb el disbarat dels seus protagonistes i la ridiculització de codis i pràctiques universitàries. És el cas de la nord-americana *American House* (1978), de John Landis, traduïda per a la versió en castellà com a *Desmadre a la americana*, la qual, en un cert sentit, ha influït o inspirat l'emergència d'aquest tipus de pel·lícules de burla universitària, les quals han tingut generalment una bona acceptació comercial. De fet, la saga de pel·lícules espanyoles *Fuga de cerebros*, de 2009 la primera, dirigida per Fernando González Molina, i de 2011 la segona, dirigida per Carlos Therón, han tingut una àmplia recaptació a la taquilla i hi apareixen els tòpics més repetits d'aquest tipus de subgènere.

Si tornem a l'escenari que comentàvem sobre la tradició i la postmodernitat, podem afirmar, doncs, que ambdues conviuen en les universitats actuals, on coexisteixen sofisticats elements d'aprenentatge digital amb la continuïtat dels rituals universitaris d'origen medieval o del Renaixement; universitats que, potser, han vist transformada la composició social dels seus estudiants, més heterogenis i diversos, però que encara mantenen la simbologia i la iconografia de les universitats del passat; universitats que estan alimentant cada vegada més

repositoris digitals per oferir en obert nombrosos continguts i textos acadèmics i on, simultàniament, romanen pràctiques de vestimenta acadèmica d'inspiració clerical. Definitivament, sembla que per a la universitat no passa el temps i que, tanmateix, passa molt de pressa.

3. UN RECORREGUT PEL MOVIMENT ESTUDIANTIL DE COÏMBRA

La Universitat de Coïmbra (UC), una de les més antigues del món, data de 1290, quan Dom Dinis, sisè rei de Portugal, va signar el document fundacional *Scientiae thesaurus mirabilis*, que donaria lloc a l'Estudi General i que es desenvoluparia, en aquests orígens, a Lisboa. Hauria d'esperar fins a 1308 per a ser transferida a la ciutat de Coïmbra; va alternar aleshores entre les dues ciutats i va ser instal·lada definitivament a Coïmbra en 1537. D'aleshores ençà, ciutat i universitat han anat transformant-se mútuament i, avui en dia, Coïmbra pot considerar-se com una «ciutat dels estudiants» (Bebiano, 2003: 152).



Foto: Via Latina de la Universitat de Coïmbra. Imagoteca Municipal de Coïmbra

El comportament estudiantil a Coïmbra es va «mantenir durant segles en una quasi nul·la capacitat contestatària perquè es trobava vinculat a una societat rígida i jerarquitzada, en la qual l'alumne universitari es mantenia sotmès a una ordre magistral, ocupat a preparar-se per a un lloc social destacat que li estava naturalment reservat» (Bebiano, 2003: 154). Tot i aquesta herència de relacionar universitat i ordre social, que encara perdura, en la universitat contemporània s'acostuma a tenir, a més, una altra representació social de la universitat. La

universitat s'associa a un espai on han emergit i s'han promogut importants i recordats, en ocasions idealitzats, moviments estudiantils fortament reivindicatius, com l'emblemàtic «Maig del 68» francès, el qual s'ha portat al cinema en diverses ocasions, de manera que s'han mostrat diversos enfocaments de la contestació estudiantil i de l'atmosfera que envoltava l'esperit del 68. En *Grands soirs et petits matins* ('Nits llargues i matins curts', 1978), de William Klein, podem sentir els crits dels estudiants i dels treballadors amb consignes com «le pouvoir du peuple» o escenes més íntimes d'un grup d'estudiants organitzant-se i fent referència a pamflets de la Sorbona o escenes com aquella en què una estudianta tranquil·litza per telèfon una familiar d'una altra companya que participa en les manifestacions i que fa dies que no ha tornat a casa. Escenes on la càmera ix al carrer enmig de les manifestacions públiques i escenes privades i íntimes d'organització de les mobilitzacions estudiantils. En un altre documental més recent, *Mai 68, la belle ouvrage* ('Maig del 68, la gran obra', 2008) de Jean-Luc Mageron, es recullen testimonis de persones que participaren en els esdeveniments mitjançant d'entrevistes. També hi ha altres cintes que barregen contestació juvenil amb experiències amoroses com, per exemple, *The Dreamers (Somiadors, 2003)* de Bertolucci o la francesa *Nés en 68* ('Nascuts el 68', 2008), en les quals es destaca més l'enamorament, l'erotisme i les relacions dels seus protagonistes que la qüestió de la mobilització social, cultural i política que es va viure en aquells anys. En tot cas, totes aquestes cintes, tant del gènere documental com del drama romàntic, poden servir per a conèixer elements sobre el col·lectiu estudiantil, el moviment obrer i els esdeveniments que es van succeir aleshores com «una reacció en cadena, una irrupció imprevista d'una crítica social generalitzada, una vaga salvatge estesa a la producció i la societat sencera, una reapropiació del carrer, una emergència de noves formes d'(auto)organització, expressió, enunciació i comunicació directa» (Fernández y Cortés, 2008).

Retrocedim en el temps i tornem a Coïmbra, on la contestació estudiantil va començar a fer-se més visible en la primera dècada del segle xx, especialment en la Crisi Acadèmica de 1907 durant l'època del franquisme (portuguès), quan ocupava el poder João Franco. Un esdeveniment acadèmic, la decisió d'un tribunal de doctorat que va privilegiar el fill d'un polític monàrquic (Homem, 2007: 20), va desencadenar que esclatara una contestació per part dels estudiants en relació amb les estratègies conservadores d'un «esperit universitari» (Estanque e Bebiano, 2007: 31).

Una vegada implantada la I República en 1910 també s'hi van viure anys agitats, sobretot per la resistència conservadora d'una part del cos docent (*ibid.*, 33) que va provocar contestacions estudiantils en defensa d'unes millors instal·lacions

associatives. Més tard, també va tenir lloc un altre fet important: el 24 de novembre de 1921 els estudiants van ocupar una nit el Clube os Lentes, conegut com «la Bastilla», una ocupació que es recorda com «la presa de la Bastilla». Les dècades que segueixen seran encara més agitada per al moviment estudiantil a causa de la implantació del Estado Novo amb Salazar, com a règim dictatorial, conegut també com el salazarisme, que duraria des de 1933 fins a 1974. Existeixen diversos moments clau protagonitzats pel moviment estudiantil a Coïmbra que s'envolten de simbologia universitària.



Foto: Escadas Monumentais de la UC vigilades per la policia durant la «Crisi de 1969»

A partir dels anys 60 va començar a emergir un nou tipus d'estudiant universitari, el qual ja no pertanyia solament a la classe privilegiada. Trobem un «ciutadà submergit en un univers reconegudament contradictori on pot obrir la seua veu i aplicar la seua capacitat crítica» (Bebiano, 2007: 135). A la darrera dels 60 va tenir lloc la Crisi Acadèmica de 1969, que es va estendre per les principals ciutats universitàries de Portugal, quan els estudiants van reafirmar una clara divergència amb l'autoritarisme del règim i la seua política universitària, cosa que va produir successius enfrontaments directes i indirectes amb les autoritats acadèmiques i governamentals (Duarte, 1999: 198). Coïmbra va albergar una cèlebre manifestació acompanyada d'una vaga estudiantil posterior sense precedents fins aleshores. Aquesta dissidència estudiantil també es va impregnar de l'atmosfera reivindicativa que envoltava altres indrets, com el cas de la Primavera de Praga, el Maig Francès o la matança de Tlatelolco. En la Crisi del 69 Coïmbra va resultar una

«ciutat militarment ocupada, on els estudiants organitzaren un complex esquema de piquets de vaga i portaren a terme algunes iniciatives arriscades i innovadores, en sintonia amb un cert esperit dels temps» (Cardina, 2007: 92). En aquell moment contestatari es van combinar les noves formes reivindicatives que posaren en marxa els estudiants amb l'aprofitament d'un cert *ethos* coïmbrà (*ibid.* 96). Es tracta d'un temps històric per al moviment estudiantil de la UC que va suposar una demanda més contundent de la democratització de l'educació, d'un altre panorama polític i d'una crítica social més generalitzada.

El moviment estudiantil adoptarà a partir d'aquests anys, sobretot en la dècada dels 70, un sentit polític, més enllà de les demandes específiques relacionades amb el terreny acadèmic i amb el dia a dia universitari, i esdevindrà una reivindicació política, cultural i social amb la tendència «d'intervenir en la societat i en la pròpia definició del règim» (*ibid.* 97) que estava governant. Entre els anys 1970 i 1974 es va accentuar la repressió i es va produir el tancament de l'Associació Acadèmica, l'associació que representa tots els estudiants de la UC, fundada el 1887, cosa que provocaria un desenvolupament més intens de la politització del moviment estudiantil (Estanque e Bebiano, 2007: 60) en contra d'aquesta pèrdua d'espai i d'acció estudiantil, la qual es va recuperar després de la implantació del règim democràtic que va arribar amb la coneguda «Revolució dels Clavells» que es va esdevenir el 25 d'abril de 1974. Va ser el 27 d'abril quan el rector d'aquell moment va tornar als estudiants les claus de l'Associació Acadèmica i es va obrir també un nou període polític i social democràtic.

En el període que segueix el «25 d'Abril» es produeix un augment del discurs polititzat basat en l'enfrontament entre classes socials; tanmateix, aquest excés retòric té una capacitat limitada de mantenir-se al llarg del temps (Drago, 2008: 63) i durant els anys vuitanta aquest component simbòlic de la revolució comença a minvar. Tot i això, durant la dècada dels 80 s'hi produirà una reaparició de la lluita estudiantil que es concretarà uns anys després, durant els anys 90, en l'anomenat *movimento anti-propinas* (antitaxes)⁴ que serà el que protagonitzarà l'activitat reivindicativa dels estudiants universitaris de Coïmbra i d'altres universitats portugueses durant els anys que segueixen fins a les mobilitzacions contra la reforma de Bolonya de mitjan dècada de 2000.

⁴ El *movimento anti-propinas*, que podem traduir com a 'moviment antitaxes', es va posicionar en contra de l'augment de les taxes econòmiques de la matrícula universitària i va representar una contestació estudiantil a les polítiques socialdemòcrates portugueses dels anys 90. La lluita *anti-propinas* va iniciar un nou escenari en la mobilització estudiantil. Per a un enfocament sociològic d'aquest moviment recomanem la lectura del treball d'Ana Drago.

4. LA PERMANÈNCIA DELS RITUALS ESTUDIANTILS A COÏMBRA

A Coïmbra la tradició i l'avantguarda s'han conjugat freqüentment recolzant-se en la base d'un caràcter propi i d'un sistema de valors implícits (*ethos*) que fan emprar les pràctiques tradicionals estudiantils també com a marcs de reivindicació⁵. En aquest sentit, la tradició ritualista s'ha desenvolupat simultàniament amb l'existència de la reivindicació estudiantil contra l'ordre dominant o sobre la manera de fer política universitària. El moviment estudiantil contestatari i reivindicatiu de Coïmbra, fortament vinculat a posicionaments ideològics d'esquerra, ha conviscut amb la permanència dels rituals heretats des de segles. De fet, «la història de la Universitat de Coïmbra és un bon exemple de com una tradició ritualista, reproductora de jerarquies ben arrelades i de criteris selectius fortament elitistes poden conviure amb formes de conducta i modes de vida marcats per la rebel·lia i el sentit transgressiu» (Estanque, 2008: 16). A Coïmbra, doncs, conviu un tipus de moviment estudiantil organitzat i actiu amb una permanència de la realització de rituals acadèmics.

L'observació realitzada a la UC, prèvia a la redacció d'aquest article, ens ha permès percebre la convivència entre la irreverència estudiantil i la tradició ritualista. La quotidianitat del període d'inici de curs (setembre i octubre) mostra un escenari on es barregen diferents representacions de la condició estudiantil. De camí a la universitat, pujant els 125 graons que componen les escales monumentals (Escadas Monumentais) o pels voltants de la plaça de la República, podem trobar diferents missatges reivindicatius pintats amb plantilles a les parets⁶, pancartes contra la mercantilització de l'ensenyament superior i, simultàniament, estudiants

⁵ Precisament, en el moment de redactar aquest text, des de Coïmbra, està tenint lloc un important debat durant l'*Assembleia Magna* del 3 d'octubre de 2012, entre els dirigents associatius i representants d'estudiants que participen en les diferents organitzacions estudiantils al voltant de l'aprofitament en clau reivindicativa d'un dels rituals més coneguts com és la *Festa das Latas* que té lloc a mitjan mes d'octubre. La idea que plantegen els estudiants és aprofitar l'esdeveniment, molt seguit tant per la universitat, com a la ciutat, per donar-li un sentit de contestació a la política conservadora que s'està aplicant a Portugal i a les retallades en el camp educatiu. Els estudiants decideixen «la necessitat de polititzar la *Festa das Latas* en un moment de polítiques d'austeritat». L'*Assembleia Magna* és l'espai més important de debat i discussió que tenen els representants d'estudiants, al qual pot també acudir qualsevol estudiant, tot i no ser representant.

⁶ Aquesta tècnica artística, anomenada *stencil* consisteix en l'ús de plantilles per a pintar generalment en parets o en mobiliari urbà i que acostuma a tenir un missatge polític o de reivindicació social.

anomenats *doutores* i *doutoras* amb el vestit acadèmic (*traje académico*), una imatge que sorprèn el visitant. Aquests estudiants i estudiants vestits amb *capa e batina*, que és com s'anomena també el vestit acadèmic, deambulen per la ciutat, tant per la zona universitària, com pels comerços o pels bars de l'animada vida nocturna coïmbrena. S'organitzen en grups per *praxar* els estudiants, és a dir, per aplicar tota una sèrie de pràctiques als estudiants nous i noves coneguda com la *praxe*; de fet, l'ús de la *capa e batina* de Coïmbra està recollit en el *Código de la Praxe Académica de la UC*, a la qual ens referirem després. Cadascuna de les universitats portugueses tenen els seus models específics de vestimenta acadèmica que empen els estudiants que així ho decideixen⁷, perquè el *traje académico* és d'ús opcional, però àmpliament estès. Segons les dades d'una enquesta a estudiants de la UC realitzada durant el curs 2005-06, 7 de cada 10 estudiants opinaven que l'ús del vestit acadèmic era molt o prou important (Estanque e Bebianno, 2007:128).

La vestimenta acadèmica té un origen grecollatí, ja que, la toga, per al cas espanyol, o la capa, en el cas portuguès, és una peça que es remunta a aquell passat i que després adoptaren en l'esfera eclesiàstica. Així doncs, la vinculació eclesiàstica es fa palesa en la vestimenta acadèmica, de la mateixa forma que es troba també present en altres elements simbòlics que envolten les institucions acadèmiques.

El cinema també ha mostrat les pràctiques estudiantils i la vestimenta acadèmica, com, per exemple, en la portuguesa *Capas Negras* (1947), on podem veure els personatges vestits a l'estil acadèmic, com ara en l'escena del sopar de reunió de vells companys de Coïmbra on tots els presents porten la capa típica de la UC i brinden pels enyorats temps universitaris i veneren la distinció d'aquesta antiga universitat. La pel·lícula va ser molt popular, perquè apareixia la mítica cantant de fado Amália Rodrigues. També podem destacar la comèdia *A canção de Lisboa* (1933), en què un estudiant prefereix freqüentar les cantines i les festes nocturnes abans que les aules de la Facultat de Medicina. El personatge de l'estudiant universitari apareix tractat com un vividor més preocupat per cantar, beure i enamorar les dones que pels estudis, un estil de vida bohemí que s'ha associat indubtablement a l'estudiant de Coïmbra (Estanque, 2008: 16) i que ha funcionat com un altre dels distintius de la UC.

⁷ Un conjunt complet de la vestimenta acadèmica de Coïmbra per a dona està compost per 2 *camisas, saia, casaco, capa, gravata, meias, gorro, símbolo, alfinete de curso* (les 3 últimes peces són per a ocasions més especials) i té un cost de 125 €. En el cas dels homes: 2 *camisas, 2 parells de calcetins, batina, coleta, capa, gravata, meias, símbolo, alfinete de curso* (les 2 últimes peces per a ocasions especials) i té un cost de 187,5 €. Aquests preus són per al curs 2012-2013 i en aquestes llistes faltaria afegir les sabates, que també són d'un tipus determinat i que es venen a les tendes especialitzades en *trajes académicos*.



Cartell de la pel·lícula *Capas Negras* (1947)



Escena d'*A canção de Lisboa* (1933), en què el protagonista porta la vestimenta acadèmica

El vestit acadèmic és diferent segons la universitat d'origen, tant pel que fa a les peces que el componen, com respecte als colors d'algunes parts. En la vestimenta de les universitats públiques espanyoles, hi trobem diferents peces (toga, birret, musseta, punyetes, guants blancs i la medalla doctoral), però està restringida a les persones amb el grau de doctor o doctora i és utilitzada en les cerimònies acadèmiques més importants, com l'obertura del curs acadèmic o en un acte d'investidura d'un doctor *honoris causa*.

Tornem a Coïmbra de nou per referir-nos a la *praxe*, el ritual tradicional estudiantil més estès i conegut tant allí com en altres universitats portugueses. Tal com es defineix en el *Código da Praxe Acadèmica de la UC*, és un conjunt d'usos i costums tradicionalment existents entre els estudiants de la Universitat de Coïmbra i els que foren decretats pel Consell de Veterans de la Universitat de Coïmbra, segons l'article 1 del Codi en vigor de 2007. El Consell de Veterans funciona com un òrgan guardià de la *praxe* (Frias, 2003: 85). Entendre la par-

ticularitat de la *praxe* dintre del conjunt de tradicions acadèmiques de la UC és una aproximació a entendre la realitat de les pràctiques estudiantils de la UC, a conèixer aquesta institució i explorar les funcions socials latents de la institució acadèmica mitjançant l'abordatge d'un conjunt de «pràctiques rituals, formals i festives que s'acompanyen amb una constel·lació d'imatges, d'objectes i de mites, que aparentment atorguen a la Universitat els senyals d'una singularitat reivindicada i d'una exemplaritat molt poc estudiada» (*ibid.* 81).

En contrast amb la definició recollida en el *Código da Praxe*, que hem citat adés, Aníbal Frias incorpora en la seua definició de la *praxe* un sentit més crític: «la *Praxe Acadèmica*, que en Portugal designa les tradicions estudiantils, es refereix, en primer lloc, a les diverses humiliacions, més o menys ritualitzades, que els estudiants més antics, els *doutores*, imposen als més nous, els *caloiros*» (*ibid.* 82). En aquesta definició, doncs, hi trobem un sentit negatiu d'aquestes tradicions perquè l'autor ho entén com a «humiliant» i, per tant, com a una imposició d'una part del col·lectiu estudiantil que s'atribueix un poder per a poder exercir-la en altres estudiants.

La *praxe* ha sigut debatuda i continua debatent-se entre seguidors i detractors, els *praxistas* i els *anti-praxistas*. En el primer grup trobem una defensa dels rituals praxistas com a signe de distinció de la UC i, també, com una pràctica d'integració en una identitat col·lectiva promoguda pels veterans i acceptada pels estudiants nous que hi han de ser integrats. En canvi, els *anti-praxistas* fonamentarien el seu rebuig a aquest tipus de rituals, precisament, en base a aquesta distinció, entenent-la com un exercici de dominació que ultrapassa la dimensió simbòlica.

La *praxe* es compon d'un ventall de rituals, de pràctiques i celebracions. El *rasganço* és el darrer ritual que viu un estudiant d'aquestes pràctiques *praxísticas*. Ocorre quan finalitza els seus estudis de grau (*licenciatura* en el sistema universitari portuguès) i se sotmet a un acte públic, en què els seus companys li esgarren la vestimenta acadèmica. La pel·lícula *Rasganço* (2001) de Raquel Freire (Porto, 1973), pren el nom d'aquest ritual per filmar una història de ficció protagonitzada per un estudiant de dret que arriba a Coïmbra i que intenta comprendre l'univers estudiantil i els rituals que ells i elles practiquen i entrar-hi, però topa amb un món tancat al seu accés, liderat per l'equip que dirigeix l'Associació Acadèmica. La seua reacció de venjança el portarà a executar una sèrie de comportaments psicòpates i sanguinaris mitjançant el rapte, la violació i la marca sanguinària en la pell de les seues víctimes.



Cartell de la pel·lícula *Rasganço* (2001)

Aquesta pel·lícula posa en relleu elements de Coïmbra mostrant-la com un personatge més, amb veu i presència. La ciutat és filmada i expressada d'una forma romàntica, envoltada de fado i il·luminada tènuement, com si es tractara d'una retrobada sentimental, una vinculació afectiva que resulta un clar homenatge per part de la directora a la ciutat i a la universitat on es va formar en la Facultat de Dret i on va participar activament en el moviment estudiantil. La directora mostra també la Coïmbra de geografia abrupta, plena de costeres i miradors, d'amagatalls on s'estimen els protagonistes, on transcorren les diversions estudiantils i on es desencadena la trama de terror i violència.

La pel·lícula inquieta des del primer moment i no deixa indiferent l'espectador, tot i que en moltes escenes es puga retraure el terror excessiu i d'artificialitat quan l'escenografia s'acompanya amb elements com els crits i les ombres en la nit o els atacs violents a plena llum del dia en espais universitaris transitats. L'escenari on el protagonista, Edgar, desenvolupa les seues pràctiques violentes, pròpies d'un psicòpata que porta a les últimes conseqüències el *rasganço*, es representa extremadament artificial: una cova d'aspecte gòtic i sinistre envoltada de ciris encesos, on recita en veu alta continguts de llibres de dret penal mentre cavil·la malèvolament el seu pròxim atac. Una mixtura entre elements característics de les pel·lícules de terror juvenil i una mostra quasi documental de la ciutat i dels entorns universitaris mitjançant una càmera que passeja per l'Alta Coïmbra. Precisament aquesta part de la ciutat ha sigut poc filmada en el cinema portuguès i és en *Rasganço* on és retratada generosament: la Porta Férrea, las Escadas Monumentais o el Paço das Escolas són alguns dels escenaris recorreguts. A

través d'aquesta cinta coneixem espais de la UC que continuen estant en ple ús i en interacció amb la comunitat universitària i el visitant, tots els quals distintius de la tradició i del patrimoni d'aquesta universitat.



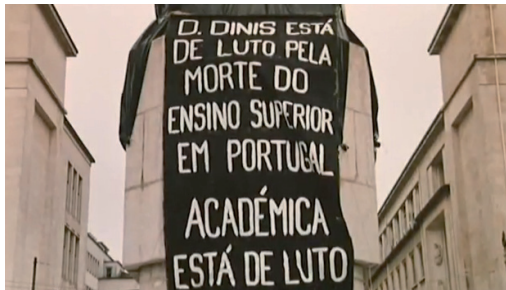
Fotograma de *Rasganço* (2001) amb la Universitat de Coïmbra al fons

Juntament amb aquests espais, Raquel Freire, fidel a la seua manera activista i de mirada crítica de fer cine, ens porta a altres tipus d'escenaris per mostrar una altra de les marques de la UC, que conviu amb la tradició: la irreverència. A *Rasganço* podem penetrar en una de les *repúblicas* i observar com es diverteixen els personatges de la pel·lícula ballant, bevent i mostrant-se obertament sexuals. Una *república* és una casa on conviuen estudiants, gestionada democràticament i comunitàriament pels seus membres, és una altra de les particularitats de l'*ethos* de Coïmbra, ja que no existeixen en una altra ciutat o universitat. A més de la seua funció residencial, han sigut i són un agent clau en la participació estudiantil, tant pel que fa a la vessant tradicional dels rituals universitaris, com pel que fa a la seua mostra d'irreverència i de lligam amb el moviment estudiantil contestatari. Les *repúblicas* han tingut respostes heterogènies quant al seguiment dels rituals *praxístics* al llarg dels anys. Durant els inicis del període salazarista (1933), quan van sorgir les primeres *repúblicas*, participaven activament en les festivitats estudiantils (Estanque e Bebiano, 2007: 138). Més tard, durant les mobilitzacions estudiantils de la dècada de 1960, de marcada connotació política i contracultural, aquestes cases comunitàries d'estudiants van tenir un paper central, en tant que espais de participació i activisme (Frias, 2003: 86). Durant els anys 80 la *praxe* i les festes acadèmiques es van reactivar, un fet que coincideix amb l'època de consolidació democràtica, d'expansió consumista i de creació de noves universitats; aleshores, des de les *repúblicas* es mantindrà, com a regla general, una actitud de rebuig a l'*espírito praxista* (Estanque e Bebiano, 2007: 138).

En l'actualitat, existeixen 27 *repúblicas* a Coïmbra, de les quals algunes es declaren obertament *anti-praxe*, d'altres no permeten la *praxe* de caràcter jeràrquic i punitiu o l'ús del vestit acadèmic i, també, d'altres que no la permeten a l'interior de la casa, però sí que admeten que els seus membres puguin exercir-la a l'exterior fent ús del vestit acadèmic. A més, hi ha aquelles que no prenen una postura definida i d'altres que segueixen fidelment la tradició acadèmica (*ibid.* 139).

Les dades de l'estudi dels professors Estanque i Bebiano mostren que els estudiants *repúblicos*, és a dir, aquells que resideixen en aquest tipus de cases comunitàries, són menys partidaris dels rituals acadèmics que la resta d'estudiants: gairebé el 40% dels estudiants *repúblicos* consideraren que la *praxe* hauria de desaparèixer perquè es tracta d'una forma de violència, mentre que en la resta d'estudiants només van considerar aquesta resposta en un percentatge de menys d'un 3%.

La realitzadora de *Rasganço* introdueix clarament elements de crítica política, com ara al·lusions al moviment estudiantil *anti-propinas*, mitjançant pancartes que apareixen en algunes escenes, com una que conté el missatge «Não pagamos» ('No paguem') o d'una altra que penja en l'estàtua de D. Dinis, un dels espais centrals del campus universitari, on es pot llegir que «D. Dinis está de luto pela morte do ensino superior em Portugal. Académica está de luto» ('D. Dinis està de dol per la mort de l'ensenyament superior. L'Acadèmica està de dol'). Aquests missatges de reivindicació estudiantil en contra del pagament de les taxes universitàries i en defensa d'una universitat pública eren contemporanis al moment en què es va produir la pel·lícula (2001) i es van mantenir actius fins al 2004, data considerada com el moment de dissolució de les mobilitzacions.



Fotograma de *Rasganço* (2001) amb una pancarta reivindicativa

Quan es va estrenar la pel·lícula, es van produir unes declaracions contràries a l'enfocament de la realitzadora provinents del Consell de Veterans, que la van increpar per la imatge mostrada de «l'acadèmia i dels seus estudiants retratats com un món aïllat, tancat i elitista» (*Público*, 29.11.2001). El tractament dels rituals estudiantils no va agradar a l'òrgan guardià de la *praxe* perquè el considerava llunyà de la realitat de Coïmbra i de les seues tradicions. Raquel Freire va defensar el seu treball contestant aquestes crítiques i afirmant que la seua pretensió «no era fer un documental sobre la *praxe*, sinó que la seua mirada és crítica contra el poder institucionalitzat a Coïmbra» (*Público*, 29.11.2001) i que «quan els homes evocuen el passat per justificar quelcom del present és perquè, realment, això ja no té sentit en el present» (*Público*, 30.11.2001). En tot cas, la polèmica suscitada amb l'estrena d'aquesta pel·lícula va mostrar la relació viva i tensa que es manté entre la permanència de la tradició i el sorgiment de qüestionaments a aquesta tradició ritualista i de mostra de posicions de poder a Coïmbra. En *Rasganço* es desprèn una crítica a la pràctica ritualista de la *praxe*, al *rasganço* i a la resta d'elements arcaics que formen part de la dimensió tradicionalista fortament arrelada en aquesta institució universitària, a la qual ens hem referit al llarg del text.

Per finalitzar, voldríem subratllar que aquest article ens aproxima a la manera en què conviuen tradició i irreverència en la Universitat de Coïmbra, una universitat d'una nodrida història, d'una forta identitat i d'una complexitat difícil d'abastar. Ens deixem aspectes per tractar amb profunditat però, tot i les limitacions, hem fet un recorregut per la dimensió tradicional que es visibilitza en la UC, a través dels rituals acadèmics que hi perviuen, com a part del patrimoni immaterial en una universitat considerada com a formadora de les elits portugueses durant les dècades anteriors a la universitat de masses. Ens hem apropiat a conèixer la permanència dels rituals estudiantils i del seu significat com un *ethos* de la UC i, també, a aspectes més concrets, com l'ús del vestit acadèmic com a signe de distinció i d'ocupació de posicions de poder a dintre de la universitat.

Des d'una altra mirada, la UC també és avantguarda, reivindicació i irreverència. És una universitat que ha sigut un model a seguir per a d'altres universitats portugueses, un espill on mirar-se a l'hora d'implantar les successives reformes universitàries, a l'hora de modernitzar la universitat i de dissenyar les polítiques educatives. La UC també ha sigut un referent per al moviment estudiantil portuguès, ja que va liderar la mobilització dels anys 60 i ho va tornar a fer quaranta anys després mitjançant la mobilització en contra de l'augment de les taxes universitàries (*anti-propinas*).

En un moment com l'actual, l'observació del panorama portuguès i, en concret, del sistema educatiu públic ens aporta indicadors i senyals de cap a on

pot encaminar-se la realitat política, econòmica i social a casa nostra. El sistema universitari portuguès està patint de manera directa i indirecta els efectes de les retallades econòmiques que va implantant el govern portuguès a partir de les mesures proposades per la *troika*, composta, com sabem, per una representació de la Comissió Europea, del Banc Central Europeu i del Fons Monetari Internacional, que forcen Portugal cap a un clima d'alta tensió social.

Les universitats públiques no són ni haurien de ser temples aïllats a «una quotidianitat cada vegada més difícil, a una vida familiar cada vegada més dolorosa, a uns horitzons i expectatives de vida cada vegada més incerts i, inclús, amenaçadors», en paraules de Boaventura de Sousa Santos (CES, 2012: 13), sinó que haurien de posicionar-se com a agents de creació de pensament en la cerca d'eixides democràtiques i alternatives a la crisi, a més de situar-se com a agents actius de denúncia de les situacions que ho han provocat, de la manera de fer política que han impulsat les recessions que ara s'estan patint i que estan fent penjar d'un fil, cada vegada més fràgil, els drets socials assolits, com ho és l'educació pública. Així que, fent ús d'un dels distintius de la Universitat de Coïmbra, la irreverència, és necessària una alta dosi d'aquesta en els temps actuals per a defensar el paper protagonista de la universitat pública en aquesta pel·lícula de final incert en què ens trobem.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- Bebiano, Rui: «A cidade e a memória na intervenção estudantil em Coimbra» en *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, Outubro 2003: 151-163.
- Bebiano, Rui: «Coimbra: a luta estudantil e património identitário da cidade» en Homem Carvalho, A. (2007). *Um século de lutas académicas*. Editorial Moura Pinto, Porto.
- Cardina, Miguel: «Activismo estudantil em Coimbra durante o marcelismo» en Homem Carvalho, A. (2007). *Um século de lutas académicas*. Editorial Moura Pinto, Porto.
- Castells, Manuel (2010). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial, Madrid.
- Centro de Estudos Sociais (2012). *Dicionário das Crises e das Alternativas*. Edições Almedina, Coimbra.
- Código da Praxe Académica da Universidade de Coimbra*: http://www.loja-academica.pt/codigo/cog_praxe_Coimbra.pdf
- Drago, Ana (2008). *Agitar antes de ousar. O movimento estudantil «anti-propinas»*. Edições Afrontamento, Porto.

- Duarte Benamor, Marta: «A crise académica de 1969 em Lisboa e Coimbra» en Cândida Proença, Maria (1999). *Maio de 1968. Trinta anos depois. Movimentos estudiantis em Portugal*. Edições Colibri, Lisboa.
- Estanque, Elísio: «Jovens, estudantes e repúblicos: Culturas estudantis e crise do associativismo em Coimbra». *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 81, Junho 2008: 9-41.
- Estanque, Elísio e Bebião, Rui (2007). *Do Activismo à Indiferença. Movimentos Estudantis em Coimbra*. Imprensa de Ciências Sociais, Lisboa.
- Fernández, Amador y Cortés, David (eds.) (2008). *Con y contra el cine. En torno a Mayo del 68*. Fundació Antoni Tàpies.
- Frias, Aníbal: «Praxe académica e culturas universitárias em Coimbra». *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, Outubro 2003: 81-116.
- Homem Carvalho, Amadeu: «A crise académica de 1907 e o franquismo» en Homem Carvalho, A. (2007). *Un século de lutas académicas*. Editorial Moura Pinto, Porto.
- Turner, Victor W. (1988). *El proceso ritual*. Taurus, Madrid.

4. GENER DE 1973. ROMÀ DE LA CALLE PRESENTA A LA
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA LA SEUA TESI DOCTORAL
PARA UN ANÁLISIS DEL MENSAJE CINEMATOGRAFICO.
INTRODUCCIÓN A LA ESTÉTICA DEL HECHO FÍLMICO

RICARD HUERTA

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

INTRODUCCIÓ

Un dels aspectes que em resulta fascinant de la relació entre el cinema i la universitat és la recerca que han fet sobre el cine algunes personalitats que provenien dels àmbits de reflexió com la filosofia i l'estètica. La tesi de Rudolf Arnheim, per exemple, era una investigació sobre cinema i de fet apareix citada per Walter Benjamin al seu importantíssim text *L'obra d'art a l'època de la seua reproductibilitat tècnica*, un dels referents bàsics de la filosofia del segle xx. El paper del cinema com a revulsiu de les masses i el perill que comportava aquesta utilització per part del règim nazi estan en la base de la reflexió de Benjamin (1982). Però també hi apareixen en aquest assaig incorporacions tan importants com el concepte «aura artística» benjaminiana, o inclús l'acceptació de l'obra múltiple com a eclosió de les pràctiques de l'art. De fet, el cinema no parteix de cap «original», ja que la primera còpia de cada film ja és, en essència, una còpia. Posteriorment, i al llarg del segle passat, Arnheim es convertiria en un dels personatges clau i més prestigiosos de l'evolució de les idees artístiques, analitzades dels dels àmbits de la filosofia Gestalt, i molt especialment des de la psicologia de la percepció.

Totes aquestes temàtiques que estem revisant s'anaven introduint com a esquema de reflexió en les universitats d'Alemanya durant les dècades de 1920 i 1930. També va ser motiu d'importantes reflexions com a temàtica als Estats Units

durant les dècades de 1940 i 1950 (no és cap casualitat que la majoria dels pensadors europeus van emigrar als USA durant la presència del règim nazi a Europa). A l'estat espanyol, i evidentment degut a l'endarreriment que va suposar durant dècades el desequilibri motivat per la repressió franquista, l'estudi universitari sobre cinema es va ralentitzar, això quan no va ser directament represaliat o prohibit. En termes acadèmics, podríem dir que, de fet, no s'animava els investigadors a tractar la temàtica. És per aquest motiu que no trobem a Espanya estudis universitaris sobre el cinema durant dècades, i haurem d'esperar a les darreries del règim franquista per trobar exemples interessants al respecte. Un d'aquests exemples, i probablement destacat, és la tesi doctoral del professor Romà de la Calle; la primera tesi que es va llegir a Espanya sobre cinema des de l'àmbit de la filosofia. Un altre professor de la nostra universitat, directament vinculat a la Facultat de Magisteri, també va presentar un treball sobre cinema en la seua defensa de tesi doctoral, parlem del mestre Gonzalo Anaya, que ens va deixar fa uns anys, però que durant molt de temps va ser exemple d'implicació professional i social. Els dos professors es coneixien i s'apreciaven. Es trobaven gairebé tots els dissabtes en llibreries de València.

Aquest text pretén, en primer lloc, retre un homenatge merescut al mestre que ha exercit el professor Romà de la Calle per a tantes generacions d'investigadors, sobretot de les universitats valencianes. També servirà per treure a la llum un treball de caire clàssic que no s'havia tornat a revisar des que va estar presentat com a tesi doctoral ara fa quatre dècades, precisament a la universitat on el professor Romà de la Calle ha exercit la seua docència durant pràcticament mig segle, i justament quan el *mestre* ha començat a ocupar la figura de *Professor Honorari* d'aquesta institució.

2. TROBAR UN EXEMPLAR DE LA TESI ES VA CONVERTIR EN UNA AVENTURA... DE PEL·LÍCULA

Fa un temps vaig assumir la responsabilitat d'escriure un text sobre Romà de la Calle. La sol·licitud venia de la professora Roser Juanola. La Universitat de Girona havia encetat una col·lecció sobre narratives de vida del professorat que s'havia dedicat, de manera preferent, a l'educació artística, i se'm demanava que escrivira, al respecte, un llibre sobre Romà de la Calle. Vaig acceptar el repte, conscient de la dificultat i amb el nerviosisme propi d'un investigador que no és historiador. Que conste que vaig acceptar tenint en compte que la meua aportació seria bàsicament un perfil biogràfic, però també reflectint l'aproximació a una persona

que conec des de fa tant de temps. La meua relació amb el professor Romà ve de lluny i, tant a nivell personal, com des de l'àmbit professional, hem compartit amistat i tasques acadèmiques. És per a mi un mestre, i en aquest sentit he de dir que sempre m'ha orientat i m'ha animat en les meues activitats universitàries, tant als diferents masters i doctorats que ha dirigit, com en la recerca compartida a l'Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València. Per tots aquests motius, l'escriptura d'un perfil biogràfic la vaig incorporar a la meua recerca també per poder conèixer millor al personatge admirat.

Entre els anys 2009 i 2011 vaig enregistrar en video tres llargues entrevistes al professor, pensades exclusivament per incorporar-les com a material de camp, de cara a la redacció del llibre *Romà de la Calle, l'impuls estètic en art i educació*. També hi van haver molts altres moments de conversa, a més de compartir la direcció del diploma de postgrau *Educació Artística i Gestió de Museus*. En base al material de les entrevistes, que posteriorment vaig transcriure i revisar, però també amb l'ajuda de les diferents lectures de llibres i articles publicats per Romà, vaig completar la redacció del llibre que ha estat editat per la Universitat Politècnica de València amb el títol anteriorment avançat. Quan ja tenia pràcticament acabada la redacció del llibre, i estàvem en el procés d'incorporar alguns elements al volum (fotografies inèdites, tasca que Dolores P. Molina, la dona de Romà, ha facilitat en extrem, així com alguns fragments de poemes escrits pel propi Romà, la majoria inèdits), va ser quan em va arribar la proposta d'aquest volum de *Didàctica de la Pantalla III*, una iniciativa que fa uns anys va iniciar i impulsar Pep Beltran, com a extensió i difusió del projecte EspaiCinema.

Jo sabia que Romà havia escrit la seua tesi sobre cinema, però he de confessar que no la coneixia en el seu conjunt, com a text complet. També sabia que alguns fragments de la tesi van ser la base incipient d'alguns altres capítols de diferents llibres publicats posteriorment, i sabia nombroses anècdotes que Romà m'havia contat en relació al que va ser la confecció primer, i posteriorment la defensa del treball. Però el ben cert és que jo no havia llegit mai directament aquella tesi. I va ser quan vaig acceptar d'incloure el present capítol a la tercera entrega de *Didàctica de la Pantalla*, quan vaig ficar en marxa un mecanisme personal de recerca. Es tractava evidentment d'aconseguir un exemplar de la tesi doctoral de Romà de la Calle. Estava clar que el propi Romà no conservava cap exemplar de la seua pròpia tesi. En alguna ocasió m'havia dit que l'únic exemplar que tenia li l'havia deixat feia anys a un antic alumne de doctorat, i que mai li l'havia tornat. Per tant, calia buscar la tesi entre els qui van ser membres del tribunal (iniciativa desoladora, ja que tots havien mort), o bé en els arxius de la pròpia universitat. La sorpresa va vindre quan, rebuscant en el dipòsit de tesis doctorals de la universitat, vam

comprovar que tampoc hi havia cap exemplar en aquell arxiu. S'havien evaporat.

A partir d'aquell moment, ja no era únicament jo la persona interessada en trobar el volum de la tesi, el propi Romà va començar a preocupar-se'n, però també la directora del dipòsit de tesis de la Biblioteca de Ciències Socials Gregori Maians, i el personal del *Centre de Documentació d'Art Valencià Contemporani «Professor Romà de la Calle»*, que així mateix van ajudar. Dos mesos després d'haver iniciat les pesquisses, rebíem una trucada de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Ens comentaven que, en última instància, podíem provar de buscar en uns dipòsits soterranis en els quals hi havien materials de feia molts anys, alguns dels quals sense catalogar.

A les darreries de maig de 2012 es va fer la prospecció d'aquella espècie de catacambes universitàries, i per a la nostra sorpresa i alegria, apareixia un exemplar de la tesi de Romà de la Calle, un exemplar que ens va deixar bocabadats, tant per l'aventura quasi arqueològica que havia suposat trobar-lo, com per les anotacions al marge que conservava. Aquell volum feia olor a història, a moments intensos, a sistemes d'escriptura *Olivetti*, però també al final d'una dictadura que el propi contingut de la tesi animava a redescobrir. D'alguna manera, estàvem en el bon camí. Fins i tot recorde perfectament la cara d'alegria del professor Romà, en explicar-li la troballa que havíem fet.

3. ASPECTES FORMALS D'UN DOCUMENT, UN TREBALL DE TESI DOCTORAL DE GENER DEL 1973

No hem de perdre de vista que estem parlant de fa quatre dècades. Els darrers processos de mort eren executats per una dictadura que havia ofegat qualsevol ànsia humana durant anys, i que deuria d'haver acabat molt abans, però que continuava eliminant les idees i qualsevol intent democratitzador de la societat espanyola. Les universitats estaven més eufòriques que mai, i els universitaris començaven a mostrar i airejar un panorama molt més adequat al moment històric que els havia tocat viure, intentant superar les constants repressions del règim, que apretava per tots els costats. Amb aquest panorama com a entorn social, i molt influït per la seua trajectòria com a jove docent universitari, Romà de la Calle decideix, no sense problemes, presentar una tesi doctoral que parlava de cinema, una tesi dirigida pel catedràtic Manuel Garrido.

Actualment disposem de tecnologies informàtiques que ens permeten teclejar textos amb la tranquil·litat que dóna poder refer i canviar qualsevol aspecte o fragment no desitjat. A les primeries dels anys 70 la forma d'escriure un text

llarg, com és una tesi doctoral, passava per mecanografiar cada pàgina amb una màquina d'escriure Olivetti (la marca estrella de l'època). S'havia de fer cada pàgina per separat, sense opció a revisar o canviar res, i a més s'havien de calcar set còpies més per tal de disposar d'exemplars per a cada membre del tribunal i per a la secretaria de la facultat. Això suposava teclejar amb força l'original que hi havia dalt, per tal que els folis posteriors al primer, entre els quals s'hi interposaven papers de calc, marcaren cada còpia amb la intensitat necessària per donar certa legibilitat a les còpies calcades.

El volum que tenim de la tesi de Romà és, evidentment, una d'aquelles còpies calcades. Ens ha comentat l'autor que va haver d'incorporar al seu fill major (que també havia estudiat mecanografia, en fer econòmiques) en el procés de confecció de la tesi, pagant-li a tant el full, amb la finalitat d'animar-lo en un procés ben avorrit que durava mesos. En algunes ocasions trobem mínimes correccions fetes amb *tipex*. La numeració de les pàgines es va fer amb diferents tampons, marcant amb cura cada xifra, segons el número corresponent, la qual cosa dóna un aspecte de collage al marge inferior dret de cada pàgina. Com a curiositat podem dir que els gràfics estan revisats manualment, ja que els gràfics constitueixen un dels mecanismes de treball més propis de Romà, i tenint en compte les possibilitats de les *Olivetti Lettera*, calia confeccionar aquells gràfics amb tiralínies o ploma estilogràfica. Per tant, quan llegim l'original de la tesi, ens trobem davant d'un veritable document paleogràfic, sobretot si tenim en compte que les lletres resulten confuses per a la seua lectura, ja que estan completament borroses i difuminades, pel paper de calcar. El fet de numerar posteriorment cada pàgina amb tampons permetia deixar per al final aquesta numeració del conjunt. De fet, a l'índex, la paginació està resolta escrivint a mà els números corresponents.

Pel fet de ser un estudiós de les lletres com a forma dissenyada (Huerta, 1994, 2012), els documents escrits m'interessen molt especialment pels seus aspectes gràfics, sense perdre de vista el contingut dels textos, és clar. És per això que la tesi de Romà em va atreure també pels diferents grafismes que incorpora, i entenc que en aquest sentit, i coneixent la dèria de l'autor per la poesia visual, resulta evident que la marca de Romà està present en l'aspecte formal de la seua tesi. També he detectat que la lletra dels apartats «Notas» (com ara a les pàgines finals dels capítols: 57-58, 114-119, 161-167, etc.) estan escrites amb un altre tipus de lletra, evidentment d'una altra màquina d'escriure. Tot un trencaclosques.

El volum de la tesi té un total de 298 pàgines. Està dividida en tres grans apartats que formen part d'un cos central titulat *Parte sistemática*, precedits d'uns *Prolegómenos*, amb una oportuna *Conclusión* en la pàgina 240, seguida d'uns *Apéndices complementarios*. La lectura resulta motivadora i clarificadora, sense

perdre de vista la profunditat de la reflexió, així com la dificultat d'encabir alguns elements teòrics (com ara les referències marxistes o els arguments semiòtics) en uns moments difícils com van ser els últims anys de la dictadura i la repressió franquista.

4. LA PRIMERA TESI QUE PARLAVA DE CINEMA DES DE L'ESTÈTICA, EN UN DESERT D'AUTARQUIA EN AQUELLA UNIVERSITAT DE L'ESPANYA FRANQUISTA

L'inici de la tesi incorpora un paràgraf en francès extret del llibre d'Abraham Moles *Théorie de l'information et perception esthétique*. Amb aquesta cita, Romà ens fa tota una declaració de principis, i com ell mateix assegura, tot el contingut del treball planejarà sobre els dos pols contrastats i integrats de la comunicació i de les teories estètiques, un tractament que resultava molt novedós dins del panorama momificat dels interessos estètics d'alguns dels acadèmics de l'època. No li va resultar fàcil tirar endavant aquest criteri ni de cara al seu director ni tampoc de cara als membres del tribunal. Però finalment, el seu impuls i el seu tarannà es van imposar. La cita de Moles diu així: «Un art est précisément défini par l'ensemble des règles auxquelles il obéit et c'est le rôle de l'esthétique –considérée comme une science– d'annoncer ces règles et de les rattacher à des lois universelles de la perception».

Aquest és el camp d'acció i el camí de les intencions de Romà en la seua tesi: enunciar les regles apropiades per a la lectura adequada del text filmic, tot valorant els aspectes estètics del cinema incorporant-hi les lleis universals de la percepció. Per tal de dur endavant aquest procés, l'autor inicia el seu periple amb uns prolegòmens que descarten altres possibilitats, i després ens ofereix el gruix de la seua proposta (un tant eclèctica, això sí, possiblement per acontentar les diferents i oposadíssimes mentalitats dels cinc membres del tribunal), que possibilita una estructuració sistemàtica de l'esmentada proposta. El tractament propi de Romà evoca un desig ja anunciat en la primera pàgina de la introducció, en el sentit de reclamar que «el Séptimo Arte fuese objeto sistemático de estudio, y que entra- ra, con pleno derecho, a formar parte de los programas universitarios». I és que Romà ha sigut des de sempre un amant i un estudiós del cinema, un defensor del cinema com a argument educatiu universitari, i també un alentador d'iniciatives encaminades a normalitzar la situació del cinema en tots els àmbit universitaris.

El nostre personatge sempre ha tingut ànima d'actor. Des de ben jove, al seu Alcoi natal, va participar en les activitats dels grups de teatre de la ciutat. *La Cazuela* era el grup model. En aquestes companyies teatrals va comprovar de quina manera li resultava força atractiu l'escenari. Ell mateix ens ho conta: «Això de

pujar damunt d'un escenari, de parlar i de viure una altra vida, això va ser per a mi un important descobriment. Sempre ho he dit. Jo crec que després em vaig dedicar a la docència perquè m'havia seduït abans el teatre, perquè vaig fer teatre. El fet d'estar en un escenari, d'estar damunt de la tarima, per a mi fou sempre molt especial». El ben cert és que quan escoltem a Romà en una conferència, el seu cos i la modulació de la seua veu van al ritme d'una autèntica interpretació. Escoltar a Romà no significa únicament rebre idees, ja que al mateix temps hi ha tot un joc teatral, eixamplat per la seua escenificació. S'hi deixa la pell, mentre cobra vida l'artista que porta dins, en forma d'interpretació, generant un veritable fluxe teatral a les classes.

Romà tenia clar que no volia fer una tesi de les tècniques cinematogràfiques, ni tampoc una revisió historicista de teories o de produccions. Preferia «un contacte directe amb els problemes vitals de la realitat» del seu temps. I és que per a ell, a l'univers fílmic hi conflueixen els processos dels *mass media*. És per això que el centre del seu interès serà el missatge cinematogràfic, determinant d'un ampli domini que englobaria els pols «creatorial» i «espectatorial», com ell ens diu. Es tractaria, per tant, de localitzar uns trets genèrics per elaborar un metallenguatge, tot analitzant el llenguatge fílmic com un veritable llenguatge (artístic). Amb això, la Semiòtica oferiria un camp, científic i metodològic, per tal d'introduir-se en el procés comunicatiu del cinema, elaborador de missatges sui generis, portadors d'una dinàmica nova i desconeguda fins aleshores.

A Romà li preocupa especialment el missatge i el receptor, dins del joc semiòtic de les forces implicades en la comunicació, tot incloent elements de diferents teories estètiques, sense oblidar la implicació de la dialèctica marxista en la seua anàlisi dels elements socials i culturals. Com ell mateix explica: «La afluència constante, que sobre el mensaje fílmico proyectan los dominios liminares de la Estética, la Semiótica y la Teoría de la Información, definen la extensión de nuestras preocupaciones». (Calle, 1973: 14). L'autor acaba la seua introducció referint-se a la importància que adquireix en la seua trajectòria el fet d'haver-se implicat en tasques pràctiques vinculades al coneixement del cinema, com ara la direcció de cine-clubs, o bé haver col·laborat amb el professor M. Strasfogel del *Centre d'Investigació Audiovisual de Saint Cloud* (a França), i amb l'expert de la Unesco en mitjans audiovisuals M. Vito Vinando, així com els seus treballs de participació en el CCTV de l'ICE de la Universitat Politècnica de València. Amb aquest bagatge pràctic, Romà pretén evitar el perill que podria representar cenyir-se exclusivament a la informació bibliogràfica quan es tracta d'investigar el missatge fílmic. I acaba la seua introducció aclarint que «Sólo el conocimiento del lenguaje-objeto permite el desarrollo del correspondiente metalenguaje» (Calle, 1973: 17).



Fig. 1. Foto de Romà de la Calle per a l'orla universitària. Llicenciatura en Filosofia. Universitat de València. Premi Extraordinari 1968. Foto Cuesta.

Romà va ser de menut un autèntic devorador de còmics, del que aleshores s'anomenaven tebeos: «la lectura de tebeos, vore el món en vinyetes [...] Tot allò em va fer pensar si el món no era també una successió de vinyetes, un univers visual. Això ho vaig pensar moltes vegades. Vaig fer una analogia entre la lectura de les vinyetes i la visió que tenim del món. Dóna't compte dels paral·lelismes i de les sinèrgies: el cinema, els tebeos, les vinyetes, el món, el teatre,...» (extret d'una conversa amb el propi Romà). La seua passió pel cinema es ressaltava en part anant a vore infinitat de pel·lícules, tot tenint en compte que estem parlant d'una època (la infància de l'autor) en la qual encara no hi havia televisió, i d'un moment històric embrutat per la censura franquista.

5. L'UNIVERS FÍLMIC

Per tal d'acotar en el seu estudi les possibilitats que abraça la infinita aportació de l'univers del cinema, Romà opta per definir el camp d'actuació delimitant aquests perfils:

- Situar el *factum* cinematogràfic dins d'uns esquemes antropològics generals (individuals i socials).
- Analitzar la informació visual i el seu impacte en la societat del moment.
- Estudiar algunes de les característiques fonamentals de l'univers fílmic.

- Comparar entre informació visual i informació real.
- Utilitzar els *patterns* com a models estructuradors.
- Analitzar la maleabilitat típica del missatge filmic i les seues diferències amb els missatges naturals.
- Estudiar el ritme i l'el·lipsi cinematogràfica com a exemple d'elasticitat i flexibilitat de l'estructura fílmica.
- Entendre l'esquema espai-temporal com una base de la particularitat cinematogràfica, tot estudiant algunes nocions de l'espai cinematogràfic.
- Analitzar el temps filmic i la seua dialèctica front a la retroactivitat de l'espectador, incloent-hi un esquema temporal.

Amb aquest conjunt de pressupòsits, Romà aborda tres aproximacions metodològiques, tot aplicant elements semiòtics, marxistes, informacionals i de recepció, per tal de concloure una *Estètica Diferencial* com a punt de partida cap a les possibilitats d'una veritable Estètica científica. En aquest camí de força maquina cap a una veritable dialèctica del discurs filmic, s'hi contemplen diversos nivells de recerca, així com elements discursius tan reveladors com: la paradoxa de la determinació informacional, el nivell de saturació, l'ambigüitat i la informació del missatge, l'equilibri originalitat/intel·ligibilitat, l'obsolescència i la reestructuració (plexema), l'anàlisi de la dialèctica codi/missatge, els codis semàntics i els sintàctics, l'ecràn i diegètic com a *locus* de la creativitat, la densitat dels missatges, així com la poètica i la determinació espectral. Romà optava, així, per un plantejament d'inclusió, sempre considerat des de l'observatori privilegiat d'un camp tant de frontissa com ho és el de l'estètica, un autèntic *no man's land*.

6. COHERÈNCIA PERSONAL I PROFESSIONAL

Romà de la Calle és un universitari, un home preocupat pels problemes de la societat, per les llibertats dels ciutadans i pel progrés de les idees. En la seua xarxa d'intencions s'hi ha congregat i han anat confluïnt al llarg de les dècades els més diversos interessos. Però possiblement la marca «universitari» seria la més adequada per concentrar tota aquesta allau d'afluències, d'influències i de confluències.

El propi Romà ens explicava que des dels seus inicis docents, com a persona i com a professional, li ha interessat tant filosofar sobre problemes essencials com reflexionar sobre la mateixa vida quotidiana. Per al nostre professor resulta fonamental atendre els fenòmens culturals vinculats a la quotidianitat. I és probable que per aquest motiu el tema de la seua tesi doctoral, en un instant de «perillosa

temptació», va ser el cinema. No perdem de vista que estem parlant de la dècada de 1960, i que en aquesta conjuntura, convertir-se en filòsof, fent una tesi sobre cinema, després d'aconseguir el Premi Nacional Final de Carrera en Filosofia, tenia els seus perills. Estem parlant d'una època en la qual no existien les Facultats de Ciències de la Informació, i aquesta circumstància generava problemes, afegits a un context acadèmic restrictiu dins del món de la filosofia professional. Finalment tot es va poder solucionar amb una bona dosi de sort, i va presentar la seua tesi, la primera sobre filosofia i cinema feta oficialment a Espanya.

Romà sempre s'ha esforçat i ha fet el possible per portar el cinema i l'educació estètica al seu engranatge filosòfic. El 1969 introduïa la assignatura de «Teoria de la Comunicació Artística» al pla d'estudis de filosofia. I dins del seu programa donava les classes de cinema. Fins a principis dels '80 es va mantindre la matèria. També a Història de l'Art, concretament a la disciplina d'«Estètica», hi havia una part dedicada a les teories de la imatge i novament el cinema estava present. Ja a les darreries dels setanta, en tornar de la Complutense a València, dirigeix un grapat de tesis de cinema ell mateix. I als '80 és un dels fundadors de l'Institut de Cinema, Ràdio i TV, en la Universitat de València. Així mateix a la Universitat Politècnica, als primers semestres dels estudis de l'Escola d'Arquitectura i de l'Escola per a Enginyers, impartirà entre 1969 i 1974 matèries vinculades amb la teoria de les imatges i el cinema. Tot un repte.

En la seua tesi exposa que «tot allò que l'home coneix de la realitat, resulta en funció de la seua història, de la seua herència, de la suma de les percepcions i reaccions de i front al seu entorn». (Calle, 1973: 25). També revela que els treballs de Marshall McLuhan havien demostrat que s'arriba a una mutació de la naturalesa humana sota la influència d'una mutació de les condicions de la informació. Recorda que McLuhan s'havia percatat que en la informació visual, l'home-espectador s'havia convertit en el centre de la construcció (*homo mensura*), perillicant així l'entorn i el codi tradicionals del que significava un «aula amb murs», front a la potència de la planetització (ara en diríem globalització) que havia arribat a pràcticament anul·lar la denominada *Galaxia Gutenberg*.

7. ICONOSFERA

En la tesi, referint-se a l'univers audiovisual dels *patterns* (models), que ja estan estructurats, el professor al·ludeix a la planetització (ara globalització) de les estructures, així com de les seues modificacions i alteracions d'aquestes mateixes estructures. D'aquesta manera, a la *Biosfera* i a la *Ecosfera*, s'hi afegeix la denomi-

nada Iconosfera, de manera que l'home *actual* (el de 1970) construeix la seua totalitat en base a una totalitat híbrida entre allò biològic i allò gnoseològic, conjuntament inserit en una nova dimensió audiovisual. Tot aquest paraigua constitueix, en definitiva, un nou model de comunicació, que ofereix al mateix temps una potència incalculable pel que fa al pol creatorial. En aquest sentit, l'espectador es trobarà front a un univers *dens* i estructurat des de tots els punts possibles.

La investigació de la tesi de Romà no tenia com a objectiu analitzar casos concrets de films, ni tampoc pretenia estudiar exhaustivament les denominades tècniques cinematogràfiques. En qualsevol cas, per tal d'accedir a la maleabilitat específica de l'univers filmic, i arribar així als aspectes concrets, calia referir-se a determinats elements fonamentals com podrien ser el *ritme* o *l'elipsi*. És en aquest punt que Romà recomana no confondre el ritme filmic total amb els ritmes que l'integren des de les especificitats: el ritme musical (temporal), el ritme plàstic (espacial), i el ritme prosòdic (narratiu). En definitiva, el ritme constituirà un fenomen suprasegmental (continuitat, redundància, globalització), i els elements integrants del ritme podran ser múltiples, segons el ritme parcial de què es tracte, en tant que coadjuvant de l'eurítmia total (Calle, 1973: 39).

De ben jove, per a Romà era obsessiu anar al cine. Ja ho hem comentat. Va arribar a acumular quaderns i quaderns on anotava les pel·lícules que anava a veure, de qui era i algun comentari al voltant de tot el que li pareixia important. Des de ben menut (ens diu ell que no sap ben bé per quin motiu), el fet de tindre aquell llistat, un llistat on hi havia anotades totes les pel·lícules que veia, era com una cosa força important, generava com una autoestima molt especial. Potser perquè amb les pel·lícules aprenia sempre alguna cosa nova: «Era com tindre més complementaris, diferents al que tu vivies, com un món sentit i intens, però diferent».

El text de la tesi repassa cadascuna de les nocions vinculades en l'espai filmic, com ara les ja comentades de la dimensió rítmica i elíptica, a més de submergir-se en les multiubicacions espai-temporals, el camp i el contracamp, la càmera subjectiva i la càmera objectiva, la llibertat de la càmera, els desplaçaments del subjecte-destinatari, les diferents tècniques i òptiques (usos del *zoom*, moviment de la càmera, angulacions), o inclús alguns tractaments del temps intern de la narració (*flash-back*, *flash forward*). Es refereix a alguns processos i tractaments desenvolupats per Eisenstein (el muntatge: «la realitat està ahí, cal manipular-la») o per Djiga Vertov (*teoria del kino-glass*), per arribar al que durant la dècada de 1959 va conduir al que podríem anomenar l'època del pla-seqüència. Ens ofereix la cita de Rossellini (que contrasta amb els postulats d'Eisenstein, clar): «La realitat està ahí, per què manipular-la?».

Els primers gràfics i esquemes que apareixen a la tesi a partir de la pàgina 49 comparen elements i solucions integrades com ara el temps filmic i el temps físic, o bé el temps *DE* la representació (extern a l'espectador) amb el temps *EN* la representació (extern al personatge). De tots aquests prolegòmens, conclourem que «el fenomen cinematogràfic és excepcional per les seues dimensions i potentíssim per la seua naturalesa. En ell, l'art i a tècnica estan íntimament units per crear un llenguatge nou, original, universal i inusitat». (Calle, 1973: 62). No hi ha dubte que la intervenció de la informació visual afecta a múltiples dimensions, tant de caire individual com de caire col·lectiu. Per tant, el seu estudi serà rellevant i necessari. Aquesta necessitat és la que impulsa Romà cap al coneixement d'un registre adequat per analitzar l'univers filmic des de l'estètica, la semiòtica i la teoria de la informació.

8. ELS AUTORS DE REFERÈNCIA DE LA TESI DE ROMÀ

No és la nostra intenció referir-nos a tots els autors consultats i referits per Romà de la Calle a la seua tesi. Sí que ens resulta emotiu (a nivell personal) comprovar que vint anys després, i sense haver conegut prèviament el treball de tesi de Romà, veig que coincidirem en una bona part dels autors més rellevants que ell inclou (Calle, 1973; Huerta, 1994). Entre les seues orientacions hi trobem les figures d'Abraham Moles, Umberto Eco, Gillo Dorfles, Roland Barthes, Luigi Pareyson, Marshall McLuhan, Giuliano della Volpe, Christian Metz o Emilio Garroni, gràcies als quals, i en base a la multiplicitat teòrica uneix interpretacions que provenen de la semiologia, la semiòtica, el llenguatge, la poètica, l'estètica, o les teories de la informació i de la comunicació, o inclús des de la crítica de l'art. El primer dels apartats (*Primera aproximación*) del gruix teòric de la tesi (*Parte sistemática*) s'inicia clarificant la noció d'idiolecte, que tindrà evidentment un paper fonamental en la teoria de l'estil personal de cada realitzador. Mentrestant, el pol receptor presentarà diverses actituds de resposta correlativa a les utilitzades per l'emissor, intentant si fóra possible controlar les postures de l'emissor a través del que podríem denominar *propòsits retroactius del receptor*. En aquest sentit, s'hi podrien aportar diferents teories en relació a l'autèntic protagonista estructurador del llenguatge filmic:

- a. L'imaginari col·lectiu seria l'únic i autèntic estructurador.
- b. El grup de decisió és lliure.
- c. El grup de decisió estaria mediatitzat per l'imaginari col·lectiu, amb el qual manté una relació convergent.

Incardinant una sèrie d'aspectes que hi conflueixen en el debat, Romà de la Calle resol que el procés retroactiu se'ns presenta com dúptic, actuant per una part sobre l'emissor –condicionant-lo–, i per una altra banda sobre la pròpia obra, donant pas a una textura peculiar i específica. Vist així, el procés esdevé naturalment gradual, aportant una serialitat de factors variables tant per part del missatge concret (l'obra) com del receptor. Respecte a l'obra influirà en el seu tractament (apertura, esquemes micromacroestructurals, riquesa informacional, obsolescència), mentre que en relació al lector-receptor posarà en joc les seues característiques individuals (habilitats, actituds, nivell de coneixement, posicionament socio-cultural).

«Quizás estas hipótesis de una obra calidoscópica, cuya vigencia no esté nunca completamente definida, sean sólo una utopía más de nuestra época, pero de hecho pensamos que estas cuestiones liminares entre Estética, Teoría de la Información, Semiótica y Mass-media son ineludiblemente campos necesarios e imprescindibles. Merece la pena dedicarles algo de nuestro esfuerzo intelectual» (Calle, 1973: 111).

9. UNA ZONA EQUIDISTANT. UNA ZONA DE FRONTERA

El cinema sempre esdevingué per a Romà una qüestió molt important. Si es va dedicar a estudiar les arts plàstiques va ser pel cinema. La influència del professorat també va resultar essencial, de la mateixa manera que ho fòren les beques per poder estudiar, tenint una situació com la que ell va viure en la seua joventut. En arribar a la Universitat de València la màxima beca que donaven era la dels col·legis majors. Com que va treure també el Premi Extraordinari de Batxillerat, ho podia demanar. Podia anar al Col·legi Major Lluís Vives de la Universitat, centre que malauradament ara plega, o bé al Col·legi Major Alameda (més volcat ideològicament). Ell va triar el Lluís Vives. Hi va dirigir el TEU, Cineclubs i Aules de Poesia. El seu activisme cultural era ben palès.

En la seua tesi Romà dedica la *Segunda aproximación de la Parte sistemática* (pàgines 120 a 168) a resseguir metodològicament un camí dialèctic entre allò inductiu i allò deductiu, mantenint-se obert a les constants aportacions de les zones liminars a la semiologia. En aquest sentit, el principi de pertinença queda definit clarament en la vinculació al text fílmic, donant per suposada la vigència d'una peremptòria hipòtesi d'investigació semiològica que actualitzaria la relació competència/performance en el procés comunicatiu audiovisual. Associant inclús terminologies i conceptes provinents de Saussure i Chomsky. Serà en base a les

reconstruccions/fruïcions de l'espectador que intentarà un camí per aproximar-se paulatinament a una anàlisi rigorosa de la dimensió estètica de l'univers filmic.



Fig. 2. Romà de la Calle (a la part superior, en el centre) dirigeix un grup d'actors universitaris del TEU, preparant l'obra d'Alfonso Sastre «Escuadra hacia la muerte», l'any 1969. Foto Desfilis.

Durant alguns anys Romà va combinar la seua tasca d'estudiant i becari amb la de professor. Estava ja al departament amb la beca d'investigació, i en paral·lel donava classes a la Universitat Politècnica de València (UPV), perquè va començar, de fet, a donar classe a les dues universitats a l'hora. Donava Lògica Matemàtica i Teoria de la Imatge a la UPV. Però quan va començar, a la Universitat de València, en la matèria d'Estètica, immediatament es va ficar a donar estètica també a la UPV. Cronològicament, primer impartia Lògica matemàtica al Departament de Filosofia de la Ciència, a la Universitat de València. En un moment donat, en estiu, li va arribar una carta del seu director Manuel Garrido dient-li que «el professor León Tello, que ha dado Estética hasta ahora, se marcha a la Universidad Autónoma de Madrid. Es una oportunidad única para Vd. Conozco sus preferencias. No las deje pasar». El sistema que donava accés a la plaça aquella, d'Estètica, implicava guanyar l'ajudantia que mantenia 8 anys de vigència, i cada 8 anys havies d'opositar de bell nou. Era una fórmula cruel, però la plaça era aqueixa. No hi havia més remei que apretar-se la corretja intel·lectual.

La tesina l'havia feta sobre la relació Art-Ciència en el pensament de György Lukács. Era un treball sobre Filosofia de la Ciència que mirava també cap al domini de l'art. Li va dir el catedràtic que era un bon perfil el que ja tenia i a Lukács històricament també li havia preocupat el cinema. Foren anys en els quals va tin-

dre alumnes que després serien col·laboradors seus, en estètica concretament, a la nostra universitat (Diego Ribes, Maite Beguiristáin, Carmen Senabre, Fernando Soler, Amparo Rovira, Rosalía Torrent, Enric Mira, Juan Manuel Marín, Anacleto Ferrer...). Romà estava llegint a György Lukács, a banda de la seua incorporació a les classes, en part perquè era un autor marxista, mal vist per la censura de la dictadura franquista i que ell volia conèixer a fons, atret per les seues teories. Va treballar molt, intentant aportar alguna cosa respecte al context de Filosofia de la Ciència i també en relació a les teories de Lukács. Però com que també li interessava l'aspecte semàntic, l'aspecte del significat, es va plantejar, primer, fer la tesi sobre el concepte de veritat en Tarski, i en tenia prou, de material recopilat. El pas al món del cinema estigué vinculat a la determinació de presentar-se a la plaça d'Estètica que havia quedat lliure, en anar-se'n el professor León Tello.

De fet, es van reunir els tres catedràtics que més pes tenien a la secció de Filosofia: els professors Montero, Garrido i Rosado, i prepararen la convocatòria inicial d'una adjuntia interina (el que ara anomenaríem una plaça de professor associat i que aleshores era un PNN, és a dir un Professor No Numerari) d'Estètica, per impartir concretament classes en dos assignatures, una que estava a Història de l'Art, i l'altra a Filosofia.

Per a la plaça de PNN d'Estètica es presentaren tres persones: Francisco Ivars, Tomàs Llorens i Romà de la Calle. La comissió es va decantar per Romà, segurament per ser filòsof. Ningú dels tres tenia aleshores massa predicament al món universitari valencià. Ivars se'n va anar a donar classe a les seccions de Geografia i Història, encara que després s'ho va deixar per implicar-se a l'àmbit editorial. Tomàs Llorens es va decantar més, definitivament, cap a la docència d'Arquitectura. Més tard, curiosament, els tres professors destacaren força com a autoritats intel·lectuals en el món de l'art i la museologia. Això va fer que quan va nàixer la revista *Teorema*, de la qual seria col·laborador Romà de la Calle, hi participara també el professor Valeriano Bozal (perquè era amic de Tomàs i d'Alfaro), i també el professor Francisco Jarauta (que havia estudiat a València el primer i segon curs de comuns) seria un destacat estudiós de l'art i l'estètica, a la Universidad de Múrcia. Tota una colla important d'intel·lectuals es movia per València en aquells anys del franquisme. La Universitat de València i més en concret la Secció de Filosofia, tenien un fort predicament. Ja els professors Carlos París, Pinillos, Joan Reglà o Ricardo Marín s'havien traslladat a altres centres. I nous professors joves estaven per arribar.

Alguna gent pensava que el perfil acadèmic de Romà era estrany, de tan interdisciplinari perquè, de fet, donava Lògica Matemàtica als enginyers i Estètica als filòsofs, Teoria de la imatge als arquitectes i Cinema als historiadors. El perfil de Romà sempre va ser d'estricta frontera i d'encreuament de matèries.

Barrejant elements i constatant influències, Romà arriba a la conclusió en la seua tesi que quan parlem de les «fonts» del missatge filmic, cal fer referència, indistintament a la totalitat que engloba el que és *creatorial* i allò que diríem *profilmic*. D'aquesta manera escapàriem a les sospitoses determinacions que semblaven definir el pol creatorial com a única font, al mateix temps que disposem el camí per referir-nos, posteriorment, de forma més clara, a la substància contensiva i a la seua estructuració formal (Calle, 1973: 133). Amb això contemplàriem l'autèntica dialèctica entre el que és creatorial i allò espectacular, els dos pols sobre els quals bascula realment la tesi de Romà. En definitiva: «El arte, caja de resonancia de nuestra agitada época, es portador, en cuanto que “autoconsciencia” de la humanidad a la manera lukácsiana, de un importante cociente específico, cuya obsolescencia es más problemática precisamente por su lenguaje inusitado. Pero, al margen de ello, el hecho de que una obra de arte del pasado continúe atrayéndonos hoy es un enigma, que ya C. Marx, con acierto, supo notar clarívidamente. Que este hecho, incontestable, a la vez que oscuro, quizá radique en la existencia de un residuo incomunicable, intraducible y propio de la información estética, es algo que no rechazamos, ni tampoco compartimos alegremente, pero que a todos importa dilucidar, desde cualquier metodología o cualquier campo del pensamiento» (Calle, 1973:, 159).

10. LA MULTIPLICITAT DELS MISSATGES AUDIOVISUALS

L'especialitat de Romà com a catedràtic universitari dins de l'àmbit de la filosofia, ha estat justament l'estètica; i dins de l'estètica concretament el segle XVIII; i dins del XVIII, ni més ni menys, el context cultural francès. Filosofia, educació, disseny, cinema i fotografia, publicitat i creativitat, són elements que sempre han captivat a Romà, peces que es van convertir en àmbits d'anàlisi habituals al MUVIM durant els anys de la seua direcció (2004-2010).

La poesia s'acosta molt a les imatges en tant que ritmes, presències, absències, colors, intensitats, textures, tot això són en realitat ritmes de la visió. Romà de la Calle està convençut que eixa educació visual que el cinema ens donava de menuts resulta fonamental. Pràcticament tot el que estalviava en aquells anys d'adolescència alcoiana era per anar al cinema. Era com una obsessió orientada. Era barat, perquè anàven a sessions de dues pel·lícules, però evidentment també era una obsessió explicable. Quan en un moment determinat va decidir fer la seua tesi sobre cinema, ja tenia tot un bagatge previ a l'esquena. Des de 1970 el professor Romà de la Calle edita uns apunts anuals sobre Teoria de la Comunicació

Artística, que prepara en estiu per al curs següent. El primer volum ja fou sobre cinema. Fins al 1977 edità vuit toms. Tot un tresor de materials diversos, per a estudiar ara el funcionament docent de l'època, ja que els programes anaven variant sempre, any rere any en la seua assignatura. L'esforç pedagògic fou immens. Redactava a ploma i un equip d'alumnes ho passava a ciclostil i es feien sempre cent exemplars al centre de reprografia de la facultat, que després sempre quedaven exhaurits. En la seua estada a la universitat Complutense, com a professor (1975-1977) va seguir el mateix sistema didàctic, amb molt d'èxit. (Eixos volums es conserven a diverses biblioteques de la universitat).

Resol l'estudi de Romà que junt als missatges simples que ens arriben (tant des de fora com des de dins de l'àmbit artístic) existeixen en l'àmbit de l'estètica missatges que són aportacions simultànies i que arriben per diferents canals, provocant una veritable síntesi estètica. Podríem citar nombrosos exemples: teatre, ballet, cinema... El cinema el podríem definir, en relació amb els seus missatges, com un missatge pluridimensional i múltiple. Per tant, caldria interrogar-se, com podria la recerca estètica analitzar aquests missatges múltiples, dels quals solament posseeix estudis fragmentaris? Ací ens trobaríem, en sentit estricte, en el nucli de la qüestió fonamental. L'únic camí que li sembla viable a Romà de la Calle és el de la dialèctica intel·ligible/original, determinant la subordinació d'estructures successives, i definint els repertoris (fonts) que condicionen la informació (originalitat) del missatge (Calle, 1973: 177).

11. RAONAMENTS DE LA PART FINAL

En l'última part del seu treball, Romà es refereix a les interconnexions que s'estableixen entre el missatge, el receptor i l'emissor, tot explorant camps lingüístics i comunicatius que afecten als coneixements, la redundància, l'electivitat i la intencionalitat, tant de la part de l'espectador com de la del propi creador. Entén que la mesura de la informació s'hauria de basar més en l'originalitat que no en la significació. Per tant, resultarà interessant comprovar que la informació dependrà en realitat del grau de complexitat elemental i combinatòria del repertori-font; amb això s'identificarà amb l'originalitat i la novetat, i per tant caldrà estudiar els comportaments i l'eficàcia dels missatges des de la pragmàtica. És per això que la informació es desplaça des del context originari a través del nivell sintàctic i del nivell semàntic, per desencadenar la reacció de l'eficàcia en el nivell pragmàtic.

Després d'haver resolt la complexitat de les imbricacions entre creador i espectador (en base a una dialèctica emissor/receptor), sense perdre de vista la vida del

codi, l'autor conclou que «los mensajes cinematográficos, construidos en función de leyes específicas, que el realizador utiliza o crea (...) el espectador ya no elige de una fuente originaria, sino entre lo que se le presenta “construido” (referència?). Amb la qual cosa dedueix la viabilitat de dues densitats diegètiques: l'objectiva i la fenomenològica. Així, atenent a les opinions dels teòrics que han tractat la informació estètica d'una obra artística (i per tant, d'un document filmic), l'autor concreta que una obra artística (un missatge filmic) és: “un complejo campo de tensiones, que no se cierra (como tantas veces se ha pretendido en la especulación estética) en la obra en sí, sino que se amplía a un dominio mayor, englobante de todo el proceso comunicacional, basándose especialmente en la dialéctica de los polos creatorial y espectadorial, y la coimplicación de inferencias mutuas, que vinculan lo ecránico-significante a la diegesis fílmica» (Calle, 1973: 234)



Fig. 3. Romà de la Calle (a la dreta, al micròfon) amb Isabel-Clara Simó i Adrià Espí Valdés en un recital de poesia a València, a les darreries dels anys '60. Foto Desfilis.

D'aquesta manera queda clar que l'obra fílmica equilibra i intensifica les aportacions del creador (artista) i del receptor (espectador). A més, Romà introdueix com a primera conclusió a destacar la interacció, tant a nivell de llenguatge-objecte, com en el metallenguatge, del reflex científic i artístic, una dialèctica que insinuaven les reflexions lukácsianes. Quan ens referim al cinema ens trobem davant un art i una estètica arrelades en el seu moment històric. Arribat a aquest punt, Romà de la Calle es nega a generar un «sistema» únic, ja que, com ell mateix afirma: «Hablar hoy de sistemas es peligroso, cuando el mensaje se alza frente al código, la ambigüedad frente a la inteligibilidad, y la originalidad frente

al estereotipo». (Calle, 1973: 243). I en aqueix sentit ens recorda que és possible que les Poètiques siguin les termites de l'Art, quan no són enteses com estructures metodològiques sinó de caire ontològic.

12. LES CONCLUSIONS DE LA TESI DE ROMÀ DE LA CALLE

En l'apartat dedicat a les conclusions, Romà enumera i detalla una sèrie de principis generals, aplicables al missatge cinematogràfic, alguns dels quals podrien extrapolar-se a la comunicació artística en general. Enumerem de manera sucinta aquests principis:

1. *Principi de contextualitat.* Tot element, definit com integrant, dins del procés de comunicació fílmica, deurà ésser considerat per a la seua anàlisi, com a plexe relacional, enclavat en un context, la validesa del qual es defineix exclusivament en tant que mòdul de connexions i tensions.

2. *Principi de coimplicació polar.* Aplicació de la identitat existent entre la coimplicació i la conjunció de dues implicacions inverses sobre els mateixos elements coimplicats.

3. *Principi de serialitat gradual.* En tot procés semiòtic existeix una correlació progressiva de caràcter serial entre els seus nivells, augmentant la complexitat en cadascuna de les seues etapes, i desenvolupant complexes ramificacions complementàries.

4. *Principi generatiu.* La progressió generativa dels missatges fílmics posseeix una dualitat de direccions establertes sobre l'eix central del procés, l'estructuració intencional i la retroactivitat.

13. LES NOSTRES CONCLUSIONS

Ben aviat celebrarem els quaranta anys de la defensa de la tesi de Romà de la Calle. Es tracta d'un document interessantíssim elaborat per un dels professors més emblemàtics de la nostra universitat. Aconsellem la lectura del treball, i entenem que la coherència de l'autor d'aquella tesi pionera ha estat present en tota la seua carrera professional. Romà ha sabut incloure el cinema en totes les seues iniciatives de caires educatiu, cívic, social i cultural. Ha estat sempre un personatge motivador del panorama cultural i artístic valencià, amb un claríssim reconeixement nacional i internacional pels seus treballs de recerca i per les seues aportacions en territoris tan dispars com l'estètica, la filosofia, la crítica de l'art, la

docència, la gestió cultural i la promoció d'artistes. La complexitat que sempre ha caracteritzat el seu discurs teòric està equilibrada amb la seua capacitat per transmetre els seus coneixements i ànims al seu alumnat i a tota la gent que tenim la sort de col·laborar amb ell. Ha rebut, entre altres guardons, la «Cruz de Alfonso X el Sabio» per part del Ministeri d'Educació i Ciència i la «Medalla de Plata al Mérito Profesional» del govern espanyol. També el Ministeri d'Educació Nacional de França li ha atorgat «Les Palmes Académiques» en grau d'Oficial.

Si entenem el cinema com un element prioritari de l'art, la cultura i l'entreteniment haurem de valorar també que totes les accions portades a terme per alguns professors universitaris en relació a la difusió i estudi del cinema ens ajuden a repensar i reformular la pròpia universitat. La construcció de la nostra societat i la formació dels nostres ciutadans passa per integrar diferents elements de caire cultural i artístic, amb criteris respectuosos però també amb fermes reivindicacions. Els esforços de Romà de la Calle per dignificar el procés universitari i la reflexió teòrica al voltant del cinema resulten, com a mínim, elogiables i exemplars.

Un exemple definitiu i més actual podria ser el seu projecte *Cinema al MuVIM*, implicat en el programa del museu entre 2004 i 2010. Es tracta de la important relació establerta entre «Museu & Cinema», amb tota una teoria al darrera. Actualitza el model «Cineclub» dels anys 1960-1970; implanta cicles de cinema, amb conferències, pel·lícules i edició de llibres. Fins a 20 llibres es publiquen durant aquells anys. La fidelitat del públic és sorprenent. Els 180 seients sempre estaven ocupats i amb llista d'espera. Els cicles estaven coordinats per les figures més destacades del domini del cinema a Espanya. Sempre escrivia i feia la presentació dels llibres, amb un assaig entre 15 i 25 pàgines. Es a dir: disposem de tot un fons de recerca actualitzada i personal, encara per estudiar. Algú ha fet gestions per a què aquests llibres, ja exhaurits en les seues primeres edicions, es puguen reeditar. Mal moment, amb la crisi, per tirar endavant aquestes aventures. És però tot un símbol de l'esforç i de l'eficàcia del seu quefer, en aquest sentit.

Pense que conèixer millor la figura de Romà de la Calle, així com revisar adequadament el seu treball de tesi doctoral, constitueixen dos objectius que pretén aquest treball, ja que hem fet ús del cinema com a pretext per reflexionar i generar debat sobre el model d'universitat actual i sobre el futur de les institucions universitàries. És evident que la tesi que hem recuperat aporta una manera de mirar el cinema i d'utilitzar-lo, per poder construir discurs i obrir un debat sobre la universitat, els seus protagonistes i les seues particularitats.

Un grup d'amics li hem preparat, no fa massa temps, al professor Romà de la Calle, *carum caput*, com a mostra d'afecte i com a record, un facsímil, dedicat per tots nosaltres, de la seua tesi, recuperada.

BIBLIOGRAFIA

- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Paidós, Buenos Aires
- Arnheim, R. (1971). *El cine como arte*. Infinito, Buenos Aires
- Barthes, R. (1967). *El grado cero de la escritura*. Editorial Jorge Álvarez, Buenos Aires
- Benjamin, W. (1982). *L'obra d'art a l'època de la seua reproductibilitat tècnica*. Edicions 62, Barcelona.
- Calle, R. de la (1971). «György Lukács y la Estética Diferencial». *Teorema* (I/2,1971, 71-82).
- Calle, R. de la (1972a). «Para un estudio de la Información Fílmica». *Teorema* (II/2,1972, 81-106).
- Calle, R. de la (1972b). «Para un análisis del Hecho Fílmico». *Teorema* (III/1,1972, 99-122).
- Calle, R. de la (1972-1975). *Teoría de la Comunicación Artística* (3 volúmenes). Servicio de Reprografía Facultad de Filosofía, València
- Calle, R. de la (1973). *Para un análisis del mensaje cinematográfico (Introducción a la estética del hecho fílmico)*. Tesis doctoral. Universitat de València, València
- Calle, R. de la (1981). *En torno al hecho artístico*. Ed. Fernando Torres, València
- Calle, R. de la, et al. (1975). *Circuito cerrado de televisión y enseñanza*. INCIE. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid
- Calle, R. de la, Soler Álvarez, F. (1985). *Lukács: Estética & Poética*. Nau Llibres, València
- Dorfles, G. (1963). *El devenir de las artes*. FCE, México
- Eco, U. (1972). *La estructura ausente*. Lumen, Barcelona
- Huerta, R. (1994). *Funció Plàstica de les Lletres*. Bullent, Picanya (València)
- Huerta, R. (2012). *Cal·ligrafies de la malaltia. Lletra de merge*. Universitat de València, València
- Huerta, R. (2013). *Romà de la Calle, l'impuls estètic en art i educació*. Universitat Politècnica de València (en premsa), València
- Lukács, G. (1965). *Prolegómenos a una estética marxista*. Grijalbo, México
- McLuhan, M. (1969). *El medio es el mensaje*. Paidós, Buenos Aires
- Passolini, P. P. (1970). *Cine de poesía contra cine de prosa*. Anagrama, Barcelona
- Read, H. (1964). *El significado del arte*. Losada, Buenos Aires
- Volpe, G. della (1967). *Lo verosímil fílmico y otros ensayos de estética*. Ciencia Nueva, Madrid
- Vygotsky, L. S. (1970). *Psicología del arte*. Seix Barral, Barcelona

5. TRANSICIONES TARDÍAS A LA ESFERA UNIVERSITARIA: FÓRMULAS DE INTEGRACIÓN EN PERSONAS ADULTAS¹

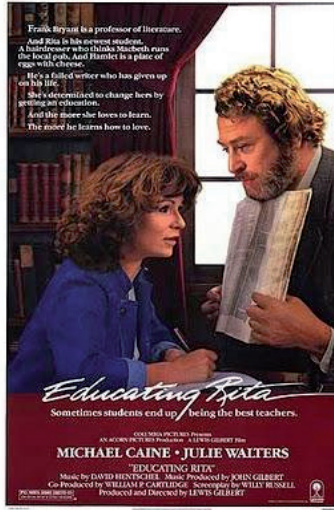
MARÍA JOSÉ CHISVERT TARAZONA
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

1. INTRODUCCIÓN

En palabras de Clarembeaux (2010) el cine se define como el arte de la memoria colectiva e individual y requiere de la convergencia entre una pedagogía de educación para el cine y la voluntad de conservar la memoria y el patrimonio cinematográfico. Esta es la razón que me ha llevado a rescatar una interesante película británica filmada en 1983 por Lewis Gilbert, *Educating Rita* (Educando a Rita). En esta proyección podemos encontrar una referencia fiel a la memoria de los inicios de la *Open University*, a su espíritu de innovación educativa, pionera en la educación universitaria a distancia en Europa. Esta película cuenta la historia de Susan, de Rita, como gustaba llamarse al inicio, una mujer joven que desea ser alguien diferente y para ello inicia sus estudios en la universidad.

La cinta explora temas relevantes relativos a la educación superior, susceptibles de análisis desde, al menos, cuatro dimensiones: la cultura de la institución universitaria, la profesionalidad docente, la metodología de enseñanza y el papel del alumnado en los estudios superiores. La cultura de este espacio universitario impregna cada fotograma mostrando el sentido y significado de la educación a distancia y de la educación a lo largo de la vida. Las estrategias de inclusión propias de la institución, así como el valor otorgado a la socialización, favorecen el establecimiento de alianzas duraderas con el entorno, transformándolo. La profesionalidad docente se construye en las relaciones mantenidas entre el profesor y la estudiante, en el requisito de dominio del conocimiento y de la cultura, así como en las expectativas y prejuicios respecto del rendimiento académico.

¹ Una versión ampliada del contenido de este capítulo podremos encontrarla en: Chisvert, M.J. (2012): «La responsabilidad social de las universidades a través de la memoria cinematográfica» REDU, en prensa.



Educando a Rita (1983)

La metodología de enseñanza, inserta en un ambiente híbrido de aprendizaje, se evidencia en la mentorización, en el uso de medios y recursos formativos audiovisuales, en los criterios incorporados para la evaluación de los desempeños. Si bien, es quizá el alumnado, a través de Rita, el que se reivindica con mayor clarividencia, mostrando su disposición hacia el aprendizaje, el peso de los antecedentes educativos, el contexto familiar que apoya o dificulta el proceso, las transformaciones personales basadas en el aprendizaje.

La riqueza de esta producción para el análisis del entorno universitario radica en que los procesos educativos son dimensiones significativas en la narración de la película. Sin duda invita a la reflexión sobre la misión de la universidad en tiempos de reforma, sobre la idoneidad de favorecer el acceso al espacio universitario a personas sin acreditaciones educativas, así como sobre el tratamiento de la diversidad desde la cultura universitaria.

2. POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN LA *OPEN UNIVERSITY*

El interés por cuestionar el sentido del espacio universitario recupera la noción de misión académica vinculada a la idea de excelencia intelectual y al desarrollo científico. Subyacen tres actividades principales dirigidas a cumplir su función de generación y difusión del conocimiento y la cultura: la investigación, la enseñanza y la extensión. Esta última, la extensión universitaria, nace con miras a fortalecer la vinculación universidad-entorno social bajo el enfoque de la responsabilidad social universitaria y ha sido incorporada al quehacer de las instituciones de educación superior. Sin embargo su reconocimiento como función sustantiva apenas ha ido cobrando espacio. Quizás una de las dificultades más importantes ha sido la falta de claridad sobre su significado o conceptualización, tanto desde el profesorado universitario, como desde la dirección institucional y demás miembros de la comunidad universitaria. Rescatar lo que significó la *Open University* en sus orígenes podría abrir nuevas miradas al debate sobre el sentido del espacio universitario. Mostrarlo a través del cine, de la proyección *Educando a Rita*, proporciona la proximidad tangible del ejemplo, a pesar de tratarse de una recreación.

La *Open University* británica, abrió sus puertas en abril de 1969 en respuesta al gran aumento de la población estudiantil universitaria y a su diversidad. Este centro de estudios superiores inicia actividades de extensión universitaria cubriendo la actualización profesional, temas sociales y comunitarios y temas de interés personal, que posteriormente expandió a sus programas de grado y más tarde de postgrado universitario. Fue pionera en la introducción de tecnologías de la información y la comunicación al servicio del aprendizaje, posibilitando el acceso a personas sin oportunidad de asistir a universidades convencionales. Wiltshire (1973) atribuía a la combinación de diversos medios educativos –cursos por correspondencia, emisiones por radio y televisión, entrevistas y controles personales, etc–, su innovación en la enseñanza y aprendizaje. A partir de la década de los setenta del pasado siglo, otras instituciones y programas de nivel superior adoptaron y/o adaptaron su modelo con éxito. Serviría de referencia en nuestro entorno la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) o la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

La *Open University* desde su apertura comenzó a acoger gran número de estudiantes «no diplomados». La oferta dirigida a estos estudiantes remitía en sus inicios a cuatro cursos básicos como introducción general y multidisciplinaria a las materias que se enseñaban en las Facultades de Letras, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias. Cada curso comprendía lecciones por correspondencia, se-

manuales o quincenales, una emisión por televisión y otra radial cada semana. Los envíos postales comprendían, de ordinario, un folleto impreso de 60 a 80 páginas, con notas explicativas y comentarios sobre las emisiones por radio y televisión, ejercicios de autoevaluación y prácticas orientadas por el profesorado responsable del estudiante. En ciertas materias, al alumnado se le proporcionaba los elementos necesarios para el trabajo práctico, de carácter experimental, que realizaba en su domicilio (Wiltshire, 1973). La rigidez en los planes de estudio era mínima. Los estudiantes tenían la facultad de combinar los cursos, según su voluntad, dentro de ciertos límites lógicos determinados por el propósito de evitar la especialización extrema. Los cursos se complementaban con el envío de libros, editados para satisfacer las necesidades y objetivos planteados.

El aparato administrativo académico de la *Open University* incorporó en sus inicios una red de oficinas regionales y centros de estudio locales distribuidos en todo el país, que ofrecían la posibilidad de que el alumnado estableciera contactos entre sí y asistiera a las tutorías, rompiendo el aislamiento de la mayoría de los estudiantes en el sistema de enseñanza a distancia. Los grandes centros disponían de una red informática a la que también el alumnado podía acceder haciendo uso de ordenadores disponibles en estos centros y tenía la obligación de entrevistarse con una figura docente consejera cada quince días.

Por último, y como complemento de los métodos de enseñanza indicados, la *Open University* ya contaba con cursos de verano. Su característica específica era que el alumnado debía permanecer interno durante una semana en las diversas universidades del país. Tales cursos constituían un estímulo, a la vez que permitían la realización de estudios en equipos intensivos, trabajos de laboratorio, experiencias y contactos con profesorado de los cursos, a los que sólo habían conocido con antelación por sus textos y emisiones.

La evaluación se basaba en un control continuo sobre el trabajo del estudiante y en un examen escrito. Se ponía especial cuidado en que los títulos fueran equivalentes a los otorgados por las otras universidades británicas. Los estudios se acreditaban con la obtención del correspondiente diploma. Seis «unidades de valor», traducibles en créditos, permitían obtener el diploma *Bachelor of Arts*, y ocho, el *Honours Degree*. Los exámenes y, en general, las evaluaciones, se realizaban bajo el control externo de otras universidades. Institución experimental de educación de adultos que, al tiempo que preparaba para la obtención de grados universitarios, ofrecía respuestas a alumnado que iniciaba su tránsito a la cultura y al conocimiento en la edad adulta. Su cariz innovador no reside exclusivamente en los medios y tecnologías puestos al servicio de la educación a distancia, sino en la apertura de su acceso a alumnado sin requisitos de formación previa. También

era innovadora la tutorización y mentorización ejercida por el profesorado, así como la disposición institucional de espacios físicos de proximidad que acercaba el espacio universitario a las vidas de personas adultas ya incorporadas al mercado laboral. El aprendizaje a lo largo de la vida toma sentido bajo esta fórmula flexible de acceso al espacio universitario.

En la actualidad, la *Open University*, considerada la mayor organización dedicada a la educación a distancia, desarrolla un entorno de aprendizaje virtual que ofrece lugares de encuentro entre profesorado y estudiantes para labores de apoyo, intercambio de documentos y de recursos educativos con base a los permisos de acceso de cada estudiante, foros de discusión, anuncios online o acceso remoto al entorno de aprendizaje desde cualquier ordenador y a cualquier hora. Ello no significa que abandone en los medios y tecnologías la referencia de calidad, de hecho cuenta con programas específicos de formación del profesorado. El *Post Graduate Certificate in Education* de la *Open University* ya forma a un 10% del profesorado de Reino Unido y ha ganado premios por su calidad. Se caracteriza por ser llevado a cabo durante el desempeño profesional («*in-service*») y en el seno de las instituciones («*in-house*»).

Si regresamos a la narración del film, exquisita en la reproducción de la estructura y cultura de esta universidad, encontramos una mirada avanzada sobre lo que representa la incorporación de estudiantes diversos en el espacio universitario, sobre los requisitos que la institución debe asumir para favorecerlo.



Fotograma de *Educando a Rita* (1983)

La película muestra en algunos fotogramas el acceso de Rita a los documentos recibidos a través de envíos postales, los cursos en la televisión o la radio, sin embargo se incide especialmente en la tutorización, en las relaciones establecidas con el profesor, también en los cursos de verano.

Efectivamente el rol docente requería de una adaptación a esta nueva realidad. En la actualidad una pregunta recurrente alude al significado del nuevo rol del profesorado definido en la reforma universitaria. El complejo proceso que se está acometiendo con objeto de favorecer la Convergencia Europea incorpora importantes cambios en el ámbito formal o estructural. Las fuentes de financiación, los sistemas de garantía de la calidad, entre otros, son revisados con esta finalidad. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone un desafío en la articulación de criterios convergentes relativos al modo de aprender del estudiante universitario, a su papel activo en su propio proyecto formativo, al nuevo rol del profesorado, a las metodologías de enseñanza; con la intención de posibilitar la homologación y equiparación de los títulos superiores. El debate avanza, constatándose a través de las declaraciones y conferencias de La Sorbona (1998), Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Leuven (2009) y Bucarest (2012).

Deja de ser tan relevante la transmisión de conocimiento dado que la información es cada vez más accesible. La formación tradicional, basada en la prevalencia de un flujo de información unidireccional desde el profesorado a los y las estudiantes, resulta insuficiente. Se comienza a dar paso a espacios de autogestión del aprendizaje por el alumnado y a promover su formación integral como ser humano. Las acciones que desarrolla el profesorado universitario, incorporan nuevos roles de mediación y orientación, buscan la concientización de la necesidad del alumnado de crecer, de compartir con sus semejantes en un contexto en el que saber convivir resulta imprescindible. Se trata de ampliar la reflexión y el análisis crítico como vías para aprender con mayor eficacia, para comprender mejor la realidad circundante y en consecuencia, posibilitar su mejora de modo permanente. El Profesorado universitario en este nuevo contexto ha de ser capaz de diagnosticar las situaciones y las personas; diseñar un currículo *ad hoc*; preparar materiales; planificar las actividades, las experiencias, los proyectos de aprendizaje; configurar y organizar los entornos; evaluar los procesos y tutorizar el desarrollo global de los individuos o grupos. Se multiplican las tareas a desarrollar. Sin embargo convive con paradojas como una docencia que no ocupa un lugar central ni en la valoración económica ni en el prestigio académico, así como una escasa experiencia de trabajo colaborativo.

Sin embargo un análisis relativo a lo que la sociedad espera de esta figura a través de referentes cinematográficos podría sorprendernos y devolvernos a una mirada más tradicional.

3. LA PROFESIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA DESDE EL CINE

La filmografía rodada en el espacio universitario europeo y norteamericano da prueba del imaginario construido en las sociedades postmodernas sobre el rol del profesorado universitario. Si revisamos algunas de las películas más significativas de este género confirmaremos que el dominio del conocimiento y la conexión con el alumnado son las claves que la sociedad reconoce en la excelencia de la docencia universitaria. También la investigación se introduce en algunas películas, pero su representación es más limitada y en la mayoría de las ocasiones aparece desligada de la docencia.

No es el caso de *Ágora* (2009, Amenábar). En esta producción que nos remonta al siglo IV, Hipatia enseña matemáticas, astronomía y filosofía a los hijos de la élite en la escuela de Alejandría sin alejarse de su trayectoria como investigadora. La película muestra la búsqueda de respuestas desde la ciencia. Hipatia a través de la docencia deja entrever este espíritu investigador, quedando patente no sólo el conocimiento científico de la escuela neoplatónica, sino también sus dudas e incertidumbres, preguntas y supuestos que buscará verificar desde la investigación, desde el acto mismo de pensar, a solas y en colaboración con los estudiantes a los que también invita a reflexionar sobre las incertidumbres que busca resolver.

En *El amor tiene dos caras* (1996, Streisand), dirigida y protagonizada por Barbra Streisand, visionamos a Rose Morgan, una brillante profesora de literatura en la Universidad de Columbia, y a Gregory Larkin, que enseña matemáticas en la misma universidad. Esta comedia romántica de enredo nos deja ver a cada uno de ellos en sus aulas. El aula de Rose está repleta de alumnado. La siguen con la mirada, la escuchan, están hechizados por sus conocimientos, por su conexión al mundo real, cargada de ejemplos tangibles, por su sentido del humor... En otra aula, el profesor Larkin deja a su espalda a su escaso alumnado, mirando hacia la pizarra en la que traza símbolos incomprensibles, incapaz de transmitir su propia pasión por las matemáticas, de posibilitar el aprendizaje.

En *La vida de David Gale* (2003, Parker) un profesor universitario de Texas increpa a su nutrido alumnado, les atrapa en su oratoria, les invita a la reflexión: «venga, pensad, quiero que me digáis, que nos digáis a todos con qué fantaseáis, ¿con la paz mundial? (silencio). Lo imaginaba (ríen). Fantaseáis con la fama internacional (aplausos), fantaseáis con poder ganar un premio Pulitzer o el premio Nobel de la paz o un premio musical de la MTV, fantaseáis con poder conocer algún genio...» Y cita a Lacan para mostrar como la permanente ausencia de los objetos deseados es requisito del deseo: «No es eso lo que deseas, sino la fantasía de eso». De nuevo conocimiento y conexión con el alumnado aparecen como pruebas fehacientes de la calidad docente.



Fotograma de *La vida de David Gale* (2003)

El cine parece encontrar unanimidad sobre qué es la buena profesora o el buen profesor universitario. Seduce a través del discurso, con elocuencia, lucidez y una cierta dosis de humor, a un alumnado que abarrotta sus aulas, responde a preguntas, argumenta, ríe, toma notas, se entrega, al fin, a su autoridad en un conocimiento inédito. Por otra parte, se alude también a profesorado que investiga, en su búsqueda del conocimiento, de respuestas a viejos o nuevos enigmas, aunque mayoritariamente se tiende a disociar la investigación de la docencia en el cine. Ocurrencia que no dista de algunas de las propuestas actualmente sometidas a debate relativas a la separación de roles académicos que diferencien profesionales de la docencia y de la investigación.

Sin embargo nuestro profesor en *Educando a Rita*, interpretado por Michael Caine, no nos recuerda a ninguna de las películas citadas. La cinta se inicia en una clase de literatura. El Dr. Bryant, ajeno a las demandas del alumnado, observa el exterior del aula a través de su ventana. Se detecta fácilmente su inteligencia, e incluso su honestidad, pero también el desinterés hacia sus clases y su alumnado. El alcohol ha debilitado los vínculos con su práctica y se traduce en aburrimiento e ironía. Sirve de ejemplo una de las escenas iniciales de la película en la que se dirige a Rita en su primera entrevista en la universidad y exponía su versión sobre su propia profesionalidad con el objetivo de que la alumna escogiera otro tutor: «Entre usted y yo y las paredes..., de hecho soy un profesor atroz. Eso es casi todo el tiempo... Mi atroz enseñanza combina con mis atroces alumnos».

En ocasiones recuerda a Walter Vale, un profesor gris interpretado por Richard Jenkins en *The visitor* (2007, McCarthy). Esta cinta muestra a través de las aulas universitarias la tristeza de la cotidianidad, el hastío que le produce al viejo profesor la enseñanza, la investigación. Film inquietante que se aleja de las aulas para mostrar dónde late la vida.

A diferencia de esta película, *Educando a Rita* posibilita el reencuentro del Dr. Bryant con la enseñanza. Seducido por la frescura de esta estudiante, Rita, comienza a realizar esfuerzos de conexión, a posibilitarle el acceso a saberes literarios, a convertirse en un comunicador, en un divulgador de la sabiduría que se le presupone. El académico se reencuentra a través de Rita con su propio conocimiento. Es ajeno a la mirada habitual del profesorado universitario, que tiende más a lamentar la precariedad de la preparación cultural con la que llega el alumnado que acude a la institución que a tomar conciencia de la parte de responsabilidad indirecta que le compete. Sin embargo, no llega a convertirse en un intelectual comprometido con la comunidad a la que pertenece, tal vez por sus dudas sobre el calado de ese conocimiento, sobre su beneficio al ponerlo a disposición de la sociedad.

El profesor desdén el marco institucional que propone la *Open University*, lo cuestiona, transgrede sus normas y es en varias ocasiones gravemente amonestado. Sin embargo traslada a su alumna todas las oportunidades formativas y evaluativas que esta institución ofrece, posibilitando la acreditación de sus nuevos aprendizajes y la apertura a espacios profesionales y de estudio. Pero será su alumna la que le obligue a reflexionar sobre el calado del trabajo que desarrolla como mentor, sobre el efecto que ha tenido en sus avances, como posibilitador de una toma de decisiones crítica sobre su proyecto profesional y de vida. Este rol docente en permanente revisión nos lleva a preguntas inevitables sobre los métodos en la educación a distancia y en el aprendizaje de personas adultas. La propuesta a la que recurre el film analiza un ambiente educativo que reduce la distancia entre profesorado y estudiantes.

4. AMBIENTES HÍBRIDOS DE APRENDIZAJE

El *e-learning* parece no haber cubierto las expectativas que había creado en las universidades, tal vez porque, como señalan Cabero et al. (2002), olvida la necesaria revisión del rol del profesorado y las instituciones educativas. En su lugar, los ambientes híbridos de aprendizaje (*blended learning*), aquellos que combinan la formación presencial con formación mediada por las tecnologías de la información y de la comunicación (Reay, 2001; Young, 2002), parecen situarse como alternativa. Las secuencias de aprendizaje que se generan responden a espacio-temporalidades diversas: presencial, virtual y autónoma (Osorio y Duart, 2011). Estos «lugares» de aprendizaje aluden a una necesidad creciente de flexibilidad en la esfera universitaria, especialmente cuando ésta asume entre sus objetivos la

extensión a la comunidad. Flexibilidad entendida como capacidad de adaptación al entorno, de respuesta a las necesidades. Si cualquier estudiante universitario se encuentra en la mayoría de los casos con un nuevo escenario educativo: nuevos compañeros y compañeras, nuevas formas de aprender, nuevo profesorado; la situación en el caso de las transiciones tardías se agrava debido a que las referencias institucionales educativas previas están muy alejadas en el tiempo y en muchos casos son referentes de fracaso o de abandono temprano; así como por los conocimientos previos disponibles, que distan de las enseñanzas comúnmente consideradas universitarias.

La tutoría universitaria cobra por ello un papel especial al proporcionar la orientación en el desarrollo personal, académico y profesional del alumnado desde un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado (González, 2006; Herrera, 2011). El afiche de la película permite apreciar la idea del tutor como sostén y como guía. El Dr. Bryant propone lecturas, evalúa los trabajos, sugiere actividades o lanza preguntas.

Las relaciones personales que se establecen entre el profesorado y el alumnado, así como con la institución, son sin duda elemento crucial para la mejora de la calidad que ofrece el sistema universitario (Guardia, 2000; Rico, Defior, Sánchez y Coriat, 2001; Rué, 2004; Herrera, 2011). Las tutorías implican un rol profesional capaz de crear entornos de aprendizaje complejos en los que el alumnado participa activamente en su proceso de enseñanza aprendizaje a través de estrategias y actividades (Zabalza, 2003, Herrera, 2011) puestas al servicio del acceso a un conocimiento sustancial y valioso.

Si damos un paso más allá de la tutorización podríamos preguntarnos por la idoneidad de la mentorización, consistente en interacciones establecidas entre una persona con amplia experiencia (mentora) y otra con menor experiencia (mentorizada). Su objetivo: desarrollar competencias y capacidades de difícil acceso si no se dispone de la ayuda adecuada (Single & Muller, 1999; Sánchez, Manzano, Rísquez y Suárez, 2011). En el ámbito anglosajón desde los años setenta la mentoría (*mentoring*) y la mentoría electrónica (*e-mentoring*) son prácticas habituales utilizadas dentro y fuera de las universidades. En nuestro país tiende a identificarse con el apoyo y relación entre el estudiantado, diferenciándose de este modo del concepto de tutoría, que se establece básicamente entre el profesorado y el alumnado (García Nieto, Oliveros, García, Ruíz y Valverde, 2005). Sin embargo recupero el término de mentorización entre profesorado y alumnado, más liberado de la carga de sumisión de la persona de menor experiencia, que finalmente decide si llevar a término o no los consejos recibidos, de ahí su idoneidad en los estudios superiores².

Encontramos escasos ejemplos de mentorización en la filmografía dedicada a la enseñanza universitaria. Podríamos recordar la cinta *Leones por corderos* (2007, Redford), en la que un profesor universitario de Ciencias Políticas, Stephen Maller, se reúne con un alumno brillante que ha dejado de asistir a sus clase. El visionado de escenas dirigidas a inspirarle, a proponerle dejar de lado la apatía, al compromiso, no sólo político, sino también de vida, nutren la mayor parte de la película.

Otro film que merece ser citado es *El indomable Will Hunting* (1997, Gus Van Sant). Cuenta como un muchacho de los suburbios con un don especial para resolver problemas matemáticos es arrastrado a una encrucijada que le obliga a decidir hacia dónde orientar su proyecto de vida. La mentorización es de nuevo la clave.



Fotograma de «El indomable Will Hunting» (1997)

En *Educando a Rita* se produce una mentorización entre pares cuando la propia Rita participa en el Campus de espacios de reflexión dialógica informales transmitiendo a los estudiantes más jóvenes su propio análisis crítico sobre autores literarios. Pero la mentorización más sustancial es la que mantiene el Dr. Bryant con su alumna mostrándole su conocimiento, su pensamiento, pero sin determinismos. La escena en la que el Dr. Bryant alaba una de las producciones de Rita a

² Podemos encontrar ejemplos de mentorización entre iguales en las universidades españolas. En esta línea, la Universitat de València ha puesto en marcha el programa *Entre iguals*, coordinado por el Servei d'Informació i Dinamització (SeDI) con información de interés disponible en la web <http://mentors.blogs.uv.es/>

pesar de distar de los criterios evaluativos universitarios, muestra la disidencia de una alumna adulta, consciente de sus propios objetivos y de cómo acceder a ellos, enfrentando a las valoraciones del profesor su tenacidad y su entrega al estudio. La clarividencia de estas relaciones adultas ofrece oportunidades de aprendizaje bidireccionales. Profesor y alumna se benefician del proceso de mentorización.

La educación mediática se erige como otra de las claves en la educación a distancia, complemento posibilitador del proceso que requiere de un aprendizaje sistematizado de sus códigos, lenguaje, discursos y procesos de enseñanza aprendizaje (Aguaded-Gómez, 2011). Sin embargo en esta película el estímulo del aprendizaje reside en la tutorización, o mejor, en la mentorización, en las relaciones establecidas, y no en los medios. La idea de red se promueve en *Educando a Rita* desde la presencialidad, en su entorno, con los desplazamientos físicos a las universidades, con los contactos generados entre iguales y con el profesorado. Las redes de aprendizaje no se limitan a lo que actualmente se consideran entornos de aprendizaje en línea dirigidos a facilitar a los participantes el acceso al conocimiento o a espacios de discusión virtuales. Parten de una red física, de contacto permeable con el entorno, que podría, y sin duda debería, complementarse con un entramado digital. Estas redes físicas y virtuales del aprendizaje ubican al alumnado en una posición más activa y participativa, si bien la revisión de su rol en las universidades requiere reparar en conceptos como inclusión y ciudadanía.

5. LA DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO A LAS UNIVERSIDADES

Estar o no educado, ser o no instruida, se convierte en la actualidad en la llave que hace posible el ejercicio de una ciudadanía democrática efectiva. La educación incluye a la ciudadanía en las sociedades modernas. Carecer de ella implica la exclusión de la participación social. La democratización del acceso a las universidades implica la diversificación de la procedencia de sus estudiantes: culturas, expectativas, ideologías, creencias, conocimientos previos diversos cohabitan en la esfera universitaria. La escasa vertebración del alumnado evidencia identidades y subjetividades claramente diferenciadas y el profesorado ha de responder a éstas.

Los primeros fotogramas de la película *Educando a Rita* muestran a una mujer adulta, carente de los modales y del registro lingüístico que habitualmente se atribuye a la buena educación, que acude por primera vez a la universidad para conocer a su tutor. Se presenta como Rita, en honor a Rita Mae Brown³, aunque en su solicitud la inicial corresponde al nombre de Susan. Es curioso, los nombres propios, por su naturaleza designativa, tienen una referencia singular,

pero carecen de significado lingüísticamente construido. La visión del yo, lejos de ser homogénea y estable se define por su carácter distribuido y dialógico. Esta película ilustra la narrativa del yo (autobiográfica) asociada a la experiencia educativa. Nos invita a reflexionar sobre el papel de la educación superior en el proceso de construcción cultural de la identidad personal. Se trata de una construcción discursiva que está mediada, como todos los relatos, por instrumentos semióticos (Santamaría y Martínez, 2005) de los que Rita se apropia a lo largo de su proceso de transformación, evidenciándose no sólo en las acciones que argumentan la acción, también en el uso que hace del lenguaje y da cuenta de su conciencia, de la transformación simbólica. Rita le pregunta a su profesor en su primera entrevista: «¿Cuándo, ya sabe, cuándo empezará a enseñarme algo?». Frente a lo que el profesor Bryant le manifiesta dudas: «¿Qué puedo enseñarle?». Su respuesta fue sencilla, sin duda inabarcable: «Todo».

La conversión que se produce la transforma en una mujer culta, con capacidad crítica para la toma de decisiones, y queda expresada en las escenas finales de la película en la que Rita reconoce el mérito de su profesor: «Gracias a lo que tú me has dado pude elegir». Sin embargo, recupera su nombre original, Susan, dotando de valor sus experiencias previas, su historia de vida, en un constante proceso de resignificación de la identidad. Atribución de significado como acto social, sujeto al poder que le ha aportado la educación.

Narrativas cercanas a la visionada en la película podemos encontrarlas entre el alumnado que accede a través de pruebas destinadas a mayores de 25 o de 45 años, o en las universidades de mayores, también en los cursos de extensión universitaria. Ámbitos reservados a posibilitar transiciones tardías en la esfera universitaria. Pero ¿son canales efectivos?

Ya es una evidencia que los y las estudiantes de las universidades actuales tras su tránsito por estas instituciones no tienen garantizada su proyección laboral. El desempleo tiende a despertar un clima competitivo y a situar sus intereses más allá del debate, de la colaboración, del aprendizaje; dirigiendo sus esfuerzos a nutrir su expediente con títulos atractivos para el mercado de trabajo antes que hacia la adquisición de conocimientos sustanciales. La educación de y para la ciudadanía como misión de las universidades resulta menos evidente, repercutiendo en el papel que traza el alumnado.

³ Prolífica escritora estadounidense, conocida por sus novelas de misterio y de otros géneros. Adicionalmente, como guionista ha sido nominada al premio Emmy. También se la conoce por haber sido una comprometida activista feminista y a favor de los derechos de Lesbianas, Gais, Bisexuales y Transexuales (LGBT).

6. CONSIDERACIONES FINALES

Se dice de *Educando a Rita* que es un viaje hacia el autodescubrimiento, un cuento de hadas con final abierto, un documental social. Este film entiende la educación superior como algo más que una preparación propedéutica dirigida a satisfacer las demandas del mundo laboral, sitúa por encima de la ciencia la vida humana. Contrasta con la orientación de las universidades españolas del siglo XXI en las que se cuestionan las funciones básicas que definiera Ortega y Gasset (1975): formar para profesiones intelectuales, cultivar y preparar para la investigación, sin olvidar la transmisión de la cultura general. Esta visión humanista de las universidades, volcadas hacia el saber desinteresado, hacia un conocimiento valioso por sí mismo, se reconduce en la actualidad bajo orientaciones más pragmáticas hacia la transmisión de un conocimiento al servicio de profesiones cualificadas, enfatizando en la experiencialidad, en el control sobre los procesos y en los resultados obtenidos. Ortega y Gasset (1975) alerta sobre este pragmatismo identificando al profesional formado en la universidad con el nuevo bárbaro, más sabio que nunca, pero más inculto también. Sin embargo ese profesorado universitario erigido tradicionalmente como fuente de transmisión y de saber ya es caduco. La acción, la actividad, los procesos, la didáctica entendida como técnica de enseñanza, las tecnologías educativas, dejan de estar relegadas a un segundo plano. Sin embargo, en esta convivencia en la que todavía se busca el equilibrio, la universidad de masas no puede obviar la significación del efecto «civilizador» del saber universitario. Algunas universidades españolas introducen en sus programas una contradicción al mostrar una oferta de titulaciones de grado y postgrado profundamente especializadas que no responden a las cambiantes actividades laborales de la sociedad actual, cada vez más compleja, priorizando hacia el estudio de profesiones minoritarias, cursadas por «mayorías». Una menor especialización en pro de un modelo curricular más abierto, dirigido a fomentar en los y las estudiantes conocimientos más generales, aproximaría a la idea de formación a lo largo de la vida, a la inclusión, al compromiso con la comunidad, con la sociedad democrática. Este papel de las universidades se trasladaría en sus ofertas, en su funcionamiento y en la delimitación de la profesionalidad docente (Gimeno, 1996).

Los requerimientos de la sociedad del conocimiento requieren de una importante reforma de nuestro sistema de formación superior con objeto de fomentar el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida. La flexibilidad requerida se vería favorecida por elementos ya disponibles en esta película: mentorización, currículum más generalista, construcción e intercambio de conocimiento en entornos

potenciados por la tecnología, pero también por el contexto físico. El análisis de esta producción fílmica aporta sin duda elementos de interés en el debate abierto de la reforma universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguaded-Gómez, J.I. (2011): «La educación mediática, un movimiento internacional imparable. La ONU, Europa, España apuestan por la educación» en *Comunicar*, 37, XIX, 7-8. DOI <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-01-01>.
- Bruner, J. (2003). «Self-making narratives», en R. Fivush y C.A. Haden (eds.). *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah
- Cabero, J.; Barroso, J.; Román, P. (2001): «Las influencias de las NNTT en los entornos de formación: posibilidades, desafíos, retos y preocupaciones» en *Comunicación y Pedagogía*, num. 175, 48-54.
- Clarembeaux, M. (2010): «Educación en cine: memoria y patrimonio» en *Comunicar*, 35, v. XVIII; p. 25-32.
- Gimeno Sacristán (1996): «La profesionalidad escindida de los profesores en la universidad», en Quintás, G. *Reforma y evaluación de la universidad*. Guada, València
- González, I. (2006): «Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior» en *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4, 3; 445-468.
- Guardia, J. (2000). «La gestión de las acciones de orientación universitaria: Una cuestión de estructura», en H. Salmerón; V.L. López (coord.). *Orientación educativa en las Universidades*. Grupo Editorial Universitario, Granada
- Herrera Torres, L. (2011): «Orientación, tutoría y mentorización en educación Superior: una labor destinada tanto al alumnado como al profesorado universitario» en DEDiCA. *Revista de Educação e Humanidades*, 1; 425-452
- Ortega y Gasset, J. (1975). *Misión de la universidad y otros ensayos afines*. El Arquero, Madrid
- Osoario, L.A.; Duart, J.M. (2011): «Análisis de la interacción en ambientes híbridos de aprendizaje» en *Comunicar*, 37, v. XIX, 65-72.
- Reay, J. (2001): «Blended Learning a fusion for the future» en *Knowledge Management Review*, 4 (3); 6

- Rico, L.; Defior, S.; Sánchez, A.; Coriat, M. (2001): «Calidad de la enseñanza en la Universidad de Granada» en *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 5, 2; 1-20. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev52ART1.pdf>. Consulta [10/42011].
- Rué, J. (2004): «La convergencia europea: entre decir e intentar hacer» en *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 1; 39-59.
- Sánchez, M.; Manzano, N.; Rísquez, A.; Suárez, M. (2011): «Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la educación superior a distancia» en *Revista de Educación*, 356, 4; 719-732.
- Santamaría, A. y Martínez, M. (2005). «La construcción de significados en un marco de la Psicología Cultura del pensamiento narrativo», en M. Cubero y Ramírez, *Vygotsky en la Psicología Contemporánea*. Miño y Dávila, Argentina
- Single, P.B., Muller, C.B. (1999): *Electronic mentoring: Issues to Advance Research and Practice*. Annual Meeting of the International Mentoring Association, Atlanta, 15-17 de abril
- Wiltshire, H.C. (1973): «La Universidad Abierta» en Boletín del Centro de *Docu-mentación Patronato de Obras Docentes del Movimiento*, 46, Madrid
- Yung, J.R. (2002): «Hybrid Teaching Seeks to End the Divide between Traditional and On-line Instruction». *Chronicle of Higher Education*; 48 (28); A33.
- Zabalza, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea, Madrid



6. DOCENTS UNIVERSITARIS I TAMBÉ PARES. PERFORMATIVITATS DE LA MASCULINITAT EN LA CULTURA VISUAL

ARANTXA GRAU I MUÑOZ I BEGONYA GRAU I MUÑOZ

1. LA PATERNITAT, UN OBJECTE D'ESTUDI SOCIOLÒGICAMENT RELLEVANT

La força d'un mètode de pensament –diu Bourdieu– «no es manifesta de cap altra manera que no sigui en la seva capacitat de reconstruir científicament grans objectes socialment importants, agafant-los des d'un angle inesperat» (Bourdieu, 1994: 192). Més enllà de les implicacions epistemològiques que subjauen a aquest plantejament, la tan citada i coneguda dita del sociòleg francès posa damunt la taula un interrogant cabdal a resoldre, çò és, qui és l'agent *encarregat* de definir, d'identificar aquells «grans objectes socialment importants?» Qui és qui deixa la seua empremta, la seua *visió*, en termes de Haraway (1993), en la selecció dels objectes de coneixement?

La veu de l'epistemologia moderna, assevera Haraway (1993), ha estat una veu permeable al poder de la qual s'infereixen posicions de domini i posicions subjugades. Les anàlisis de la producció científica, per tant, no poden relegar a un punt obscur la interconnexió capitalisme-patriarcat-producció de coneixement, puix que sota el vel de la racionalitat, la dominació masculina impregna les relacions de la ciència, situant la seua visió –masculina, blanca, occidental– com a subjecte privilegiat i allò masculí com a objecte a conèixer. En altres paraules, i seguint l'estela de les epistemologies feministes, les investigacions s'han centrat tradicionalment en els homes i en les seues obres (Kimmel, 2008), al temps que els interrogants es versaven sobre esferes masculines donant resposta, moltes vegades, als interessos de les posicions dominants. Aquest escenari epistemològic

ha comportat que les categories home/dona foren construïdes, durant molt de temps, com a productes d'una mirada androcèntrica, que les nocions femení/masculí es veieren explicades per cosmologies d'oposicions dicotòmiques.

El nostre interès en aquest text rau, en primer lloc, en capbussar-nos si més no de manera exploratòria, en el procés de construcció de la paternitat com a objecte d'estudi sociològicament rellevant. En definitiva, pretenem assumir una posició de qüestionament davant l'objectivitat amb la que s'han perfilat científicament la identitat masculina, la identitat femenina i les relacions de gènere. En segon lloc, els nostres interrogants s'adreçaran a explorar la performativitat de la paternitat posada en pràctica pels papers cinematogràfics de professors universitaris, sota el prisma de les discussions actuals que anuncien un canvi cultural transformador de les categories tradicionals de pare-sustentador i família patriarcal. El dubte amb què obrim el nostre text es perfila, doncs, en els termes següents: són veritablement aquestes representacions cinematogràfiques tan contestatàries amb els codis de la paternitat tradicional?

1.1. La construcció ideològica de la maternitat

A partir de les darreries del segle XVIII i principis del segle XIX, el coneixement científic demostra un interès manifest envers la maternitat i seua la funció social. La responsabilitat de salvaguarda de les noves generacions s'assumeix com a assumpte públic¹, el que comporta que es posen en pràctica polítiques socials de protecció de la maternitat (González, 2008), on la tasca nodriu de les dones esdevé un engranatge fonamental d'una maquinària que tot just començava a rutllar. El context sociopolític de l'època exigia la posada en valor d'un objecte –que no subjecte– obviat fins el moment: les dones i la *seua*² diferència sexual.

Educadors, metges, homes de religió, contribueixen amb els seus sabers a articular el discurs de la maternitat, a ordir la trama narrativa que farà de les dones, mares (Badinter, 1991). Emparats en un artifici que apel·la a la natura, com

¹ Els Estats necessiten augmentar els seus censos, i responen a un pensament poblacionista que inferia la fortalesa d'un règim de la quantitat i vigoria del seus súbdits, es veuen interpel·lats a garantir les condicions de supervivència de les criatures menors i nounates (Palacios, 2007).

² La construcció ideològica de la dona com a «l'altre», comporta que el seu cos siga considerat com allò diferent, especial, que siga distingit del model de coneixement que és el cos masculí.

ho és l'instint maternal³, aquestes agències aconseguen que els fets «biològics» de gestar, parir, i alletar⁴, s' imposen com a lectures explicatives de la cria en tant que tasca femenina, alimentant-se així un relat que col·loca a l'epicentre de la identitat femenina l'amor incondicional envers els fills i filles, que predisposa a les dones a la cura com a responsabilitat, però també com a expressió identitària. L'articulació artificial d'allò que Connell (1987) ha anomenat il·lustrativament *l'escenari reproductiu*, çò és, la correspondència tàcita entre els sexes i els gèneres no resulta exempta de conseqüències, sobretot, per a les dones. Dit en altres termes, el control simbòlic i social d'aquest patriarcat incipient, se serveix de lectures polítiques per tal de reconfigurar la maternitat com a esdeveniment naturalitzat: la *dona* d'acord amb la seua *natura* gaudeix de la capacitat reproductora, i és precisament a aquesta finalitat a la que ha de consagrar la seua existència. És aquest el naixement de la maternitat com a esdeveniment fisiològic, una lectura que ostenta el poder suficient com per a abatre's sobre la de la maternitat sociològica, o més aviat, per redefinir-la.

Podem dir doncs, que és la lògica de la dominació masculina, la que impulsa a elaborar arguments convincents i convenients que fan florir aquesta *inclinació natural* de les dones en l'atenció exclusiva de la seua progènie (Saletti, 2008), la que contribueix a la socialització col·lectiva d'allò biològic i de la biologització d'allò social (Bourdieu, 2000), i en tot aquest engranatge, diu González (2008), hi participen directament els homes, i també l'Estat, afegirà Bourdieu (2000).

La resignificació de la cria que es produeix en aquesta etapa de la nostra història, constitueix un punt i a part, ara sí, substancial per a les dones, donat que l'entramat discursiu que les arrela a la cura al·ludeix a l'exclusivitat de les tasques de cria per part d'elles, fent ús de les conceptualitzacions de Bourdieu (2000), podem dir que els principis de visió i divisió androcèntrics aplicats a la cura, fonaments de la segregació sexual del treball, converteixen allò femení i allò masculí en entitats alienes entre sí. No resulta difícil col·legir que aquesta construcció científica de la maternitat de la que ja hem parlat és descuidada amb la paternitat, que l'exaltació de la identitat maternal no troba el seu reflex en una construcció

³ Per a una anàlisi de l'instint maternal com a construcció social recomanem el text de Badinter, una referència obligada en l'exploració d'aquesta temàtica.

⁴ L'embaràs, el part i la lactància com a esdeveniments s'adscriuen a una dimensió biològica en tant que esdevenen processos que involucren l'organisme humà, ara bé, queda fora de dubte que la versió fisiològica d'aquests processos no pot entel·lar tot el que aquests tenen de fenòmens sociohistòrics.

aparellada de la identitat paternal, ans el contrari, els homes són relegats a una participació merament anecdòtica en la criança; la descapitalització dels homes com a éssers cuidadors no esdevé altra cosa doncs, que el resultat d'un ordre as-sentat en posicions genèriques⁵ contraposades. Amb tot el que acabem d'exposar podem dir que, en última instància, la ingerència de la doxa, esdevé fonamental en la modulació d'un ordre social on les adscripcions sexuals són reformulades com a eixos explicatius dels estereotips de gènere.

La posada en tela de judici d'aquesta distribució sexual de les tasques de cura, arriba de mans de determinades reivindicacions feministes que dediquen els seus esforços a deconstruir l'associació patriarcal entre identitat, feminitat i maternitat per endinsar-se en unes nocions més permeables de les adscripcions identitàries, i que accepten que les funcions de pare, mare i fill/a estan determinades per les necessitats i els valors dominants d'una societat donada (Badinter, 1991), o el que és equivalent, que poc o gens tenen a veure amb lligams reproductius. Ara bé, en un primer moment, el desafiament que involucra aquestes pensadores en l'articulació d'una societat més igualitària focalitza la seua mirada crítica, com no podia ser d'altra manera, en els condicionants que fan possible i legítima la subordinació femenina, és a dir, en un ordre social que disposa a les dones en posicions subjugades. El feminisme fa visible les dones, construeix les dones com el seu objecte polític; ara bé, el feminisme també visibilitza el gènere, un entramat de relacions socials creuat per nocions de poder, on allò normativament masculí és definit en contraposició d' allò femení (Kimmel, 2008).

La noció feminista de gènere, reconeix Kimmel (2008), esdevé fonamental en l'impuls dels anomenats estudis de les masculinitats, que no començaran a prendre forma fins els anys vuitanta del segle passat (Osborne, 2004). És llavors quan la masculinitat comença a ser escrutada per la lent del gènere, i en aquest viratge es veuen implicades de manera directa tant les preocupacions teòriques feministes, a les fileres de les quals hi trobem, ara també, homes; com les reivindicacions de les organitzacions civils (Guevara, 2008), unes i altres conscients des d'aleshores de què l'anàlisi de gènere havia ignorat, fins el moment, els homes. L'assumpció de la masculinitat com a objecte d'estudi protagonitzada per aquest nou feminisme, suposa una ruptura epistemològica envers quelcom que fins el moment no havia estat considerat com a producte cultural, com a artifici, com una dimensió fonamental en l'orquestració d'un ordre injust per a les dones, però també per als homes. El gènere estaria oprimint també els homes.

⁵ Fem ús de l'adjectiu genèric com a relatiu a gènere i no com a sinònim de general.

1.2. *Tèixint masculinitats i paternitats des del gènere*

L'aportació teòrica de Nancy Chodorow (1978) sobre l'organització social de la progenie, assenyala Guasch (2008), esdevé fonamental en l'articulació del constructe *masculinitats* com a categoria desestabilitzadora d'anteriors accepcions homogeneïtzadores. Chodorow, com també Kimmel (1987), Connell (2005), Kaufman (1989), Gilmore (1990), Segal (1990) o Badinter (1993) insisteixen en la diversitat de formes que adopta l'experiència de ser home. No podem entendre la masculinitat sense comprendre la seua diversitat, puix és aquesta última la que ens permet veure de quina manera l'ètnia, la classe social, la sexualitat o l'edat modulen la masculinitat i també, com assenyala Kimmel (2008), quins aspectes de la masculinitat normativa es mostren comuns, malgrat les diferències. Entendre que la masculinitat no és monolítica és, doncs, fonamental; comprendre que tampoc és inamovible, és a dir, que es veu sotmesa a la transformació a nivell col·lectiu, però també que permet lectures distintes al llarg de la vida dels individus, en definitiva, que resulta contingent, resulta cabdal. És aquest escenari, el de la contingència, la creativitat i la mobilitat, l'únic escenari possible per escrutar les possibilitats de canvi social en relació a la masculinitat/paternitat.

Ara bé, i com adverteix Connell (2003; 2005), reconèixer que són possibles més d'un tipus de masculinitats és solament un primer pas. No podem conformar-nos amb el relativisme com a via de coneixement (Haraway, 1993), no podem esgotar el nostre esforç analític confiant en la *possibilitat* de que les configuracions de gènere esdevinguin vertaderament plàstiques, correm el risc d'obviar les posicions de poder –i les relacions que es donen entre elles– que articulen les distintes modalitats de masculinitat, i d'aquestes respecte les feminitats. És per això que quan Connell (2003; 2005) elabora la seua ferramenta analítica de la *masculinitat hegemònica*, adverteix del caràcter sociohistòric del terme, definint-lo precisament com aquella lectura de la masculinitat que aconsegueix presentar-se en una societat donada com a arquetip d'allò masculí, que ocupa una posició simbòlica de privilegi en el model de relacions de gènere propi d'una comunitat.

Si des del feminisme s'ha insistit en que les maternitats són imbuïdes per esquemes ideològics i normatius, seguint la línia argumental de Hays (1998), cal advertir que la normativitat també impera en les paternitats. La paternitat, com també la maternitat, es nodreix dels significats que li atribueix cada societat, del que resulta normatiu, adequat, bo, recomanable per als homes, però també i en un mateix nivell, del que resulta fora de lloc, inapropiat, rebutjable (Guasch, 2008). Els homes al igual que les dones es veuen suspesos en xarxes simbòliques i normatives sobre un ideal regulador de la masculinitat, i al nostre parer, l'exercici

de la paternitat, la criança, es presenta com un camp interessant on explorar les seues expressions, puix que és aquest un terreny on afloren tant els valors de gènere predominants en la societat (González, 2010), com les pautes més profundes de gènere rebudes i interioritzades durant la infància i l'adolescència (Brullet, 1997).

La proposta de Connell (2003; 2005) però, es posiciona en una convergència de relats que accepta tant l'hegemonia en la masculinitat, i per tant la subordinació, com l'experimentació plural –encara que molt sovint còmplice– que resulta en masculinitats diverses. L'autora dota el seu epígraf de cert caràcter normatiu, reconeix que són solament un nombre reduït d'homes els que posen en pràctica de manera fidel el model hegemònic en la seua totalitat. La masculinitat no té a veure, per tant, amb la lectura fisiològica dels cossos, sinó –com argumenta Guasch (2008)– amb el resultat de les estructures de gènere que organitzen la identitat i els rols dels homes al marge, i això és fonamental, de que aquests compleixen o no amb els models de gènere socialment predisposats. Al nostre parer, si bé resulta interessant aprofundir en les expressions individuals concordants a la norma, çò és si resulta adient explorar els contorns de la posada en pràctica del relat de la masculinitat hegemònica, no ho és menys estudiar les seues desviacions, les *altres* versions de la masculinitat, puix són aquestes últimes les que ens permeten conèixer les condicions de possibilitat, les contingències plausibles d'aquella.

Val a dir però, que malgrat els esforços analítics que es refereixen a les masculinitats en la seua forma plural, allò cert és que a la literatura científica hi trobem encara categoritzacions que, a mode de paraigua totalitzador, unifiquen i neutralitzen les construccions i les experiències de la masculinitat, sense prestar atenció a l'heterogeneïtat i les distintes relacions de poder que s'hi veuen implicades (Guevara, 2008). En definitiva, com apunta Guasch (2008), la problematització de la masculinitat hegemònica esdevé encara hui una inquietud minoritària que no ha estat adequadament formulada, ni desperta preocupacions semblants. Per altra banda, des del camp dels estudis de la construcció de la/les paternitat/s, Lupton i Barclay (1997) ens adverteixen que, tot i l'interés mostrat per la literatura científica sobre la/les masculinitat/s, trobem sovint entre les fileres científiques estudis que esdevenen, en certa mesura, reproductors d'una construcció sexual del *self*, donat que l'escrutini de les masculinitats es porta a terme a través de les dimensions «públiques» de la identitat i dels estereotips tradicionals de gènere, com ara l'esport, el treball o la sexualitat, sota aquesta mirada novament esbiaixada, les experiències masculines de la paternitat es veuen obviades com a objecte d'estudi, i així l'eix identitari de la paternitat queda desatés com a element articulador de la masculinitat. Les puntualitzacions de Lupton i Barclay (1997) ens posen en preavis de què les anàlisis científiques de la realitat, fins i tot quan pretenen

adoptar una perspectiva de gènere, poden imprimir i promoure, elles també, unes lectures de la realitat nodrides de les mateixes categories androcèntriques que pretenien superar.

2. ENVERS LA CONSTRUCCIÓ DE LA PATERNITAT POSTPATRIARCAL

Els idearis implícits que subjauen a la construcció social de la feminitat i la masculinitat no són orfes del context en què emergeixen, ben al contrari, no són comprensibles si s'obvia la seua contingència, és per això que, a priori, estem temptades de pensar que el marc proposat per la Segona Modernitat, s'impregna en els modes en què els homes de les societats modernes contemporànies es pensen com a pares i actuen com a tals (Lupton and Barclay, 1997).

La Segona Modernitat fa de l'individualització una característica estructural pròpia d'una societat altament diferenciada (Beck y Beck-Gersheim, 2003), i és des d'aquest escenari on l'evolució del capitalisme que involucra no solament els homes, sinó també les dones, en el procés de salarització; la penetració de les idees d'individualització en les cosmologies familiars (Osborne, 2004), i sobretot, ens dirà Flaquer (1999), el destronament del patriarcat impulsat per unes dones subjectivades com a agents polítics, que són promogudes noves narratives sobre la paternitat, uns relats que descansen en una redefinició dels contorns de la masculinitat i que esdevenen desestabilitzadors d'eixa suposada harmonia familiar tradicional. La saturació dels discursos culpabilitzadors destinats a les dones per no doblegar-se al seu dictat cultural –el d' esposes, mestresses de casa i mares– i les reivindicacions socials i polítiques del feminisme, fan que la implicació dels pares en la criança esdevinga una qüestió de responsabilitat social (Lozano, 2001).

En la Segona Modernitat, la família es veu també destradicionalitzada, despullada dels marcs simbòlics que dotaven de forma i contingut els rols generitzats (Beck-Gersheim, 2003). Lluís Falquer (1999) ha anomenat a aquesta *nova* família, família postpatriarcal, unes constel·lacions caracteritzades fonamentalment pel rol minvant del patriarca i que es veurien encoratjades a desenvolupar formes de convivència assentades en pilars aliens a les adscripcions genèriques funcionals, a articular projeccions individuals amb projectes solidaris, a assumir la corresponsabilitat en la criança dels i de les menudes. L'arquetip del nou pare en contraposició a l'ideal de *pater familias*, diuen Lupton i Barclay (1997), es construeix des de l'eix axial de la cura i la demostració d'afecte envers les criatures, així com des d'una posició d'assumpció compartida dels rols de maternatge amb la parella (Brullet, 1996). Val a dir, però, que esta figura *des-generitzada* de la paternitat necessita

efectivament el marc d'una organització familiar postpatriarcal, però solament esdevé possible en el context d'un ordre social igualitari.

Al temps que ens allunyem de la paternitat com a adscripció genèrica, i posem en tela de judici l'ordre patriarcal, ens aproximem a la necessària distinció entre les lectures socials sobre la paternitat i les experiències encarnades d'aquesta. Amb això no volem dir que a l'organització social actual hem de donar per desterrada la manifestació d'una versió normativa de la masculinitat/paternitat, sinó que l'impuls de la individualització suscita versions caleidoscòpiques i de vegades contradictòries d'aquesta. En el temps de la individualització, de la societat reflexiva, el procés de destronament d'antics arquetips no va acompanyat de renovades anses a les que aferrar-se, ans el contrari, als pares contemporanis se'ls convida a eixe *do-it-yourself*, al que es refereixen Beck i Beck-Gersheim (2003), animant-los a que donen forma pròpia a la relació amb el seu fill o filla, això sí, amb un propòsit a acomplir: desmarcar-se de l'herència traspassada pels pares «d'abans».

La imatge de la paternitat harmoniosa ha d'ésser desterrada per donar pas a una paternitat conflictuada: els pares de hui es veuen confrontats amb la demanda social d'erigir-se'n motor de canvi dels vells models tradicionals de paternitat, posats en qüestió –caldría veure fins a quin punt– per les institucions socials actuals (Williams, 2008). Hi ha molts homes que ja han iniciat aquest procés reflexiu, qüestionant aquelles disposicions tradicionals que no els permetien endinsar-se en terrenys com el de la paternitat, el de l'amistat amb les dones o el de l'experiència plàstica del propi cos. Es tracta d'homes que estan ficant en marxa, si més no en l'esfera privada, un canvi cultural important en les relacions de gènere i en la modulació de l'experiència de la masculinitat (Carabí i Armengol, 2008). Ara bé, la dominació masculina, com insisteix Bourdieu (2000), s'ha fet servir del seu caràcter tàcit, invisible, per romandre vigent en les disposicions d'homes i dones, de manera que fins i tot hui, molts homes no són conscients del domini que exerceixen sobre les dones, del seu *dividend patriarcal*⁶ –en termes de Connell (1987)– i d'entre aquells que sí que ho són, hi ha també els que s'hi resisteixen a desprendre-se'n.

En aquesta línia, en el seu estudi sobre els homes joves i la paternitat, Alberdi i Escario (2007) exposen que l'arribada del primer fill o filla esdevé trasbalsadora per als homes, els quals veuen despertar sentiments i emocions en letargia fins a eixe moment, noves sensacions que al mateix temps es veuen intersectades per

⁶ Robert/Raewyn Connell anomena «dividend patriarcal» aquells avantatges que els homes obtenen de la subordinació de les dones.

una certa nostàlgia de pèrdua. La mutació de rols que exigeix la nova paternitat té implicacions no desitjades per molts homes. L'assumpció del treball de cura per la seua part, exigeix la renúncia de determinats privilegis laborals i aspiracions professionals que passarien a ser compartides amb les dones, en un just repartiment tant dels beneficis com de les penalitzacions inherents a la maternitat i la paternitat (Alberdi y Escario, 2007). Els estudis realitzats a l'Estat Espanyol sobre els usos del temps, mostren que continuen donant-se desigualtats en les pràctiques de cura a les famílies de dos membres adults de sexes diferents, i que aquestes esquerdes serien explicades, sobretot, pel gènere (Torns, 2007; Brullet i Roca, 2008; Domínguez et al., 2011). Aquestes resistències mostrades per molts pares actuals relatives a eixa relació de complexitat dels homes amb la subordinació femenina, han fet despertar algunes veus crítiques (La Rossa, 1997; Wall and Arnold, 2007) que posen en tela de judici la realitat efectiva d'aquestes noves modalitats de paternitat, on el "pare nodridor" (Williams, 2008), el "pare involucrat", es projectaria més aviat com una figura pròpia del imaginari contemporani i no tant com un exercici de reflexivitat en concordança amb els nous temps.

Amb aquestes contradiccions culturals posades damunt la taula, i seguint l'empremta analítica d'autors i autores fonamentals en l'estudi de les masculinitats com ara Kimmel i Connell, volem explorar ací els models de representació de la paternitat que són perfilats als papers cinematogràfics, acceptant a priori aquests com a portadors visibles de la masculinitat hegemònica (Connell, 2005), això és, com a ferramentes que contribueixen en els nostres temps a l'exaltació cultural d'una determinada forma de masculinitat i no d'altres alternatives. Ens interessa escrutar doncs quins són els mites que es veuen impregnats en aquestes imatges, sent conscients que, d'acord amb els temps actuals, la seua morfologia no necessàriament ha de ser ordenada.

2.1. Per què estudiar l'exercici de paternitat dels docents universitaris?

En la nostra reflexió ens capbussarem en les cosmologies que envolten aquells personatges fílmics que recreen les vides de docents universitaris. Es tracta de personatges que desperten el nostre interès investigador per una raó clau, que és que d'avantesa podrien arribar a ésser considerats com a exemples «transgressors» de la masculinitat/paternitat tradicional.

La Universitat, com ens deia Bourdieu (1998), ha estat considerada el lloc socialment reconegut per produir veritat. A priori, doncs, podria ser pensada com la institució on no solament es fraguen teories promotores d'ordres de gè-

nera igualitaris, sino on també es posen en pràctica règims de gènere (Connell, 1987; Connell, 2009) no androcèntrics. A més a més, el col·lectiu docent propi d'esta institució és considerat col·lectivament com a un grup social intel·lectual, representant de posicionaments crítics de la realitat i amb un habitus que els aproximaria a les metanarratives més contestatàries amb l'ordre social tradicional.

Donat que ens referim a la difusió d'un nou arquetip de parentalitat, estem temptades de considerar que serien els personatges motiu del nostre interès, aquells que encarnen l'estil de vida de professors universitaris amb fills/es menuts/des, els que estarien cridats a formar part –junt amb d'altres col·lectius– de l'avantguarda d'aquest canvi cultural, de ser subjectes performatius de masculinitats alternatives amb implicacions directes en les redefinicions de l'ordre tradicional de gènere. Efectivament, com ja hem advertit anteriorment, en la construcció identitària de la masculinitat s'articulen diferents eixos de desigualtat social de lògiques distintes (Connell, 1987), que actuen perfilant masculinitats alternatives. Si revisem els estudis sobre els usos del temps familiar i la seua distribució veurem que hi ha autores i autors que parlen del nivell formatiu com un factor determinant en l'assumpció de la família democràtica (Navarro, 2006), o en el repartiment dels temps destinats a la cura (González, Domínguez y Bazán, 2010), unes altres destaquen la classe social com a eix explicatiu de la participació compartida de l'atenció i la cura de la llar (Tobío, 2005; Brullet i Roca, 2008). Per la seua banda, autors com Meil (2005), fan referència a les característiques estructurals laborals (horari, flexibilitat, drets laborals reconeguts...) com un factor que mediarà en la implicació dels homes en la cura i el manteniment de la casa i la família. Amb aquests estudis damunt de la taula, cabria esperar que la representació a la gran pantalla de la professió de docent universitari, s'aproximara al model del «nou pare», aqueix pare sensible i corresponsable, protagonista implicat en unes relacions igualitàries de gènere en relació amb la cura.

Ara bé, val a dir, que tot i que aquests elements estructurals i materials ens fan pensar en una certa cadència dels professors universitaris cap a nous models, estudis com el de Fátima Arranz (2004) adverteixen de les persistències de determinats processos i dispositius a la cultura professional universitària de l'Estat Espanyol, que lluny de contestar l'ordre de gènere tradicional, contribueixen a reforçar les seues estructures androcèntriques. Efectivament, malgrat que Arranz (2004) ens parla dels posicionaments de les dones professores respecte les ideologies de gènere a la Universitat i no dels homes⁷, podem dir que del seu interessant treball se'n

⁷ Fátima Arranz (2004) fa referència al surgiment paulatiu de formes d'expressió entre les dones

desprenen conclusions rellevants per al tema que ací ens ateny. En primer lloc, que a l'Acadèmia es mantenen uns esquemes de percepció i divisió androcèntrics de l'ordre social, així com dispositius que donen solidesa a una organització patriarcal del treball; en segon lloc, que tot aquest entramat es presenta amb el vel de *neutralitat* al que feia referència Bourdieu (2000) quan parlava de la dominació masculina, això és, que l'andocentrisme a l'Acadèmia resulta invisible. Si bé la investigació d'Arranz escruta el règim de gènere de la institució universitària i no contempla la distribució familiar del treball de cura, açò és, la dimensió privada de les estructures de gènere, no podem sinó imprimir cert dubte a aquell caràcter transgressor dels docents universitaris amb la masculinitat/paternitat tradicional amb què iniciàvem aquest apartat, i que tractàvem de pressupòsit⁸.

D'acord amb el que acabem d'exposar, podem dir que la disposició dels docents universitaris cap a la paternitat corresponsible no pot ser donada per descomptada. El que tracta l'anàlisi que presentem a continuació és, precisament, explorar com es resolen a la gran pantalla estes contradiccions i tensions culturals que acompanyen les representacions entorn els docents universitaris pares.

3. LA REPRESENTACIÓ CINEMATogrÀFICA ACTUAL DELS DOCENTS UNIVERSITARIS PARES

La nostra proposta analítica parteix de que aquestes lectures cinematogràfiques sobre la paternitat es pleguen sobre les idees i pràctiques amb les que els homes donen forma a la pròpia identitat paternal (Lupton i Barcklay, 1997). L'interés que demostrem ací envers les narratives cinematogràfiques sobre la paternitat no s'escota, per tant, en l'exploració de la capacitat descriptiva de les narracions, la nostra pretensió es traspasar aquella primera lectura per abordar els relats com a elements configuradors dels discursos socials actuals sobre la paternitat.

Explica Gabbard (2008), que les primeres analistes filmiques feministes dedicaren els seus esforços a estudiar la representació de la *dona* en la gran pantalla,

de qüestionament del domini masculí. Caldria interrogar-nos per què aquests estudis no es fan amb població masculina, en quin posicionament respecte les estructures de gènere trobaríem els homes?

⁸ No hem trobat dades estadístiques ni resultats d'investigacions que facen referència a la identitat paternal d'aquest col·lectiu, fet que ens porta a confirmar, entre altres coses, que l'exercici de la paternitat rep molt poca atenció com a element configurador de la masculinitat.

un interès que derivaria després en explorar la forma amb la que es convidava al públic a mirar els homes. El posicionament de gènere fa comprendre doncs que, molt sovint, els homes també havien estat representats a través d'imatges monolítiques, com si allò masculí fos una categoria única i fixa (Gabbard, 2008), el dubte versat sobre la cultura visual porta a advertir sobre la incoherència entre la multi-dimensionalitat que pot adoptar la masculinitat i les opcions reduïdes transmeses a la gran pantalla. Des d'aquesta línia Lupton i Barklay (1997), adverteixen que des dels anys noranta s'estaria experimentant un interès de la indústria cultural per transmetre models renovats de la paternitat, que quedaria plasmat en una translació de les representacions de la paternitat cap a un «nou» arquetip de pare.

Allò que aportem tot seguit és una anàlisi crítica de dues pel·lícules franceses *Pour elle* (2008, Fred Cavayé) i *Mon fils à moi* (2006, Matial Fougeron) que contenen, entre els seus personatges, amb un professor universitari pare d'un xiquet menut. La nostra intenció és precisament interrogar els arquetips que es vehiculen en aquests films, posar en tela de judici les premisses que parlen de canvi cultural, estudiar fins a quin punt els models transmesos pels personatges de professors universitaris-pares interroguen els codis tradicionals de gènere.

3.1. La posada en escena dels rols masculins

La presentació de Julien, el professor de literatura protagonista de *Pour elle*, s'afana en mostrar-lo, des d'un bon començament, com a arquetip del nou pare al qual es referien Lupton i Barclay (1997), aquell que cooparticipa en igualtat de condicions que la dona en la quotidianitat familiar: proveeix sustent i aporta cura. Una nova versió del company, del pare que vol prendre distància dels models anterior, dels codis tradicionals, una ruptura que en la pel·lícula es veu plasmada en la relació de Julien amb el seu propi progenitor a qui retrau les absències amb què fou poblada la seua infantesa: «ell no va estar mai al meu aniversari», replica quan Lisa li recorda el natalici d'aquest. Per contra Julien hi és, hi és per portar Oscar al parc, a l'escola, per donar-li de menjar, per deixar-lo amb l'àvia quan ell no pot ocupar-se'n, no és el seu propi pare.

Però, a més a més, el personatge de Julien es presentat com un d'aquells homes que, com diu Connell (2003), estan realitzant opcions polítiques que pretenen resultar en relacions de gènere renovades. En el temps limitat que tenim per ser observadores de la rutina d'aquesta família, cinc minuts de pel·lícula abans del punt d'inflexió de les seues vides anteriors, hem estat *voyeures* d'una relació sensual/sexual entre els pares d'Oscar, metàfora visual d'una parella que es manté

unida per raons alienes a les funcionalitats teoritzades al seu moment per Parsons (1951). I som coopartíceps poc després d'una escena matinerana, on veiem a una mare que apressada per marxar a l'oficina explica el conflicte que ha tingut el dia anterior amb la seua cap —oportunitat que se li dóna a les espectadores per aproximar-se a Lisa com una dona individualitzada i no submissa— i a un pare que se'n cuida amb goig del seu fill, li dóna les farinetes del desdejuni i anuncia que el portarà després a escola. La representació d'aquesta família francesa esdevé tan prototípicament postpatriarcal, que és justament aquesta insistència la que li imprimeix el contrast a allò que esdevindrà després.



Pour elle (2008)

Si la presentació de la família de Julien i Lisa resulta desafiant amb els estereotips clàssics de gènere, la de la família del petit Julien (que és com s'anomena el fill de *Mon fils à moi*), es desenvolupa en la línia contrària. Una mare encarregada de mantenir la llar, una tasca que assumeix en soledat: compra, cuina, neteja i per damunt de tot atén el seu fill menut; i un pare amb un comportament evocador del rol masculí tradicional: veu el futbol sentat al sofà, llig en una butaca d'orelleres, surt de casa per jugar a tennis, espera a taula perquè li porten el menjar, i sobretot és absent. És la mare qui és a casa amb el xiquet, ell treballa fora de casa o es dedica, aparentment, al seu oci; però és absent també en presència, les limitades intervencions que té a les escenes denoten l'escassa implicació i participació en la dinàmica de la llar, una manca de verbalització que és compensada amb un

llenguatge corporal de fugida i d'incapacitat de reacció davant el gran conflicte que s'esdevé a casa seua.

La distribució per gènere dels espais i dels treballs dels dos protagonistes ens apropa a una organització familiar patriarcal, recolzada en un contracte tàcit de no incumbència en el *món de l'altre*, on l'home desenvoluparia la seua tasca a l'espai públic mentre que la dona faria de la llar, de l'esfera privada, el seu cosmos, un cosmos on pretén recloure el seu fill. En cap moment som coneixedores del nom dels personatges adults, no són mostrats com a subjectes individualitzats, sinó com a rols confrontats –la mare/el pare– una dicotomia que suggereix diferència però també complementarietat. Aquest ordre donat per descomptat es veu visible quan la policia acudeix a la seua casa després de la denúncia de Julien per maltractament, l'agent li pregunta al pare: «I vosté està sovint a casa, senyor?» ell contesta amb determinació «Jo sóc professor d'Universitat, tinc molt de treball, sobretot ara que són els exàmens, noestic molt a casa, però la meua dona no treballa⁹, se n'ocupa de la casa i ho fa molt bé». La declaració del pare de Julien, no és altra cosa, que un manifest de la divisió sexual del treball arrelada al model econòmic capitalista. En la mateixa línia, la reiteració que comprén el títol de la pel·lícula –*Mon fils à moi* seria alguna cosa així com el *meu fill meu*– ens avança des d'un bon inici el repartiment de la cura d'aquesta parella, el fill «és» de la mare, que és qui enuncia el títol, és ella qui se n'ha d'ocupar.

Els recursos cinematogràfics s'orienten també a distingir clarament les dues esferes on s'esdevé la vida quotidiana, i a relacionar els espais amb els rols de gènere que assumeixen els individus així com les seues disposicions envers el conflicte. Ens trobem davant una pel·lícula de personatges, molt simple formalment i amb una posada en escena extremadament senzilla que pretén que els actors i actrius reben tota l'atenció de l'espectador/a. La major part de la narració seqüencial ocorre dins de casa, potenciant així la sensació de claustrofòbia que viu Julien. Un escenari senzill, testimoni del conflicte familiar, que fa que l'espectador/a la perceba com una presó, on el marge d'acció és cada vegada més reduït. Ara bé, d'entre els membres de la família hi ha però, els que tenen possibilitat de fuga davant el drama que poc a poc es gesta i altres que estan confinats a ell, i ací la segregació esdevé cabdal, el pare i Sara¹⁰, personatges espacialment mòvils, gaudeixen d'una

⁹ Advertim ací també un no reconeixement del manteniment de la llar com a treball.

¹⁰ El paper de Sara la germana de Julien resulta molt interessant com a mostra d'aquesta dualitat, mentre viu a casa es mostra còmplice del nen, quan deixa la llar per anar a viure a una residència universitària, es desentén de la problemàtica, defuig el conflicte.

posició privilegiada, la mare i especialment Julien, es veuran cada cop més reclusos als confins de la llar.

3.2. *Entre el nou pare i el vell pare, uns arquetips amb esclatxes*

L'exaltació cinematogràfica de determinats trets ens permeten, després d'una certa anàlisi reflexiva, identificar al pare d'Òscar i al pare de Julien com a arquetips de paternitat aparentment distints: un vindria denotat per la proximitat amb la cura, l'altre, contràriament, per la distància. Ara bé, com insisteix Connell (2003), la masculinitat, com també la feminitat, sempre està sotmesa a contradiccions culturals, i aquestes representacions de la paternitat no resulten tan *ordenades* com són mostrades a primera vista.

El pare del petit Julien, el pare sustentador, desenvolupa el seu rol mentre és espectador en segon pla de la forma en què la seua dona exerceix la maternitat. La segregació sexual de les tasques comporta la no ingerència en l'esfera de l'altra, una premissa a la que aquests adults responen de manera ordenada: ella no pregunta ni recrimina res a propòsit de la seua feina de docent, ell no intervé en el desenvolupament de les tasques de manteniment de la llar i els treballs de cura.

Ara bé, un cop ens hem familiaritzat amb el personatge i a mesura que la pel·lícula avança i la tensió s'accentua, ens adonem dels conflictes que s'encarnen en el subjecte de la nostra atenció. L'ordre tradicional contemplaria un *pater familias* que esdevinguera definitori i executor de l'ordre, ferm, que es presentara i actuara com la figura de poder dins la pròpia dinàmica familiar, però el pare de Julien tot i ser l'agent que aporta el capital econòmic a la llar, premissa fonamental en la definició del *male breadwinner*, no construeix aparentment la seua identitat al voltant de la representació de patriarca. Les expressions de violència, tant implícites com explícites, de la mare envers el petit Julien, són observades de reüll pel personatge del pare, malgrat les demandes d'ajuda que li llença el seu fill petit. Al nostre parer, però, aquestes expressions no són mostres d'indiferència, sinó de la incapacitat d'apropiar-se'n d'una parcel·la aliena, desconeguda, i de la tensió experimentada d'empoderar-se davant les accions de la seua dona. Fins i tot en l'episodi de la pel·lícula en què som expectadores de la pallissa més explícita de la mare a Julien, i l'únic moment en què veiem al pare prendre part i intentar aturar-la, ella reclama la seua parcel·la d'acció: «Tu també et vas a ficar en açò?», deslegitimant-lo així com a cuidador, recordant-li el seu lloc.

Ell demana disculpes en aquesta situació i reforça la seua postura de no incumbència, el veiem contingut en les escenes familiars, amb una posició de

submissió, mostrant a les espectadores les seues debilitats i inseguretats, trets que casen amb dificultat amb allò que s'espera del pare tradicional. I és al final de la pel·lícula quan ens adonem que les seues sortides a jugar a tennis són en realitat en soledat, el que fa no és sinó pegar-li cops a la pilota contra la paret, descarregant tensions, el que ens porta a pensar si allò que fa el pare de Julien no és sino defugir de preguntar-se per què no n'és capaç de prendre partit pel seu fill.



Mon fils à moi (2006)

La situació traumàtica de veure Lisa acusada i empresonada per motius –que ell creu cegament– injustos, esdevé l'espurna que engega una modulació de la masculinitat/paternitat poc versemblant amb la imatge que se'ns ha donat de Julien¹¹. Al nostre parer la clau de la transformació de Julien, de la *reordenació* de la nova paternitat està al títol de la pel·lícula i, encara més, a la frase amb què

¹¹ Una de les possibles línies d'anàlisi ens portaria a pensar que el pare d'Òscar es veu tan desbordat per la situació d'assumir una criança en solitari, que intentaria recuperar l'ordre anterior malgrat això suposés infringir la llei, en definitiva estariem parlant dels conflictes interns d'un home que s'ha de fer càrrec del seu menut no per decisió pròpia, sinó com a conseqüència d'un accident o desgràcia, un esquema comú, si ho pensem, quan es presenta a la gran pantalla als homes que crien sols.

fou promocionada la versió original: «Pour elle: jusqu'ou iriez-vous par amour?»¹²

Una vegada més l'amor esdevé justificació. I a través del nostre beneplàcit davant les accions d'home «boig d'amor», les cosmologies patriarcal troben les esquerdes adequades per colar-se'n, és per això que resulta fonamental, des d'un posicionament crític, el fet de preguntar-se en detriment de què s'exerceix aquesta expressió d'amor.

Efectivament, el pla ordit per Julien per fer escapar a Lisa de la presó inclou prendre contacte amb mons molt distants –tan geogràficament com socialment– de la seua vida de classe mitjana: suplanta la seua identitat (i la de Lisa i la d'Oscar) amb documentació falsa, manipula il·legalment dades o furta vehicles, tot, ens dirà la versió oficial, en nom de l'estima que sent per Lisa. Els canvis accelerats dels plànols seqüencials i el *tempus* de la música d'aquesta part de la pel·lícula avancen la transformació del personatge. Julien ha passat de ser l'home tranquil i tou que era a esdevenir l'home «valent» que pren el curs dels esdeveniments, que no mostra inseguretats en cap moment de la fuga, intel·ligent, racional i fred quan la situació ho demana: «Confia amb mi, tot eixirà bé». La situació de crisi, demana el retorn a les seguretats tradicionals¹³, cal algú que se'n faça càrrec, que restablisca la normalitat i aquest algú és l'home, el pare, Julien no fa una altra cosa, per tant, que acomplir amb el seu rol tradicional.

Però aquesta apropiació del rol patriarcal té les seues implicacions directes. Julien, en el seu periple heroïc descuida Oscar, ja no el veiem alimentant-lo, ni portar-lo al parc, solament acompanyant-lo a casa dels avis i tornant a per ell a la matinada. La mirada del petit actor francès es deixa oïr: trobava a faltar a la mare, ara també el pare. Julien ha triat prioritzant l'objecte del seu amor, Lisa, malgrat les conseqüències que dels seus actes es puguen desprendre sobretot per al seu fill (que empresonen també son pare, o que algú dels dos resulte mort), amb aquesta acció egoïsta, emmascarada de tot el contrari, l'adult no respon a la seua responsabilitat, això és la d'atendre el seu fill.

Però la redefinició de la masculinitat que es dona en aquesta part del film no afecta solament les interaccions pare-fill, sinó que també reorganitza les relacions de gènere dins la parella, els ideals igualitaris en què semblaven posicionar-se Julien i Lisa són ara reformulats. Lisa és mostrada com la part dèbil, incapaç d'afrontar la situació, fora de sí, un personatge que encarna ara els estereotips

¹² Per ella: Fins a on arribaríeu/seríeu capaços d'arribar per amor?

¹³ A una entrevista a l'actriu que representa el personatge de Lisa, aquesta manifestava. «És l'home capaç de fer-ho tot per tu, l'home que tota dona voldria tenir al seu costat»

clàssics de gènere que tenen a les dones com a éssers emocionals, de temperament canviant. Lisa necessita que algú l'allibere, la salve, i eixe algú és Julien que reapareix com el *Gran Pare*. El nou Julien es construeix sobre la infantilització de Lisa, i per això dissenya i executa el pla sense contar amb ella, sense compartir ni dialogar, sense comunicar-li les seues intencions: «No m'hagueres deixat fer-ho». Sota el vel de l'amor Julien esdevé el seu tutor, fica en perill el seu futur, decideix per ella, i a ella, solament li resta una posició submissa. L'ordre tradicional de gènere ha estat restablert.

Després d'aquesta anàlisi exploratòria, tot i que som conscients de la mostra reduïda de pel·lícules que hem triat, podem avançar algunes línies per a exploracions futures. En primer lloc, podem preveure que l'exercici, la performativitat de la paternitat pròpia dels pares universitaris al cinema no adopta una figura plana, sino més aviat caleidoscòpica i de vegades contradictòria. En segon lloc, i sense ficar en qüestionament la potencialitat transformadora que puguen tenir alguns rols masculins transmissors de discursos igualitaris de la cura, el cert és que cal advertir de la convivència d'altres relats sobre la paternitat no tan *desincrustats*, per fer ús de l'expressió de Beck i Beck-Gersheim (2003), de les adscripcions de gènere, narratives que continuen situant els homes, física i simbòlicament, en l'esfera de la masculinitat tradicional, i que ens portarien a considerar que, pel que fa a la seua representació, la família patriarcal no està tan desarmada simbòlicament com cabria esperar.

BIBLIOGRAFIA

- Alberdi, I. y Escario, P. (2007). *Los hombres jóvenes y la paternidad*. BBVA, Bilbao
- Arranz Lozano, F. (2004): «Las mujeres y la universidad española: estructuras de dominación y disposiciones feminizadas en el profesorado universitario» en *Política y Sociedad*, vol. 41, 2, 223-242
- Badinter, E. (1991). *¿Existe el instinto maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*. Paidós, Barcelona
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós, Barcelona
- Beck-Gernsheim, E. (2003). *La reinvencción de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*. Paidós, Barcelona
- Bourdieu, P. (1994). *Per una sociologia reflexiva*. Herder, Barcelona
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama, Barcelona

- Brullet, C. (1996): «*Pràctiques de criança i identitats parentals*» en *Revista Papers*, 51, 149-170
- Brullet, C. i Roca, C. (2008): «Tenir cura dels fills. Temps, estratègies, xarxes socials i polítiques de suport a la criança» en Brullet, C. i Gómez-Granell, C. (coord) III *Informe CIIMU 2008 sobre l'estat de la infància i les famílies. Volum I Malestars, infància, adolescència i famílies*. Barcelona. CIIMU Institut d'infància i món urbà
- Carabí, À. y Marmengol, J. M.: «Prólogo» en Carabí, À. y Marmengol, J. M. (eds). *La masculinidad a debate*. Icaria, Barcelona
- Connell, R. W. (1987). *Gender and Power*. Standford University Press, Standford
- Connell, R. W. (2003): «La organización social de la masculinidad» en Lomas, C. (comp.). *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Paidós, Barcelona
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. University of California Press, Berkeley/ Los Angeles
- Connell, R. (2009). *Gender in world perspective*. Polity Press, Cambridge
- Flaquer, Ll. (1999). *La estrella menguante del padre*. Ariel, Barcelona.
- Gabbard, K. (2008): «Hombres de película» en Carabí, À. y Marmengol, J.M. (eds). *La masculinidad a debate*. Icaria, Barcelona
- González Pérez, T. (2008): «El aprendizaje de la maternidad: discurso para la educación de las mujeres en España (Siglo xx)». *Convergencia* enero-abril, año/vol 15, 046, 91-117
- González, M.J., Domínguez, M. y Baizán, P. (2010). *Cuidado parental en la infancia y desigualdad social: un estudio sobre la Encuesta de Empleo del Tiempo en España*. Fundación Alternativas, Madrid
- Guevara Ruisenior, E.S. (2008): “La masculinidad desde una perspectiva sociológica. Una dimensión del orden de género” en *Sociológica*, año 23, 66, enero-abril, 71-92
- Guash Andreu, O. (2008): «Los varones en perspectiva de género. Teorías y experiencias de discriminación» en *Asparkia*, 19, 29-38
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra, Colección Feminismos, Madrid
- Hays, S. (1998). *Las contradicciones culturales de la maternidad*. Paidós, Barcelona
- Kimmel, M. (2008): «Los estudios de la masculinidad: una introducción» en Carabí, À. y Marmengol, J.M. (eds). *La masculinidad a debate*. Icaria, Barcelona
- LaRossa, R. (1997). *The Modernization of Fatherhood: A Social and Political History*. University of Chicago Press, London.

- Lozano Estivalis, M. (2001). *La construcción del imaginario de la maternidad en Occidente. Manifestaciones sobre el imaginario sobre la maternidad en los discursos sobre las Nuevas Tecnologías de la Reproducción*. Tesis Doctoral.
- Lupton, D. and Barclay, L (1997). *Constructing fatherhood: discourses and experiences*. Sage, London
- Meil Landwerlin, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona. Colección Estudios Sociales. Fundación La Caixa, Barcelona
- Osborne, R. (2004): «Del padre simbólico al padre real: la función paterna desde la modernidad» en De la Concha, Á. y Osborne, R. (coords.). *Las mujeres y los niños primero. Discursos de la maternidad*. Icaria, Barcelona
- Palacios Lis, I. (2007): «Mujeres aleccionando a mujeres. Discursos sobre la maternidad en el siglo XIX» en *Historia de la Educación*, 26, 111-142
- Torns, T. (2007): «El tiempo de trabajo y las relaciones de género: las dificultades de un cambio ineludible» en Prieto, C. (ed.). *Trabajo, género y tiempo social*. Editorial Complutense/Editorial Hacer, Madrid/Barcelona
- Williams, S. (2008): «What is fatherhood? Searching for the reflexive father» en *Sociology*, 42: 487

7. LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL SENTIDO DE LA VIDA DESDE *EL ESTUDIANTE*

MERARY VIEYRA CARMONA Y MAYRA SILVA ESTRADA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

*La vida no es la que uno vive,
si no la que uno recuerda para contarla*

Gabriel García Márquez

1. LA LECTURA DE LA REALIDAD A TRAVÉS DEL CINE

Nuestro interés en el cine como herramienta de análisis de la realidad social y educativa está vinculado al trabajo que hemos realizado desde hace varios años en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México conjuntamente con el doctor Miguel Escobar Guerrero, quien viene desarrollando desde hace treinta y cuatro años el proyecto de investigación: *La lectura de la realidad en el aula. Pensar la práctica para transformarla*¹. Dicha lectura busca y alienta la participación de las y los estudiantes que, al emerger como sujetos de su propio proceso, problematizan su práctica. De ahí que en el Colegio de Pedagogía, se logró la construcción de la Metodología para el Rescate de lo Cotidiano y la Teoría (MRCYT). Esta metodología, tiene su centro en una *Pedagogía de la problematización*, en tanto que se parte de la definición de la problemática que se va estudiar y consta de dos ejes: el *Rescate de lo cotidiano* y el *Rescate de la Teoría*.

¹ Para consultar este proyecto en internet véase <www.lrealidad.filos.unam.mx>

Para estudiar lo cotidiano realizamos dos tareas: una, del análisis de *Representaciones Actuadas de una Problemática* (RAP), donde las y los estudiantes, al identificar la problemática a estudiar, proponen dichas representaciones; dos, la utilización de películas que son de gran utilidad tanto para la observación y estudio de la racionalidad racional, como la racionalidad emocional: el cine evoca, provoca, lanza imágenes y fantasías, conscientes e inconscientes.

El cine se presenta como una máquina prodigiosa que produce imágenes: crudeza, violencia, horror, esplendor. El cine no es sólo una máquina de sueños, es *holding*, agarre de lo real. El cine puede ser *ad libitum* novela y poema, cuento y leyenda, mito y logos, testimonio y enciclopedia, confesión y exigencia. El psicoanálisis estudia la realidad humana y, en tanto que ciencia de sueños, los analiza, manipula y descompone, actualizando tanto las expresiones individuales y los yacimientos colectivos, como los resortes más secretos del alma; explora los continentes oscuros del inconsciente, mueve las fuerzas y mecanismos que permiten actuar, sentir, pensar, vivir y morir; la pulsión sexual en su soberana omnipresencia; la pulsión de muerte en su horizonte implacable; la pulsión de apoderamiento lanzando sus flechas y venenos. El cine sigue las huellas del deseo, de la voluntad, de las emociones, de figuras y representaciones; se interroga sobre el origen de la organización social, sus tótem y tabús; acosa y desmonta las ilusiones culturales, religiosas, ideológicas, psíquicas. El cine muestra la violencia en su realidad, carne, verbo y alma².

La forma de trabajo en el análisis de las películas es la siguiente: una vez que se visualizan las películas acordadas, se elabora una reseña y se presenta al grupo un resumen de sus principales imágenes y de los conceptos utilizados en el proyecto que son pertinentes para dicho análisis. Se insiste en la importancia de ir al cine para ver las películas, teniendo presente el juego que se establece entre imágenes, fantasías y palabra. Y este proceso de rescate de lo cotidiano termina con un texto que se escribe para dar cuenta de todo el proceso.

Las siguientes reflexiones tratan de compartir una manera de entender las relaciones de los actores sociales en las aulas universitarias, por ello aludiremos a lo largo de este texto a las relaciones entre profesor y estudiantes, estudiantes con otros estudiantes y profesor y estudiantes en torno al conocimiento. Para ello nos basamos en la película mexicana *El estudiante* (2009) protagonizada por Jorge Lavat y dirigida por Roberto Girault.

² Miguel Escobar, «Notas sobre el cine» citando a Roger Dadoun, *Cinéma, psychanalyse & politique*. París, Segquier, 2000.



El estudiante (2009)

Para entender el cine como herramienta de análisis, partimos de la consideración de que la realidad no es únicamente un constructo, una situación o un hecho determinado, sino que entrama vínculos con los afectos, es decir, con la vida emocional de quien la percibe. Por ello, creemos necesario vehicular el análisis del cine considerando que ante toda imagen que percibimos hay una investidura, es decir, una forma de percepción que hacemos de la realidad, vinculada con nuestra vida emocional, en la cual entra en juego nuestro contexto social y la historia personal.

Teniendo en cuenta lo anterior y sin más pretensión que hacer un esfuerzo por entender el mundo para encontrar nuestro lugar en él, utilizamos el cine como una herramienta para leer la realidad social, tomando distancia de ella y nombrándola a partir de conceptos que actúan como puentes entre la teoría y la realidad, para mejor leerla y mejor transformarla.

Es preciso mencionar que para nuestro trabajo en las aulas universitarias, hemos encontrado pertinente recurrir a conceptos elaborados por el pedagogo brasileño Paulo Freire, por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, que además de ser un grupo armado que habita y resiste en el sureste mexicano, entraña una propuesta de construcción social desde la colectividad que ha recuperado de la cosmovisión maya; por otro lado, utilizamos aportes del psicoanálisis sociopolítico y de la Pedagogía erótica, propuesta que surgió de la misma práctica educativa.

Consideramos que para el caso concreto de la película *El estudiante*, que retomaremos a lo largo del presente análisis como indicador social de la realidad, los

conceptos más pertinentes son del psicoanálisis sociopolítico, que disociados del psicoanálisis clínico utilizado en la terapia individual, se encuentran reflejados en las últimas obras de Sigmund Freud, principalmente en *El malestar en la cultura*, así como en diversas obras del francés Roger Dadoún, del mexicano Fernando Martínez Salazar y del colombiano Miguel Escobar Guerrero.

2. EL ESTUDIANTE, UNA INTERPRETACIÓN DESDE EL PSICOANÁLISIS SOCIOPOLÍTICO

Para proyectar en este trabajo la forma en que nos apoyamos en el cine, analizando la imagen a través de palabras, que a su vez nos permiten pensar nuestra vida dentro y fuera del aula, iremos enlazando los conceptos a las imágenes de la película que a grandes rasgos muestra la historia de un hombre, Chano, quien con 70 años de edad, y tras su jubilación, decide matricularse en la universidad para estudiar Literatura. Así, se encuentra con el mundo de los jóvenes, de costumbres y tradiciones muy diferentes a las suyas. Pero, con *El Quijote* siempre como ejemplo, Chano atraviesa la brecha generacional y hace nuevos amigos, a quienes guía y ayuda a superar sus problemas. Sin embargo, la muerte de su esposa es un fuerte golpe que se hace presente en la película, y son sus jóvenes amigos, quienes le ayudan a superarlo.

2.1. Eros y Tánatos

«A mi juicio, el destino de la especie humana será decidido por la circunstancia de si –y hasta qué punto– el desarrollo cultural logrará hacer frente a las perturbaciones de la vida colectiva emanadas del instinto de agresión y de auto-destrucción [...]. Sólo nos queda esperar que la otra de ambas “potencias celestes”, el eterno Eros, despliegue sus fuerzas para vencer en la lucha con su no menos adversario Tánatos. Mas ¿quién podría augurar el desenlace final?» (Freud, 2000: 92)

Freud evidenció la existencia de dos pulsiones, entre otras –como la pulsión de apoderamiento, que están en el fondo del iceberg individual, familiar, político y de la sociedad. La pulsión de vida que, dentro de la racionalidad inconsciente, sale a flote a través de los mecanismos de lo que denominamos hoy como la racionalidad erótica, expresada en el cuerpo, los sentimientos, el deseo como libido o energía sexual; pulsión que dinamiza la vida humana con la tendencia a conservar

la existencia, a través de la generación de lazos con los y las otras. Inmersa en el mismo abismo, la pulsión de muerte ejercida mediante la racionalidad tanática y movida por el deseo de aniquilamiento, tiende a destruir las unidades vitales y a eliminar al otro, cosificándolo.

La película *El estudiante* nos permite entender la dialéctica de ambas pulsiones, presente tanto en las aulas universitarias como en nuestras relaciones con las y los otros. Por ejemplo en el caso de Juan Artúrez o «Chano», nuestro personaje principal, que aparece en los primeros minutos de la película tendido sobre un lado de la cama y con un vacío a su costado derecho. «No sé cómo empezó» –dice Chano– abriendo las puertas a la memoria con esta frase y desde ese lugar de ausencia del otro, de esa muerte que es Tánatos, nos cuenta parte de su vida tejida entre la vida y la muerte, real o simbólica, y en la cual agarrándose del eterno *Eros* reconstruye su sentido de la vida y abandona la idea de dejarse morir.

Una de las decisiones más llenas de erotismo tomada por Chano es ser estudiante, y esta decisión es tomada como respuesta a una realidad que le ofrece una muerte simbólica del sistema productivo con el nombre de jubilación, y si bien, creemos en la necesidad de reivindicar derechos sociales como éste, también creemos que en la sociedad hay una escasa incorporación de los adultos mayores y de sus saberes, visible en un doble discurso que se traduce en acciones. Por ejemplo, en la Ciudad de México se ha abierto la *Universidad de los Adultos Mayores* a la vez que la oferta laboral para este sector poblacional se ha reducido a la de empacadores en los supermercados, dicho sea de paso, sin salario fijo ni seguridad social. Sin embargo la historia de Chano es distinta, él es un viejo sin preocupaciones económicas y con un sueño: ser estudiante. El siguiente fragmento del guión da cuenta del erotismo, que se convierte en el motor de vida, ligado a palabras como capricho, ideal, deseo y sentimientos:

«No sé si fue el *capricho* de un niño escondido en el cuerpo de un viejo, o fue el ideal de un joven proyectado en la mirada de un adulto.»

«¿Que hacía yo paseando en ese recinto sagrado para mí? Solo alimentaba un *deseo* que ya no podía callar.»

«Aquel lugar mágico provocó en mí *sentimientos* olvidados»

Así mismo, en estas frases, podemos advertir que dan cuenta de la dificultad de entender y simbolizar procesos emocionales que están presentes en nuestras vidas dentro y fuera de la universidad, y por ello la importancia de nombrarlos y entender sus lógicas de actuación, para poder incorporarlos en los procesos de conocimiento en el aula.

Sin embargo, en su decisión de engancharse a Eros y perseguir sus sueños, nuestro estudiante tuvo que enfrentarse a opiniones en contra por parte de sus hijas y amigos, pero principalmente de su esposa Alicia, quien ante la sentencia de Chano: «Si no lo hago ahora... Nunca», responde: «Y si no aprovechamos para estar juntos ¿cuándo?». Sin embargo, y a pesar de ir en contra de sus deseos personales, como profundo acto de amor, Alicia respeta los deseos de su ser amado y lo acompaña, más allá de los límites de su existencia en la aventura de ser estudiante, a tal grado que ante el Tánatos real de la muerte de Alicia, es una frase que ella escribe en un libro, el impulso final que lo alienta a retomar las riendas de su vida: «Estoy orgullosa de ti, nunca dejes tu camino».

Qué mejor que la vida en pareja para entender la estrecha relación entre la vida y la muerte, por eso Octavio Paz en *La llama doble* (Paz, 1997:197) alude a la pasión en dos sentidos: como sufrimiento y como sentimiento amoroso. Quien ama sabe que el amante se irá, por el cese del amor, por la desaparición del deseo o por la muerte. Estas situaciones manifiestan el Tánatos vivido en las relaciones de pareja, en el contexto de la relación erótica, sin embargo, como ya hemos mencionado, la pulsión de vida nos obliga a tejer lazos con las y los otros tal como sucede en la película cuando la docente pide a los estudiantes que se junten en grupos para hacer un trabajo. Los estudiantes voltean sus bancas y se reúnen en grupos. Chano se queda sólo pero de uno de los grupos, un chico, Santiago dice: «Aquí con nosotros». En esta escena podemos observar que en el acto de incluirlo en un equipo de trabajo, reconocen a Chano como un estudiante más y abren la posibilidad de integrarlo y superar las diferencias de edad, de gusto por la música, la vestimenta, la forma de hablar.

Otro ejemplo es cuando Chano comienza a bailar con su esposa en una fiesta y al mirarlos Carmen, le pregunta a Santiago su enamorado: «¿te imaginas así en cuarenta años?». Santiago responde: «así de viejos»; «no», dice ella, «así de enamorados». En esta escena identificamos el concepto de Eros, expresado como pulsión de vida y como un deseo, donde Carmen ve en Chano y Alicia, una utopía de pareja, por un amor que dure muchos años.

Un último ejemplo de la relación entre Eros y Tánatos, aunque en la película se pueden encontrar más, está plasmado en el discurso de Alejandra, una estudiante sobresaliente que, mientras lee, observa que llega su amigo Chano, y deja el texto, abandonando en sentido figurado la racionalidad racional con la que lo había escrito y comenzando a hablar desde una racionalidad emocional que la lleva a expresarse desde su experiencia y sus afectos.

Así, al dar la bienvenida a una nueva generación de estudiantes, Alejandra dice: «En la Universidad de Guanajuato se aprende el significado de compromiso

y se asume con responsabilidad. Aquí uno aprende el significado de ser estudiante, aprende que el estudiante es alguien que nunca deja de aprender y también deja que le enseñen. Aprende que el amor es renuncia y no un capricho, sino una dulce y total entrega. Aprende que no importa las veces que te caigas y toques fondo, sino las veces que te vas a levantar. Aprende que no importa que el camino te de miedo. Aprende que el camino hay que cruzarlo con valentía, y en ese camino uno se encuentra con héroes... héroes que son generosos y dan todo por otros. También se encuentra con estudiantes, bueno, más que estudiantes amigos que le enseñan a uno que hay que hacer las cosas por sí mismo, le enseñan que hay que vivir la vida con valor, con amor, con respeto y con pasión.»

2.2. Mediación

Es la capacidad para realizar una intermediación entre el individuo y la realidad. Desde el nacimiento y hasta la muerte se requiere la mediación para sobrevivir a la angustia de muerte que experimentamos desde que nacemos, así como comprenderse a sí mismo y a la realidad tanto interna como externa del ser humano. La madre es la primera mediadora, después aparecen el padre, los hermanos y todas las demás figuras de autoridad hasta los docentes, los libros, los médicos y los medios de comunicación. En la actualidad, estos últimos mantienen un papel esencial en el proceso, tergiversando la realidad, defendiendo intereses económicos, políticos, ideológicos y culturales de grupos hegemónicos.

En el aula reconocemos que es el docente la figura de mediación por excelencia, ya que es intermediario entre la institución escolar y las y los estudiantes, al tiempo que es mediador entre ellos y el conocimiento. En la película aparecen dos figuras de docentes: la primera figura es una profesora a la cual le bastan unos minutos en escena para permitirnos decir que cumplió su papel de mediadora en las relaciones entre estudiantes al pedir que integraran a Chano a un equipo de trabajo; la segunda figura es la de Héctor, profesor de literatura que tal como describe nuestro protagonista: «creen que con decirnos una frase ya entendimos toda la clase». Leyendo entre líneas, podemos encontrar en esta afirmación un educador bancario, que dicta contenidos sin ejercer una adecuada mediación entre ellos y los estudiantes. Este profesor, protagonizado por Daniel Martínez es además director de una obra de teatro sobre *Don Quijote de la Mancha*, en la cual actuarán los amigos de Chano. En esta faceta del personaje se aprecia la misma actitud de ejercicio de autoridad de forma vertical y de falta de compromiso en la construcción del conocimiento, ya que les da los textos y los personajes que

tienen que representar, sin llevar a cabo actividades que les permitan entender el texto y a sus personajes, y en la medida de ello, compartir afectos a partir de la representación de sus personajes.

Ante este panorama, tres estudiantes, Eduardo, Santiago y Alejandra, se reúnen fuera de clase y mantienen una conversación que comienza con la pregunta «¿Qué estamos haciendo mal?», lo cual manifiesta que ante la falta de mediación del profesor, los estudiantes son incapaces de percibir las dificultades de su proceso de aprendizaje y no pueden responsabilizarse de él. En esta charla manifiestan también dos preocupaciones en el caso de que la obra de teatro no salga bien: van a reprobar y a hacer el ridículo. Respondiendo a estas preocupaciones, Chano, quien llega intempestivamente con el fin de compartir un juego con ellos, deja de lado su actividad y les propone realizar algo en función a sus necesidades.

El estudiante elige un párrafo de la obra de *Don Quijote de la Mancha* y le pide a Eduardo que lo lea y luego se lo diga a una señora que está en la plaza. Eduardo no entiende y responde «¿para qué? No tiene sentido»- a lo que Chano dice: «Las grandes obras están llenas de sabiduría de vida, pero para encontrarla hay que hacerla nuestra y para entenderla hay que compartirla, decirla, no sólo leerla, explicarla, no sólo escribirla». Tras esta frase, los estudiantes comienzan a leer fragmentos de la obra a personas que están en la calle, y así aprenden a entender y disfrutar de esta obra de la literatura universal.

En lo anterior podemos observar como ante las problemáticas planteadas por parte de los estudiantes y con relación a un objeto de estudio concreto como la obra de *El Quijote*, Chano asume el papel de mediador y se convierte así en un profesor simbólico, ya que mantiene el reconocimiento de sus compañeros en este papel, que se hace visible en las posteriores ocasiones en que le piden acompañamiento en su proceso de aprendizaje.

2.3. *Filicidio*

Es la muerte real o simbólica del hijo, vivenciada por Edipo en la tragedia griega de Sófocles, quien antes de cometer incesto, es abandonado por su padre en un río. En la sociedad posee múltiples manifestaciones, principalmente en las guerras y se hace presente también en la educación punitiva, que castiga formas de pensamiento y acción divergentes, consideradas como desobediencia a la autoridad que simbólicamente acarrea la figura paterna.

En la película, Eduardo se queda dormido en clase y el docente en castigo, les dice que les hará un examen sorpresa, acto seguido, Eduardo comienza a pedir

un bolígrafo para responderlo, pero ninguno de sus compañeros quiere prestárselo, aunque finalmente es Chano quien le da uno. En esta escena identificamos que el acto del docente, se convierte en un acto filicida en tanto que impone su autoridad mediante un castigo, misma que genera un fratricidio que se expresa en que los compañeros de clase ya no quieren prestarle a Eduardo un bolígrafo, eliminándolo simbólicamente.

Desde la propuesta del pedagogo Paulo Freire, identificamos que cuando la autoridad del profesor aplasta la libertad del estudiante se convierte en autoritarismo y cuando la libertad del estudiante aplasta la libertad del profesor se convierte en libertinaje, ya que «el autoritarismo es la ruptura en favor de la autoridad, contra la libertad y el libertinaje la ruptura en favor de la libertad, contra la autoridad» (Freire, 2007: 41). Por ello consideramos que todo acto donde el profesor aplasta la libertad del estudiante es además de un acto autoritario, un acto filicida.

Actualmente el filicidio se expresa de muchas formas en lo social. En España, por ejemplo, la actual crisis que se está viviendo da cuenta de un acto filicida, en tanto que el Estado ha decidido imponer recortes al presupuesto destinado tanto a la sanidad como a la educación. Esto conlleva que el acceso a la educación sólo será posible para unos pocos, por el alza de la matrícula, lo que hará que muchos de los y las jóvenes que actualmente se encuentran estudiando, ya no podrán continuar con sus estudios para el siguiente periodo académico y posiblemente las generaciones futuras de jóvenes se encuentren con la misma situación si esto no se cambia. Por otro lado, el hecho de que tampoco se les dé oportunidades de empleo a aquellas personas que han terminado de estudiar y que actualmente están «parados» es decir, desempleados, da muestra del desprecio que tienen los gobiernos en contra de la juventud, cerrándoles la oportunidad de «ser más» y de luchar por sus sueños y utopías.

2.4. *Parricidio*

Siendo el proceso antagónico al filicidio, denota la muerte real o simbólica del padre, cuya investidura es la de la autoridad. Esta conducta es mayormente reconocida a nivel social, y es también más castigada a través de las instituciones.

En el caso de la película, Héctor como profesor es una figura de autoridad, y si seguimos la triada propuesta por Fernando Martínez (jefe-padre-profesor) para entender que más que literales, son figuras simbólicas con autoridad real, él tendría el papel del *jefe*, que es equiparable a la figura del *padre*. Esta autoridad perversa representada por Héctor, transgrede los límites de la relación profesor-

estudiante al entablar una relación personal con su alumna y cometer incesto, ya que mantiene relaciones sexuales con una ella, y se deslinda de la responsabilidad, mandándola a abortar una vez que ella resulta embarazada. Ante esta situación, Chano responde agrediendo física y verbalmente a este hombre.

La importancia de esta escena radica en que deja claro que antes del parricidio se cometió el filicidio (muerte real o simbólica del hijo), es decir, antes de que Chano actúe agresivamente contra el profesor, éste ya había generado un daño a Alejandra, y el acto parricida ejecutado por nuestro personaje principal, es en defensa de su compañera, que desde un plano simbólico, sería su hermana, ya que ambos son estudiantes.

Poner el acento en el filicidio y no en el parricidio es uno de los aportes del psicoanálisis social, ya que el psicoanálisis clínico, al tratar el complejo de Edipo se centra en que éste comete parricidio matando a su padre Layo; y deja de lado que ante la advertencia del oráculo sobre lo que sucederá, Edipo es abandonado para evitar que la tragedia se haga realidad. Esta perspectiva tiene repercusiones en la lectura que hacemos de lo social.

En febrero de 2012 tuvieron lugar una serie de acciones emprendidas por estudiantes universitarios en Valencia a favor de la educación popular (conocidas como la *Primavera Valenciana*). Así mismo, con el movimiento *yo soy 132* que emergió el mismo año en México encabezado por estudiantes, podemos notar cómo la información, difundida por los medios de comunicación masiva, se centra en la irreverencia de los estudiantes, magnificando escenas que resaltan daños acometidos por ellos y adjetivándolos como vándalos o personas sin nada que hacer; esto es, centrándose en el parricidio y dejando de lado que ambas protestas estudiantiles que nos sirven de ejemplo son respuestas a problemáticas sociales que surgen de un sistema de organización social filicida que subyuga a la economía lo político y cultural, y que por ello, intenta condicionar y regular la vida y como parte de ella las instituciones educativas, desde una lógica de mercado, dejando a la población en general sin futuro. En este contexto, los gobiernos y sus representantes como *jefes* han cometido filicidio antes de que la gente cometiera parricidio.

2.5. *Fratricidio*

Es la muerte real o simbólica del hermano, se gesta en las relaciones de iguales y conserva una estrecha relación con el origen de la justicia (Escobar, 2008: 32), cuyo surgimiento es paralelo a la negociación que entabla el hijo al sentirse ame-

nazado por la llegada del hermano menor, con quien acepta compartir el cariño de los padres, siempre y cuando haya reciprocidad. En esta relación de hermanos, los padres, a través de la mediación, fomentan la resolución a través del pacto mencionado anteriormente, o el fratricidio, dando preferencia a uno de los hijos.

En la película, el primer día de clases un estudiante llega tarde, el docente en desacuerdo con esto, aclara que no se tolerará la impuntualidad, acto seguido, el profesor le pregunta al estudiante que llegó tarde- «¿cómo te llamas?», «Eduardo» responde él- «¿has leído *El Quijote?*», «¿completo?» –responde Eduardo, desata–do la risa de sus compañeros de clase.

En esta escena, cotidiana en la vida escolar, reconocemos que la burla por parte de los compañeros hacia otro, es un acto fratricida, expresado como una eliminación simbólica del hermano o del igual. Este acto podemos identificarlo como burla, sin embargo se expresa de muchas otras formas en la relación entre estudiantes, que se manifiesta por ejemplo en ponerles mote o apodos a las o los compañeros como: el gordo, la fea, el empollón o el ñoño, el moro, la fresa etc. También en molestarlos, en burlarse de ellos, en esconderles sus cosas o en la competencia por obtener la mejor nota. Sin embargo el actuar fratricida no aparece sólo, sino que es la consecuencia de un primer acto que es filicida. Pues como vemos en la escena, la primera agresión viene del profesor quien pone en evidencia a Eduardo frente al grupo, al cuestionarlo si ha leído el libro que apenas trabajaran en la clase.

Otro ejemplo de fratricidio lo podemos identificar en la escena en la que Eduardo, se queda dormido en clase y el docente afronta la situación con la imposición de un examen sorpresa. Eduardo pide un bolígrafo a sus compañeros y nadie quiere prestárselo. Es finalmente Chano quien le da uno. Aunada a la eliminación entre estudiantes, con la aplicación del examen sorpresa, el docente comete un acto filicida, ya que elimina a los estudiantes al no darles la oportunidad de prepararse para él, y al ejecutarlo como castigo por su mal comportamiento. Esta situación, genera que en protesta, los estudiantes muestren su descontento no contra el profesor quien los está eliminando simbólicamente, sino contra su compañero Eduardo. Lo anterior es una muestra de cómo el fratricidio o la eliminación entre «hermanos», viene después de un acto filicida y se propicia por la misma autoridad, en este caso, a través de la frase «Denle las gracias a su compañero».

En la sociedad lo vemos reflejado en las guerras, donde las luchas y matanzas se dan entre personas de un mismo país o una misma población o comunidad, cuando en realidad los conflictos la mayoría de las veces son iniciados por los gobiernos. Un ejemplo más cercano lo observamos en las protestas estudiantiles que se han dado en Valencia contra los recortes en la educación, donde las y los

jóvenes están en conflicto con sus compañeros entre quienes se están movilizando en contra de los recortes y quienes no, aunque el primer acto filicida ha venido del Estado que ha decidido recortar el presupuesto.

Nosotras consideramos que son la amistad, el respeto al hermano y hermana y la solidaridad manifiesta en los actos de organización colectiva, los que contrastan este fratricidio.

2.6. *Suicidio*

Describe la eliminación de uno mismo y se manifiesta en la no participación dentro de los procesos tanto educativos como sociales o en la intervención en asuntos cuya única posibilidad es el auto aniquilamiento, lo cual implica el rechazo a la construcción de sueños y utopías.

Esta conducta la encontramos en Eduardo, estudiante con problemas de adicción a las drogas, que lo lleva a hacerse daño de distintas formas, la primera que aparece en la película tiene que ver con llegar tarde a clase y en otro momento se queda dormido, lo cual denota la imposibilidad de comprometerse con su proceso educativo. En otra ocasión llega a una fiesta y lo primero que hace es conseguir droga, al final de la reunión se encuentra sólo y en tan mal estado que perdiendo el equilibrio, cae al suelo; esta escena hace énfasis en la imposibilidad de tejer lazos con las y los otros, y en el daño que nos hacemos cuando tenemos una conducta suicida. Este mismo personaje, un día va a una fiesta y no quiere consumir drogas, ante esto, su distribuidor se enfada y Eduardo intenta defenderse dándole un golpe. Como respuesta a esta situación, este chico es golpeado brutalmente, con lo cual podemos ver como acciones autodestructivas como las relacionadas con el consumo de drogas, llevan a Eduardo a situaciones de riesgo donde su vida está en juego, lo cual él no puede ver hasta que se permite tejer lazos con sus compañeros de grupo, quienes se convierten en sus mediadores.

En México, como en muchos otros países son cada vez más la cantidad de jóvenes que consumen cotidianamente estupefacientes, como drogas o alcohol, lo cual se traduce en una negación de la realidad y una desconexión con la misma. Consecuencia de una sociedad que al no brindarle a sus jóvenes educación, cultura o trabajo, no les deja otra opción que el consumo de sustancias que les permitan evadir una realidad que duele, en tanto que no deja espacio para la construcción de sueños y utopías.

2.7. *Conducta psicopática*

El objetivo de Eduardo es obtener las cosas sin el esfuerzo necesario para adquirirlas, es definida por su actuar agresivo, ya que su objetivo es dañar al otro. Quien lo manifiesta puede generar un daño tanto individual y/o social, sin sentir ninguna culpa por ello. El surgimiento de este actuar está estrechamente ligado a una mala mediación y la nula tolerancia a la frustración, por lo cual la persona requiere de una satisfacción inmediata de sus deseos.

En la película, vemos la manifestación de la conducta psicopática en el personaje del Profesor Héctor, quien más de una ocasión se aprovecha de su autoridad para imponer reglas y castigos a las y los estudiantes, no desde una autoridad que dialoga las decisiones conjuntamente con los estudiantes respetando su libertad y escuchando sus deseos, sino imponiendo desde una autoridad autoritaria, como es el ejemplo de cuando Chano llega a la audición para la obra de teatro y Héctor que, además de ser profesor, es el director de la obra, le pregunta si quiere actuar a lo que Chano responde: «yo quisiera», pero Héctor lo desanima diciéndole «todos lo admiramos señor Artúrez, yo más que nadie, pero no conviene que haga usted esto, confíe en mí, no se vería bien». Negándole a Chano la oportunidad de participar en la obra y discriminándolo a la vez por ser una persona mayor. En esta escena observamos que quien tiene la autoridad se aprovecha de esta, utilizarla perversamente con la finalidad de agredir al otro sin sentir culpa por el daño causado.

A lo largo de la película encontramos también otras manifestaciones de la conducta psicopática del Profesor Héctor, quien mantiene una relación más allá del vínculo profesor- estudiante con Alejandra que, como ya habíamos mencionado, culmina con el embarazo de la joven. Ella va a buscarlo a su oficina y estando de frente él le dice «yo te lo pago, eres joven, eres brillante, tienes toda tu vida por delante». En seguida, saca de su escritorio una foto de él con su familia y le muestra su anillo de casado, y termina diciendo: «es la mejor solución, sino vas a echar a perder tu futuro, apenas tienes veinte años». Alejandra se va. Encontramos en lo anterior un ejemplo clave de quien manifiesta una conducta psicopática, que además de su actuar agresivo, utiliza medios como la palabra o la imagen para atacar el aparato de pensar al ocultar o tergiversar la realidad del otro. Pues hasta ese momento le había ocultado a Alejandra que era casado.

En lo social encontramos un ejemplo de la conducta psicopática en los medios de comunicación que estratégicamente ocultan la realidad o muestran únicamente una parte de ella, tergiversando la verdad de los hechos a la mayoría de la sociedad. Y en el salón de clases, una de sus manifestaciones es cuando un profesor nos da el conocimiento fragmentado.

3. REFLEXIONES FINALES

Actualmente los cambios y las distintas crisis que estamos viviendo en la sociedad, plantean para la educación y para quienes estamos trabajando en procesos educativos nuevos retos que den respuesta a problemáticas sociales que surgen de un sistema de organización social que subyuga a la economía lo político y cultural (Morin, 2010: 32), y que por ello, intenta condicionar y regular la vida, y, como parte de ella, también las instituciones educativas desde una lógica de mercado.

En este contexto, el papel que juegan las universidades, se ve afectado en distintos aspectos, uno de ellos es, poniendo en cuestión la universalidad fundamental que las caracteriza. Por ello, consideramos imprescindible realizar acciones que permitan seguir manteniendo esta universalidad y al mismo tiempo dar propuestas que reinventen la educación desde una apuesta de creatividad distinta al sistema económico, dejándola como mero instrumento de domesticación y transmisión de conocimientos técnicos. Creemos también en la necesidad de incluir discursos que incorporen otros lenguajes como el cine, la literatura, el teatro o la música, que amplíen nuestras posibilidades de leer el mundo, nuestra realidad social y los procesos educativos.

El cine, como un fragmento de la realidad, nos permite tomar distancia para mirar con menos angustia un mundo incierto, abre las puertas a la mirada crítica absuelta de miedo y nos invita a pensar que otro mundo y otra realidad son posibles. Por ello creemos que si aprendemos a descubrir en el cine la vida y la muerte, es decir, el Eros y el Tánatos, y si nos dotamos de herramientas, como los conceptos para nombrarlos, podremos pasar del otro lado de la pantalla para a nombrar la realidad social y conociéndola, podremos transformarla.

Así como Chano, nuestro personaje principal, que se aventura a volver a la universidad para cumplir con su sueño de ser «el estudiante», y logra encontrar el sentido de su vida, compartiendo con sus compañeros y compañeras y aprendiendo colectivamente. Nosotros y nosotras podemos también aventurarnos a protagonizar nuestro estar en el mundo, en búsqueda del sentido de nuestra vida y el reconocimiento de nuestros sueños y utopías.

BIBLIOGRAFÍA

- Dadoun, R. (1995). *La psychoanalyse politique*. PUF, París
- Escobar Guerrero, M. (2005). *Eros en el aula. Diálogos con Ymar*. La Burbuja, València
- Escobar, M., Vieyra, M., Silva, C. Jiménez, C. (2010). *Descifrar tu mirada. De Caledonia a Playa Careyes*. La Burbuja, México DF
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Trad. de Guillermo Palacios. Siglo XXI. México
- Freud, S. (2000). *El malestar en la cultura y otros ensayos*. Alianza, Madrid
- Martínez Salazar, F. (2008): «Freud. Algunas de sus contribuciones a lo cultural y lo político», en *Rompan Filas*, 43, 26-32
- Paz, O. (1997). *La llama doble. Amor y Erotismo*. Galaxia Gutenberg, Barcelona

WEBGRAFÍA

- Escobar Guerrero, M. (2008). *Fernando Martínez Salazar y el psicoanálisis aplicado a lo social*, en <http://www.lrealidad.filos.unam.mx/3_fernando_martinez>
- Escobar Guerrero, M. (2009). *Psicosis y globalización neoliberal en los espacios educativos*, en Repositorio de la Facultad de Filosofía y Letras <<http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/bitstream/10391/642/8/Psicosis%20y%20globalizaci%c3%b3n.pdf>>
- Martínez Salazar, F. (2009) *Psicoanálisis, amor y poesía*, en <http://www.lrealidad.filos.unam.mx/3_psicoanalisis_amor_poesia>
- Morin, E. (2010) *Fronteras de lo político*, en <www.globalizacion.org/ciudadania/MorinFronteraPolitico.htm>



8. LA MÚSICA EN EL CINE: RECURSOS PARA UNIVERSITARIOS

JULIO HURTADO LLOPIS
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

1. INTRODUCCIÓN

En el siguiente capítulo se pretende mostrar una serie de aspectos relacionados con la música y el cine como punto de partida para que estudiantes universitarios, tanto de grado, como de postgrado o doctorado, puedan reflexionar y profundizar sobre la importancia de la música y todo lo que el término entraña como recurso de enseñanza y aprendizaje en las etapas educativas de infantil, primaria, secundaria y universidad.

Los diferentes estilos musicales, los compositores, los intérpretes, la industria musical, las publicaciones, los distintos formatos de consumo de la música, son ejes que nos sirven para, partiendo de la docencia, crear conocimiento y desarrollar capacidades en los estudiantes. En este texto no disponemos de espacio para abordar todos los subtemas referidos, pero sí para generar interrogantes sobre qué tipo de actividades podemos desarrollar en el aula, o incluso en cuáles podemos seguir investigando desde la universidad y, así, ampliar y difundir el conocimiento.

Para ello, introducimos una pequeña reflexión a modo de justificación para presentar posteriormente una propuesta, a modo de tabla, creada con la finalidad de poder ir ampliándola a través de foros de discusión académica sirviéndonos de la tabla para la creación de recursos didácticos en el aula y de qué manera podríamos ir construyendo otras tablas de este estilo para ir organizado los diferentes tópicos que puedan ser de interés para los docentes y discentes.

La música nos gusta a todos y el cine también. Los docentes tenemos la oportunidad de educar a través de los recursos que nos ofrece el séptimo arte (Hurtado

2011), ¿por qué no utilizarlos como herramientas de aprendizaje en el aula? ¿Por qué no intercambiar estas experiencias a través formatos como el blog o web? Esta misma tabla que en este capítulo ofrecemos podría ser publicada en una web para seguir completándola con diferentes aportaciones de manera más dinámica.

2. LA MÚSICA Y EL CINE

Sin ninguna duda es compartido por todos que el papel de la música en el cine es insustituible. A través de la música, la imagen cobra mayor impacto emocional en el espectador. Una misma secuencia cinematográfica con diferentes bandas sonoras puede cambiar totalmente la percepción de la misma, incluso puede hacer pensar y anticipar emociones o imágenes mentales totalmente distintas. En el campo de la psicología y la neurología de la música, se han realizado distintas investigaciones para conocer cómo la percepción de la música asociada tanto a elementos de la gramática musical o visual, en diferentes combinaciones, influyen en el sujeto que lo escucha. Así pues, este tipo de asociaciones puede generar todo tipo de emociones.

La música nos hace profundizar en el interior psicológico de los personajes facilitándonos la comprensión de su personalidad. Esto no lo consigue, en muchas ocasiones el texto o la imagen. Es a partir de la conjunción de ambas, a través de la música, lo que nos hace adentrarnos en él, cobrando mayor sentido el argumento. La música une a las personas y desata emociones en todo el planeta. Existe un capítulo del programa de televisión «Redes» en el que el neurocientífico y profesor de psicología de la música, Stefan Koelsch, de la Freie Universität Berlin, explica a Eduardo Punset qué dice la neurociencia sobre las emociones evocadas por la música. Dentro de ese interesante capítulo encontramos un fragmento que sirve de ejemplo para comprobar cómo una misma secuencia visual, acompañada por dos tipos de música totalmente distinta, puede hacer intuir en el espectador diferentes emociones, atribuyendo al fragmento distintos contenidos emocionales y por lo tanto argumentales¹.

Antes del cine sonoro la música se producía en directo durante la proyección, bien por un pianista, que seguía las secuencias acompañándolas musicalmente, o bien por grupos musicales o incluso agrupaciones orquestales. Al contrario de lo que se piensa, no siempre estas músicas eran improvisadas en directo. En muchas

¹ Se puede ver esta secuencia en el blog «Educación y Sociedad» <http://artes2008.bligoo.com/redes-105-musica-emociones-y-neurociencia-neurocienc>

ocasiones las partituras se escribían a propósito para darle mayor énfasis a la imagen. En otras ocasiones se utilizaban determinadas melodías, más o menos conocidas, para cada una de las secuencias siguiendo determinada coherencia temática asociada a los protagonistas o a los eventos que la película describía. La música ya conocida por el espectador le da otro tipo de contenido emocional dado que simultáneamente se producen dos asociaciones con la música: la ya experimentada en otros contextos y la nueva asociación a las secuencias de la cinta.

De acuerdo con Tellez (1997), una música preexistente al filme puede ser adaptada a la imagen, y en esto la figura del montador es decisiva, cumpliendo la misma función que señalaba anteriormente. Pero al igual que en el cine mudo la partitura podía encargarla el director de la película, como no, a partir de la aparición del cine sonoro, muchos compositores se especializan en este ámbito de la creación musical componiendo, en muchas ocasiones, obras que aunque siempre están al servicio de la imagen, trascienden y se interpretan en conciertos desligadas de éstas cobrando una personalidad propia y trascendiendo al filme para el que fue compuesta.

De cualquier modo, esta simbiosis entre música e imagen es muy importante para el cine y nadie lo ha puesto en duda a lo largo de toda la historia del cine. Pero nos gustaría ir un poco más allá de estas reflexiones poniendo en juego otro elemento que conjugamos en esta nueva edición de *Didáctica de la Pantalla*.

3. LOS MÚSICOS Y EL CINE

No existen muchas películas que reflejen la docencia de la música en la universidad. Por otra parte, hay que tener en cuenta que los estudios de música: intérpretes, directores y compositores, se han formado tradicionalmente en los conservatorios. En el ámbito anglosajón esta titulación ha sido asumida, también, por las universidades. Pero, de cualquier modo, en todas las universidades del planeta se cultiva la música en sus múltiples aspectos.

Encontramos en el cine películas contextualizadas en universidades en las que, en muchas ocasiones, la banda sonora está interpretada por agrupaciones corales o instrumentales de esas mismas universidades.

El cine, a lo largo de su historia, ha recreado la vida de los compositores de la llamada música clásica. Es lo que se conoce como *biopics*. En estas películas se ha tratado de conocer a la persona que hay detrás de un nombre y un prestigio internacional y por lo general no han sido grandes obras, a excepción de, a nuestro parecer entre otras, *Amadeus* de Miloš Forman (1984). Este tipo de películas han

contribuido a que el gran público se aproximase a la época, el ambiente en el que se desarrolló la música de los grandes maestros pero la mayoría de las ocasiones los guionistas no han respetado la biografía de los compositores creando muchas creencias erróneas en el público. Resultan interesantes para conocer el contexto donde nació y vivió el personaje, pero no su verdadera personalidad.

En el caso de la música pop y rock podemos encontrar diversa filmografía en la que los actores son los propios músicos. En estas películas se aprovecha, en gran medida, el tirón que para el público tiene aproximarse al artista en diferentes situaciones. No siempre el papel que interpretan es de un músico, aunque en la mayoría de las cintas en las que aparecen se suele aprovechar esta condición.

4. UNA PROPUESTA PARA EL AULA O LA INVESTIGACIÓN: LA MÚSICA CLÁSICA EN EL CINE

A partir de esta introducción el lector puede advertir la cantera de recursos que el cine nos ofrece para profundizar en el mundo de la música e investigar sobre las películas que tratan diversos aspectos relacionados con los compositores. Siguiendo a Alba Ambrós y Ramón Breu (2007) quizá hay que ver menos cosas, pero mirarlas desde un enfoque didáctico que nos permita tomar conciencia y atención para poder entender algunos aspectos que no sólo nos ayudarán a disfrutarlos, sino que a su vez nos servirán para profundizar en su significado.

Todas estas propuestas, que hemos esbozado, son susceptibles de desarrollar desde diferentes perspectivas y niveles de profundización. Se pueden clasificar en diferentes órdenes: por autores, por intérpretes, etc. A continuación presentamos la tabla, mencionada anteriormente, en la que se clasifica, por orden alfabético de sus autores, las piezas musicales que diferentes directores de cine han incluido en sus películas. Se plantea como un recurso didáctico que facilite la tarea al docente que quiera presentar esas audiciones, en clase, sirviéndose de las imágenes cinematográficas como pretexto motivacional.

La tabla se ha construido a partir de las búsquedas realizadas² en las que normalmente se presenta la película y su ficha técnica. Con esta inversión de los parámetros se pretende facilitar ese trabajo, anteriormente mencionado, al docente, a tiempo que se le invita a completarla o darle ideas de cómo presentar otras opciones.

² Toda la información sobre las películas ha sido consultada en: <http://www.filmaffinity.com/es/main.html>

Sin ninguna duda el recurso es útil para facilitar el trabajo de selección de contenidos a presentar en una acción de enseñanza-aprendizaje.

Albinoni, A	Sonata en Sol menor, Adagio.	<i>El proceso</i> (1962)	1
	Adagio en Sol menor para violín, cuerdas y órgano continuo.	<i>Rollerball</i> (1975)	2

Bach, J.S.	Preludio para clave bien temperado.	<i>Bagdad café</i> (1987)	3
		<i>Yo te saludo, Maria</i> (1984)	4
	Suite nº 2 para Cello en Re menor. BWV 1008 Zarabanda	<i>Zarabanda</i> (2003)	5
		<i>Como en un espejo</i> (1961)	6
		<i>El silencio</i> (1962)	7
	Suite para Cello nº 4, en Mi b mayor BWV 1010	<i>Sonata otoñal</i> (1978)	8
	Suite. para Cello nº 5, en Do menor BWV 1011	<i>Gritos y susurros</i> (1972)	9
	Suite para Cello nº 6 en Re mayor BWV 1012	<i>La otra mujer</i> (1988)	10
	Sonata para Cello y Piano nº 2 BMV 1028		
	Sonata para Cello y Piano nº 3 BMV 1029.		

Bach, J.S.	Concierto para Cello en Mi menor. 3er mov.	<i>Barry Lyndon</i> (1975)	11
	Cantatas.	<i>Los comulgantes</i> (1963)	12
	Concierto para 4 Claves y Cuerda en La menor, BWV 1065.	<i>Las amistades peligrosas</i> (1988)	13
	Pasión según San Mateo	<i>Casino</i> (1995)	14
		<i>El sacrificio</i> (1986)	15
	Variaciones Goldberg (BWV 988)	<i>El paciente inglés</i> (1996)	16
	Preludio Coral en Fa Menor.	<i>Solaris</i> (1972)	17
	Orgelbüchlein, (Libro de órgano) BWV 639.		
	Tocata y Fuga en Re menor, BWV 565	<i>Rollerball</i> (1975)	2
		<i>Fantasia</i> (1940)	18
		<i>Yo te saludo, Maria</i> (1984)	4
	Concierto para 2 Violines en Re menor BWV 1043	<i>Hijos de un dios menor</i> (1986)	19
		<i>Hannah y sus hermanas</i> (1987)	20
	Concierto para Clavecín nº5 en Fa menor, Largo.		
Concierto para Clave nº 5 en Fa menor, BWV 1056 (versión piano)			
Partita para Clave nº3, en La menor BWV 827	<i>La hora del lobo</i> (1968)	21	

Barber, S	Adagio para Cuerdas en Si b menor, Op11	<i>El hombre elefante</i> (1980)	22
		<i>Platoon</i> (1986)	23
Bartok, B	Música para Cuerdas, Percusión y Celesta	<i>Cómo ser John Malco- vich</i> (1999)	24
		<i>El resplandor</i> (1986)	25
Beethoven, L	Novena Sinfonía, «Coral» Op. 125	Nostalgia (1983)	26
		Claro Oscuro (1996)	27
		El club de los de los poetas muertos (1989)	28
		<i>Stalker</i> (1979)	29
	Séptima Sinfonía en La mayor Op.	<i>Francés</i> (1982)	30
	Sexta Sinfonía en Fa mayor «Pastoral» Op. 68	<i>Fantasia</i> (1940)	18
	Sonata para Piano nº23 en Fa menor «Apasionada» Op. 57	<i>Madame Sousatzka</i> (1988).	31
	Sonata para Piano nº8 en Do menor, Op. 13 “Patética”.	El hombre que nunca estuvo allí. (2001)	32
	Sonata para Piano nº25 en Sol Mayor, Op. 79 .		
	Sonata para Piano nº7 en Si b, Op. 97		

Beethoven, L	Sonata para Piano nº14 en Do# menor, Op27 «Claro de luna»	Misery (1990)	33
	Sonata para Piano nº 21 en Do Mayor, Op. 53 «Waldstein»	<i>Madame Sousatzka</i> (1988)	31
	Concierto para Piano y orquesta nº 5. «Emperador»	<i>El club de los de los poetas muertos</i> (1989)	28
	Bagatela en La menor, «Para Elisa»	<i>Muerte en Venecia</i> (1971)	34
	Variaciones sobre un Vals de Diabelli , Op.	<i>India Song</i> (1975)	35

Brahms, J	Sinfonía nº3 en Fa Mayor, Op. 90 (3er mov.)	<i>Clara</i> (2008)	36
	Danza húngara nº5 en Sol menor.	<i>El Gran Dictador</i> (1940)	37
	Sexteto de cuerdas en Sol Mayor, Op. 36 nº2	<i>Los Amantes</i> (1958)	31
	Concierto para Piano y orquesta Nº.1 en Do menor, Op.	<i>Madame Sousatzka</i> (1988)	31
	Cuarteto para Cuerdas en La menor, Op. 51 Nº 2.		
	Sinfonía nº 4 en Mi menor, Op. 98	<i>Tierra sin pan</i> (1932)	39

Bruckner, A	Sinfonía nº 7 (WAB 107)	<i>Senso</i> (1954)	40
-------------	-------------------------	---------------------	----

Bizet, G.	Carmen, Ópera.	<i>Carmen Jones</i> (1954)	40
		<i>Carmen</i> (1983)	41

Bellini	«Sorgio, O Padre» , Bianca e Fernando	<i>El maestro de música</i> (1988)	43
	«A tanto duol», Bianca e Fernando		
	“Casta diva”, Norma	<i>Los puentes de Madison</i> (1995)	44
Berlioz	Sinfonía Fantástica.	<i>Durmiendo con el enemigo</i> (1991)	45
	Las noches de verano: «El espectro de la rosa» «Villanela».	<i>L'accompagnatrice</i> (1992)	46
Broschi	Artajerjes: «Se al labbro mio non credi» «Son qual nave ch'agitata» Idaspe: «Ombra fedele anchio»	<i>Farinelli</i> (1994)	47
Britten	Variaciones sobre un Tema de Frank Bridge	<i>Los amantes del Puente Nuevo</i> (1991).	48
Byrd	Domine Secundum Actum Meum.	<i>Elizabeth</i> (1998)	49
Canteloube	Bailero. Chants d'Auvergne	<i>Enrique V</i> (1989)	50
Shostakovich D.	Sinfonía nº10 en Mi menor, Op. 93 - Allegro	<i>La ley del deseo</i> (1986)	51

Chopin, F.	Polonesa en La b Mayor, Op.53	<i>Claroscuro</i> (1996)	27
	Preludio en Re b Mayor, Op.28 N ^o . 15		
	Andante spianato y Gran Polonesa, Op. 22. Balada n ^o 1, Op. 23 - Balada n ^o 2, Op. 38. Mazurca Op.17 n ^o 4. Nocturno en Do# menor. Nocturno, Op. 48 n ^o 1. Nocturno, Op.72 n ^o 1. Preludio, Op. 28 n ^o 4. Vals n ^o 3 Op. 34 n ^o 2	<i>El pianista</i> (2001)	52
	Estudio en Re# menor. Polonesa en La b Mayor. Estudio en La b Mayor.	<i>Madame Sousatzka</i> (1988)	31
	Mazurca, Op.17 No.4 .	<i>Gritos y susurros</i> (1972)	9
	Preludio n ^o 2 en La menor	<i>Sonata otoñal</i> (1978)	8
	Debussy, C.	Sonata. «Claro de luna»	<i>Y la nave va</i> (1983)
<i>Frankie & Johnny</i> (1991)			54
La Plus que Lente		<i>Henry and June</i> (1990)	55
Ballet - Petite Suite			
Sonata para violín y piano, 1er mov.			
Pour «l'égyptienne»- Six Epitaphs Antiques .			
Donizetti, G.	«Una furtiva lagrima» de l'Elisir d'Amore	<i>El honor de los Prizzi</i> (1985)	46
Dukas, P.	El aprendiz de brujo	<i>Fantasia</i> (1940)	18

Dvorák, A.	«Canción de la luna» de la ópera Rusalka	<i>Días de radio</i> (1987)	57
		<i>Conduciendo a Miss Daisy</i> (1989)	128
	Humoresque, nº 7	<i>Fanny y Alexander</i> (1982)	58
		<i>Joy Luck club</i> (1994)	59
Elgar, E.	Variaciones enigmáticas, «Nimrod»	<i>Elizabeth</i> (1998)	49
	Pompa y circunstancias, Marcha nº.1 y nº4.	<i>La naranja mecánica</i> (1971)	60
	«Ecuatoria»	<i>La otra mujer</i> (1988)	10
Falla, M.	El amor brujo	<i>El amor brujo</i> (1986)	61
Giordano, U.	«La madre muerta», de la Ópera Andrea Chénier	<i>Philadelphia</i> (1993)	63
Gluck, C. W.	Ifigenia en Tauride.	<i>Las amistades peligrosas</i> (1988)	13
Granados E.	Danza española Op. 37 nº5.	<i>kika</i> (1993)	63
Haydn, J.	Cuarteto para violines Op.76 No.3	<i>Casablanca</i> (1942)	64

Handel, G.F.	See the conqu'ring hero comes!, del Oratorio Judas Macabeo.	<i>África mía</i> (1985)	126
	Llegada de la Reina de Saba, del Oratorio Salomón.	<i>Cuatro bodas y un funeral</i> (1994)	65
		<i>Madame Sousatzka</i> (1988)	31
	«Zadok, el sacerdote», del Himno de Coronación No.1 . Música para los Reales Fuegos de Artificio.	<i>La locura del rey Jorge</i> (1995)	66
	Largo, de la ópera Xerxes	<i>Las amistades peligrosas</i> (1988)	13
	Allegro, de Música acuática nº 3 en Re Mayor.	<i>La club de los poetas muertos</i> (1988)	28
	«Cara sposa». Obertura ; «Lascia ch'io pianga» de Rinaldo HWV7	<i>Farinelli</i> (1994)	47
	Allegro del concierto de Órgano en Fa Mayor. «The Cuckoo and the Nightingale» y «Ombra mai fù di vegetabile» de Xerxes .	<i>Las amistades peligrosas</i> (1988)	13
	Sonata en Fa Mayor Op. 1	<i>Sonata otoñal</i> (1978)	8
	Aleluya, de El Mesías	<i>Viridiana</i> (1961)	67
	«Where'er you walk» de la Ópera Semele	<i>Orlando</i> (1992)	127

Hasse, J.A.	«Generoso risuegliati, o core». Cleofide.	<i>Farinelli</i> (1994)	47
Holst, G.	«Júpiter», de Los planetas.	<i>Annie Hall</i> (1994)	68
Janáček, L.	In the Mist, 2nd movt.	<i>La insoportable levedad del Ser</i> (1988)	69
	Idyll for Strings, 5th movt.		
	Good night !, A Blown-away leaf, The Bird of ill-omen lingers on.		
	On the Overgrown Path Set II, 4th movt.		
	Pohádka (Fairy tale)		
	Sonata para Violín y Piano, 4º mov.		
	Cuarteto para Violines nº1		
	Cuarteto para Violines nº2		
Lehár, F.	El Danubio gris	<i>Ojos negros</i> (1987)	70
Ligeti, G.	Fontana Penderecki ,de Natura Sonoris	<i>El resplandor</i> (1980)	25
	«Atmosphères», «Lux Aeternade» Re- quiem para soprano, mezzo-soprano, 2 coros y orquesta.	<i>2001 Odisea del espacio</i>	71
Liszt, F.	Rapsodia Húngara nº 2	<i>Claroscuro</i> (1996)	27
	Un suspiro		
	Estudio concierto, «Waldersrauschen», en Re b menor.	<i>MadameS- sousatzka</i> (1988)	31

Khachaturian, A.	«Adagio» del Ballet Gayane	<i>2001 Odisea en el espacio</i>	71
	Danza del sable	<i>Fellini 8 ½</i> (1963)	72

Mahler, G.	El Canto de la tierra	<i>El maestro de música</i> (1988)	43
	Cuarta Sinfonía, 3er mvto. Poco adagio.		
	Ich Bin Del Welt		
	Sinfonía Titan	<i>Fellini 8 ½</i> (1963)	72
	Sinfonía nº 4 en Sol Mayor.	<i>La otra mujer</i> (1988)	10
	Sinfonía nº 3 4º mvto.	<i>Muerte en Venecia</i> (1971)	34
	Sinfonía nº 5, Adagietto		
	Sinfonía nº 9, Andante	<i>Maridos y esposas</i> (1992)	73

Marcello, B.	Concierto para oboe en Do menor, mvto. nº 2	<i>Anónimo veneciano</i> (1970)	74
--------------	---	---------------------------------	----

Marcello, B.	Concierto para oboe en Do menor, mvto. nº 2	<i>Anónimo veneciano</i> (1970)	74
--------------	---	---------------------------------	----

Mascagni, P	Caballería Rusticana. (Intermezzo)	<i>El padrino III</i> (1990)	75
	Caballería Rusticana (Preludio ; Sicilia-na; A Casa Amiche; Preghiera; Finale)		

Massenet, J.	«Moi que je suis belle», de Thaïs	<i>L'accompagnatrice</i> (1992)	46
	Sueño de una noche de verano Op.61, «Intermezzo» y «Scherzo»	<i>Comedia sexual de una noche de verano</i> (1982)	76
	Sinfonía n°3 en La menor, «La Escocesa» Op. 56 n°2 (Vivace non troppo).		
	Sinfonía n°4 en La Mayor, Op 90 «La Italiana», Saltarello, 4º mov.		
	Sueño de una noche de verano (marcha nupcial)	<i>Cuatro bodas y un funeral</i> (1994)	65
	Romanzas sin palabras	<i>Madame Sousatzka</i> (1988)	31
<i>La decisión de Sophie</i> (1982)		77	

Mozart, G.A.	Divertimento en Do Mayor, KV. 136, 1º y 3º mvto.	<i>África mía</i> (1985)	126
	Sonata para Piano en La Mayor KV.331, 1º mvto.		
	Sinfonía Concertante para Violín, Viola y orquesta.		
	Concierto para Clarinete, 2º mov.	<i>Gigolo americano</i> (1980)	78
	Sonata para Piano n° 11, 1º mvto.	<i>Frances</i> (1982)	30
	Pequeña Serenata Nocturna.	<i>Alien</i> (1979)	79
		<i>Las brujas de Eastwick</i> (1987)	80
	«La ci darem la mano». Don Juan	<i>La fiesta de Babette</i> (1987)	81

Mozart, G.A.	Concierto para Clarinete, KV 622, Andante	<i>Memorias de África</i> (1986)	82
	La flauta mágica, Ópera.	<i>La flauta mágica</i> (1975)	83
		<i>La hora del lobo</i> (1968)	21
	«Bassa Selim lebe lange» El rapto del Serrallo	<i>Amadeus</i> (1984)	84
	Divertimento en Do Mayor KV.136, 1º y 3º mvto.		
	«Confutatis», «Lacrimosa» y «Rex Tremendae» Réquiem.		
	Don Juan, escena del comendador		
	Gran Misa en Do Menor. Música Fúnebre Masónica.		
	«Non più andrai», «Ecco la Marcia», y «Tutti contenti». Las bodas de Figaro		
	Danzas alemanas: KV.509, N.º.1-3		
	Concierto para dos pianos, 3r mvto.		
	Concierto para Flauta y Arpa. 2º mvto.		
	Gran Misa en Do menor KV. 427 :«Introitus»,«Dies Irae», «Rex Tremendae Majestatis».		
	Concierto para Piano nº 20, 1º y 2º mvto.		
	Concierto para piano nº 22, 3er mvto.		

Mozart, G.A.	Serenata nº 10 para instrumentos de viento «Gran Partita», 3er mov.	<i>Amadeus</i> (1984)	84
	Sinfonía Concertante para Violín, Viola y orquesta.		
	Sinfonía nº 25, 1er mvto.		
	Sinfonía nº 29, 1er mvto.		
	Idomeneo: Marcha	<i>Barry Lyndon</i> (1975)	11
	«Solus Sanctus», Missa solemnis No.4 «Laudate Dominum».	<i>L'accompagnatrice</i> (1992)	46
	Las bodas de Figaro, Obertura		
		<i>Madame Sousatzka</i> (1988)	31
	Misa de la coronación KV. 517: «Agnus Dei» «Dona nobis pacem».	<i>Philadelphia</i> (1993)	63
	Misa en Do Mayor KV 243: Credo, «Dulcissimum Convivium», «Viaticum» «Litaniae de venerabili altaris sacramento».		
	Laudate Dominum KV.339 de las Vísperas del confesor.		
	Sonata para piano nº 17 en Si b KV.570.	<i>Ojos negros</i> (1987)	70
	Las bodas de Figaro KV.492 – Acto 3º escena 10	<i>El hombre que nunca estuvo allí</i> (2001)	32
	«Lux Aeternam», Réquiem.	<i>Elizabeth</i> (1998)	49
	Alcandro, lo Confesso KV. 294	<i>El maestro de música</i> (1988)	43
«Deh, Vieni Alla Finestra», Don Juan			
Concierto para piano nº 21 KV 467 «Andante»	<i>Elvira Madigan</i> (1967)	85	

Mozart, G.A.	Una broma musical KV. 522, 1er mov.	<i>La vida es bella</i> (1997)	86
	Sonata en Fa Mayor	<i>Love story</i>	87
	Concierto para trompa nº 2 KV 417	<i>J.F.K</i> (1991)	88
	Sonata para piano nº18, 2º mov.	<i>La amante del teniente francés</i> (1981)	89

Mussorgsky M.	Una noche en el monte pelado.	<i>Fantasia</i> (1940)	18
	«Canción de cuna» Cantos y danzas de la muerte.	<i>Muerte en Venecia</i>	34

Offenbach, J.	«Barcarola», Los Cuentos de Hoffmann	<i>La vida es bella</i> (1997)	86
---------------	--------------------------------------	--------------------------------	----

Pachelbel, J.	Canon	Volver a empezar (1982)	86
---------------	-------	-------------------------	----

Paganini, N.	La Campanella	<i>Claroscuro</i> (1996)	27
	Concierto para violín nº 2		

Penderecki, K.	Polymorphia	<i>El resplandor</i> (1980)	25
	Kanon		
	Utreja		

Ponchielli, A.	«Danza de las horas» , La Gioconda	<i>Fantasia</i> (1940)	18
----------------	------------------------------------	------------------------	----

Poulenc, F.	Los caminos del amor. Nocturno no.1	<i>Henry and June</i> (1990)	55
-------------	-------------------------------------	------------------------------	----

Prokofiev, S.	Alexander Nevsky.	<i>Anna Karenina</i> (1996)	90
Pergolesi, G.B.	«Quando corpus morietur», «Amen» , Stabat Mater:	<i>Amadeus</i> (1984)	84
	«Salve Regina»	<i>Farinello</i>	47
Porpora, N.	«Alto Giove»	<i>Farinello</i>	47
Prokofiev, S.	Alexander Nevsky op78 El amor de las tres naranjas Op.33 bis nº3 - Marzo . El teniente Kijé op60 Part.3 - 4 «Boda de Kijé» «Troika»	<i>La última noche de Boris Grushenko</i> (1975)	91
Puccini, G.	«Sola perduta», Manon Lescaut:	<i>Annie Hall</i> (1977)	68
		<i>Hannah y sus her- manas</i> (1987)	20
	«Con onor muore», Madama Butterfly	<i>Atracción fa- tal</i> (1987)	92
		<i>Los amigos de Peter</i> (1992)	93
	«Vogliateme bene», Madama Butterfly	<i>Muerte en Venecia</i> (1971)	34
	«O mio babbino caro» ,Gianni Schicchi	<i>Un amor en Flo- rencia</i> (1986)	94
Purcell, H.	The Gordian Knot Unty'd. «Obertura»«Air» «Giga» y «Rondeau Minuet»	<i>Kramer con- tra Kramer</i> (1979)	95
	Sonata para Trompeta en Do Mayor.		
	«March», Funeral Music for Queen Mary	<i>La naranja mecánica</i> (1971)	60

Rachmani- nov. S	Sonata para Piano nº 2 y Preludio, Op. 23, nº 1	<i>Anna Karenina</i> (1996)	90
	Concierto para Piano nº 2	<i>Breve encuentro</i> (1945)	96
	Concierto para Piano, nº 3	<i>Claroscuro</i> (1996)	27
	Preludio en Do# menor Op.3 nº.2		

Ravel, M.	Bolero	<i>10 La mujer perfecta</i>	97
		<i>Los unos y los otros</i> (1981)	98
		<i>Stalker</i> (1979)	29

Rimsky- Korsakov	«Song of the Indian Guest», Sadko	<i>Atlantic City</i> (1980)	99
	El vuelo del moscardón	<i>Casino</i> (1995)	14
		<i>Claroscuro</i> (1996)	27

Rossini. G.	El barbero de Sevilla	<i>Fellini 8 ½</i> (1963)	72
		<i>Ojos negros</i> (1987)	70
		<i>Y la nave va</i> (1983)	53
	Guillermo Tell	<i>La naranja mecánica</i> (1971)	60

Saint-Saëns	«Mon coeur s'ouvre à ta voix», Sansón y Dalila	<i>Los Puentes de Madison</i> (1995)	44
	El carnaval de los animales: el cisne	<i>Y la nave va</i> (1983)	53

Salieri	Axur: Dies Irae y Finale	<i>Amadeus</i> (1984)	84
---------	--------------------------	--------------------------	----

Satie	Gnossienne n° 3 .	<i>La otra mujer</i> (1988)	10
	«Je Te Veux»	<i>Henry and June</i> (1990)	55

Tárrega	Gran Vals	<i>Henry and June</i> (1990)	55
---------	-----------	------------------------------	----

Schubert, F.	<i>Momento musical n°2 Op 94</i>	<i>Adiós a los niños</i> (1987)	100
	La muerte y la doncella, Cuarteto.	<i>La doncella y la muerte</i> (1994)	101
	Fantasia en Fa Mayor para cuatro manos.	<i>Madame Sousatzka</i> (1988)	31
	Ave Maria, Op. 52 No. 6.	<i>Fantasia</i> (1940)	18
		<i>Una historia del Bronx</i> (1993)	102
	Trío para Piano n° 2 Op. 100: 2º mov., Andante con moto	<i>Barry Lyndon</i> (1975)	11
	Danza Alemana N°.1 en Do mayor		
	Sinfonía n°5	<i>Carrington</i> (1995)	103
	El Pastor en la roca.	<i>L'accompnatrice</i> (1992)	46
	Der Hirt auf dem Felsen.		
	Momento musical en Fa menor.	<i>Y la nave va</i> (1983)	53
Impromptu No.4,;	<i>Madame Sousatzka</i> (1988)	31	

Schubert, F.	Cuarteto n°14 en Re menor «La chica y la muerte» D 810 - Andante con moto	<i>Retrato de una dama</i> (1996)	104
	An Die Musik	<i>El maestro de música</i> (1988)	43

Schumann, R.	Stille Tränen	<i>El maestro de música</i> (1988)	43
	Du Meine Seele, Du Mein Herz		
	Kinderszenen	<i>Clarooscuro</i> (1996)	27
	«Du bist wie eine Blume»	<i>La tentación de Venus</i> (1990)	105
	Traumerai	<i>Madame Sousatzka</i> (1988)	31
	Concierto para piano en La menor		
	Einsame Blumen- Waldszenen	<i>L'accompagnatrice</i> (1992)	46
	Von fremden Ländern und Menschen, Kinderszenen		
Carnaval	<i>Madame Sousatzka</i> (1988)	31	

Shostakovich, D.	Cuarteto para cuerda, No. 3	<i>Los amantes del Puente Nuevo</i> (1991).	48
	Sinfonía n°5, 3rd movt	<i>Rollerball</i> (1975)	2
	Sinfonía n°8, 1r y 4º movts.		

Strauss J I:	Radetzky March .	<i>La edad de la inocencia</i> (1993)	105
	Tales from the Vienna Woods.		

Strauss J II	Artists' Life.	<i>La edad de la inocencia</i> (1993)	48
	El Bello Danubio Azul		2
		<i>2001 odisea en el espacio</i>	71
		<i>Y la nave va</i> (1983)	53
		<i>Les amants du pont neuf</i> (1991).	48
		<i>El último emperador</i> (1987)	107
	Kaiser-Walzer (Emperor Waltz)	<i>Y la nave va</i> (1983)	53
Strauss R.	«Oda al Sol» de Así habló Zaratustra.	<i>2001 Odisea del espacio</i>	71
		<i>Casino</i> (1995)	14
	Wiegenlied- 5 Lieder, Op.41 No.1 Zueignung de 8 Lieder aus 'Letzte Blätter', Op.10 No.1	<i>L'accompagnatrice</i> (1992)	46
Stravinsky, I.	La Consagración de la Primavera	<i>Fantasia</i> (1940)	18
Susato, T.	Ronde I; Ronde IV - Dansereye 1551.	<i>Elizabeth</i> (1998)	49
Tallis	Te Deum	<i>Elizabeth</i> (1998)	49

Tchaikovsky	Eugene Onegin.	<i>Anna karenina</i> (1996)	90
	Concierto para Violín		
	Sinfonía nº. 6 «Patética».		
	El Lago de los cisnes.	<i>Como ser John Malcovich</i> (1999)	24
	Suite, el Cascanueces, Op. 71 A, Danza del hada golosina,, Danza China, Danza de los Mirlitones, Danza Árabe, Danza Rusa, Vals de las Flores.	<i>Fantasia</i> (1940)	18
	El cascanueces, Danza de los Mirlitones.	<i>Wall Street</i> (1987)	108
	Conciertopara Piano, No.1, 1st movt.	<i>Misery</i> (1990)	33
	Vals de la Bella durmiente .	<i>Rollerball</i> (1975)	2
	Fantasia de Romeo y Julieta, Obertura		
	El Cascanueces, op 71 ^a – Danza de los Mirlitones.	<i>Fellini 8 ½</i> (1963)	72
Verdi, G.	Rigoletto: Acto 3ro. «Bella figlia dell'amore, schiavo son de'vezzi tuoi; con un detto, un detto sol tu puoi le mie pene, le mie pene consolar. Vieni e senti del mio core il frequente palpitar. Con un detto, un detto sol tu puoi le mie pene, le mie pene consolar». Canta: luciano Pavarotti	<i>Amici miei</i> (1975)	109
	«Pace, pace, mio Dio», La Forza del Destino	<i>Como ser John Malcovich</i> (1999)	24

Verdi, G.	«Cortigiani», Rigoletto	<i>El maestro de Música</i> (1988)	43
	«Brindis», La Traviata	<i>El padrino</i> (1972)	110
	«Va pensiero, sull'ali dorata», Nabucco.	<i>El padrinoIII</i> (1990)	75
	Requiem.	<i>Nostalgia</i> (1983)	26
	«Damni tu forza, o cielo!», La Traviata	<i>Pretty woman</i> (1990)	111
	La fuerza del destino, Obertura.	<i>Wall Street</i> (1987)	108
	Questa o Quella		
	«Coro de gitanos», Il trovatore	<i>Una noche en la ópera</i> (1935)	112

Vivaldi, A. Vivaldi A.	Concierto alla rustica, para cuerda y continuo en Sol Mayor, RV 151 1. Presto.	<i>All that jazz</i> (1979)	113
	Las cuatro estaciones.	<i>La carroza de oro</i> (1953)	114
	Concierto para Violoncello en Mi menor, 3rd. mvto.	<i>Barry Lyndon</i> (1975)	11
	Concierto para Oboe en Do, Minuetto	<i>Como ser John Malcovich</i> (1999)	24
	Gloria en Re Mayor	<i>Claroscuro</i> (1996)	27
	Nulla in Mundo Pax Sincera		
	Concierto para mandolina, cuerda y continuo en Do Mayor, Allegro, RV 425	<i>kramer contra kramer</i> (1979)	95
	Concierto para dos Mandolinas en Sol, RV532		
	Concerto No.8- L'Estro armonico, Op.3 No.8	<i>Propuesta indecente</i> (1993)	115

Wagner R	La cabalgata de las Valkirias	<i>Adorable locura</i>	116
		<i>Mi chica 2 (1994)</i>	117
		<i>Pinocho, la leyenda (1996)</i>	118
		<i>Forrest gump (1994)</i>	119
		<i>Fellini 8 ½ (1963)</i>	72
		<i>Estado crítico (1986)</i>	120
		<i>El viaje de Thor (1981)</i>	121
		<i>Apocalypse now (1979)</i>	122
		<i>Caravana al este (1995)</i>	123
		<i>El nacimiento de una nación (1914)</i>	124

Wolf, H.	Wohl Denk Ich' Oft	<i>El maestro de música (1988)</i>	43
----------	--------------------	------------------------------------	----

Hans Werner Henze	Adagio para cuerdas en Si b menor op11	<i>El Exorcista (1973)</i>	125
-------------------	--	----------------------------	-----

Richard Wagner	Tannhäuser WWV 70 – «Allmächt'ge Jungfrau” “Beglückt darf nun dich, o Heimat, ich schauen» «Blick ich umber» «Dich, teure Halle, grüss ich wieder» «Freudig begrüßen wir die edle Halle» «Inbrunst im Herzen, wi kein Büsser noch sie je gefühlt» «Wie Todesahnung Dämm' rung deckt die Lande... Finale Overture».		
----------------	--	--	--

5. COMENTARIS FINALS

El cine como hecho cultural debería ocupar un espacio en las programaciones académicas de cualquier etapa educativa. Sirviéndonos de los recursos didácticos que éste nos proporciona, podemos abordar cualquier contenido curricular, indistintamente de la etapa educativa en la que trabajemos. La selección de los fragmentos en función de la temática a desarrollar, y su nivel de profundización, forman parte del trabajo del docente. A partir de esta selección podemos ver, en repetidas ocasiones, fragmentos de películas que nos aportarán reflexiones a partir de las que hacer una discusión crítica en la que fundamentar una acción didáctica; introducir nuevos contenidos académicos; profundizar en la reflexión de problemas sociales; despertar el sentido crítico (José y Moreno, 1996).

La música forma parte del cine, por lo que desde el área de educación musical, se puede utilizar como recurso para el desarrollo de actividades de aprendizaje o investigación. Partiendo de un fragmento de una película, y analizando su banda sonora, podemos plantear una batería de actividades de percepción, expresión y creación musical adaptadas al nivel educativo y las diversas capacidades del alumnado. En este capítulo hemos sugerido una serie de propuestas de trabajo o de ideas para que los docentes de música puedan desarrollar propuestas de actividades más creativas o innovadoras partiendo de la implementación del cine como recurso didáctico. Consideramos que se hace necesario hacer más investigación educativa en este sentido para adaptarnos a las exigencias educativas que nos plantea un alumnado cada vez más crítico y con una gran experiencia en los lenguajes audiovisuales.

BIBLIOGRAFÍA

- Ambrós, A y Breu, R. (2007). *Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*. Editorial Graó, Barcelona
- Hurtado, J. (2011): *Educación para y por el cine en Hurtado, J. Jardón, P. (eds.) Didáctica de la pantalla II. El cinema a l'educació*, Germania, Alzira
- José, J. Moreno, M. (1996): *Física i ciència-ficció*. UPC, Barcelona
- Téllez, E. (1997): «El discurso musical como soporte del discurso cinematográfico» en *Eufonía: Didáctica de la música*, 9, 93-110



9. LA UNIVERSITAT DAVANT LA CÀMERA: DE L'EMPREMTA HOLLYWOODENCA AL CINEMA INDEPENDENT

ELISABET MARCO AROCAS

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

INTRODUCCIÓ

Amb poc més de cent anys d'existència, el cinema és espectacle, és art i és indústria; és un fenomen cultural portador d'expressions creatives de la societat; un mitjà de comunicació social que produeix i narra realitats i fantasies amb un llenguatge propi i ple de significacions; una forma de representació social, política i cultural; en definitiva, un espill de la societat.

En un moment com l'actual, la indústria cinematogràfica s'enfronta a diferents fenòmens que debiliten el seu teixit –Internet, la pirateria, el progressiu tancament de sales de cine, la recent pujada de l'IVA, etc.– i el cinema es debat entre la vida i la mort. Així ho anunciava el fundador de la Wikipedia, Jimmy Wales, el passat mes d'abril de 2012 durant la celebració del fòrum Global INET a Ginebra. Com molts cineastes han manifestat des d'anys enrere, el desenvolupament de les tecnologies digitals aplicades a la captació d'imatges, distribució i l'exhibició està destinat a canviar per sempre el que coneixem per cinema (COMeIN, maig 2012).

L'eminent necessitat d'adaptació i reconversió de la indústria cinematogràfica és indiscutible, la qual cosa no significa una crisi definitiva del cinema sinó, en tot cas, i amb paraules del professor de la Universitat Carlos III i de l'Escola de Cinematografia de la Comunitat de Madrid Antonio Weinrichter, en el marc

del 49 curs de Cinematografia organitzat per la Universitat de Valladolid: «el cinema viu una crisi d'exhibició i no de creativitat» (Universia¹, 2012). És evident, tot i això, que s'acosten canvis profunds en la indústria cinematogràfica com es demostra amb la incipient innovació tant en la producció i distribució com en l'exhibició de les pel·lícules. En este sentit, des de diferents àmbits, s'apunta l'increment de l'interès pel cinema documental així com per noves fórmules de finançament de projectes, com el *crowdfunding*. Un bon exemple, és el documental *L'Educació Prohibida*, estrenat mundialment a través de la xarxa el 13 d'agost de 2012. Este llargmetratge dirigit per l'argentí German Doin Campos té per objectiu obrir un nou espai de debat per abordar l'estat de l'educació, l'escolarització i l'aprenentatge, qüestionant els mètodes i objectius de l'educació i aprofundint sobre estratègies alternatives existents a l'actualitat. Aquest documental qüestiona la manera tradicional d'entendre l'educació i també de fer cinema; ha sigut produïda amb finançament col·laboratiu amparada de la filosofia de la cultura lliure i el *open source*².

Històricament la producció cinematogràfica ha travessat diferents etapes, alternant èpoques de gran expansió i altres de decadència. No obstant això, i paral·lelament a esta crisi de la indústria cinematogràfica que ha anat afectant la seua vessant més comercial, en el transcurs de la seua existència el cinema s'ha convertit en un dels fenòmens socioculturals amb major incidència en l'esdevenir de les nostres societats motiu pel qual ha rebut una gran atenció per part de les Ciències Socials. Ha sigut objecte de nombrosos estudis, han proliferat distintes teories i perspectives per atendre els efectes del cinema en la societat que ofereixen valuoses aportacions per a la consideració sociològica del mitjà filmic.

Dintre dels estudis que aborden la relació *cinema-societat* destaca l'atenció del cinema com a mitjà de comunicació social, aportacions que centren la importància del cinema com institució social i fan referència a l'experiència cinematogràfica com un procés comunicatiu que succeeix en un context sociocultural determinat i exerceix gran influència en la configuració d'actituds socials i individuals. En este sentit, Tudor descriu el cinema com a institució social que compleix dues funcions: *socialització*, en tant que les pel·lícules, enteses com a *models de cultura*, ens subministren mapes culturals per interpretar el món; i *legitimació*, perquè estes s'usen per justificar i legitimar creences, actes i idees (Tudor, 1975).

¹ www.universia.es [consultat el 3 de novembre de 2012].

² Per poder visionar el documental: <http://www.educacionprohibida.com>

El cinema estableix marcs de referència de societats, èpoques i experiències distintes, apropant-nos, a través de la imatge i el llenguatge audiovisual, a fragments de la realitat que d'altra manera serien molt difícils de recrear. Partint de la definició del cinema com una forma de representació social, política i cultural del món del que formem part, la mirada cinematogràfica es presenta com una important eina en el progrés del coneixement sobre la societat i la cultura (Delgado M, en Buxó, 1999). Precisament és esta consideració del cinema com a eina important per al coneixement de la realitat social, la que inspira la reflexió d'aquest article al voltant de la relació entre cinema i universitat, enteses ambdues institucions com a agents productors de coneixement i pensament.

2. CINEMA I EDUCACIÓ: EL CINEMA COM A INSTRUMENT DIDÀCTIC

«El cinema és una manifestació cultural que forma, de manera més o menys directa, ja sigui transmetent pautes de comportament social; ja sigui fent veure com a normal les situacions projectades a la pantalla, ja siga proporcionant coneixements i informacions que puguin anar des dels més concrets (dades concises, informacions específiques...) fins al més general com pot ser la presentació d'un sistema ètic o cultural determinat. Des del moment en què la informació que proporciona el cinema serveix per persuadir i confirmar actituds, així com per transmetre valors culturals, socials i educatius, no podem dubtar del caràcter formatiu del cinema» (Jarne, 2003: 3)

El cinema ha estat sempre un recurs utilitzat en les aules en major o menor mesura, tot i que, en moltes ocasions, s'haja limitat el seu ús a la seua vessant lúdica i informativa. Amb el pas del temps, ha anat incrementant la presència del sèptim art dintre de l'àmbit de formació, on cada vegada són més els professionals que advoquen per la integració de l'audiovisual com estratègia per a l'aprenentatge. Progressivament, el cinema ha deixat de ser un element conjuntural prenent major rellevància en este escenari amb el seu inherent atractiu indiscutible per a l'ensenyament tot i que, encara hui, juga un paper secundari als currículums acadèmics i roman subordinat a altres interessos trobant-se amb prejudicis i falta de predisposició per part d'alguns/es docents. No obstant això, sorgeixen nous projectes i espais formatius, tant a l'àmbit de l'ensenyament a primària i secundària com l'ensenyament superior i l'universitari, amb el propòsit de fer del cinema un espai i vehicle d'aprenentatge.

Com ja hem assenyalat, el cinema és un potent mitjà de comunicació social: a través de la pantalla presenciem experiències que ens transporten a una realitat

social concreta i que ens permeten adoptar noves perspectives i ampliar el nostre camp de coneixement. Com qualsevol altra manifestació artística, els autors i autores de les pel·lícules – des de l'estètica, el guió, els personatges, la música i la particular visió del món que tracten d'expressar-nos- ens ofereixen una sèrie d'informacions que nosaltres com a espectadors/res i, mitjançant les emocions i sensacions que ens desperten, organitzem a nivell cognitiu. En la relació *espectadors-pel·lícula*, l'espectador/a, en aquest cas l'estudiantat, no es limita a rebre la informació de la imatge audiovisual de manera passiva sinó que, en la relació, intervenen models de percepció, interpretació i identificació. L'estudiantat interactua com a subjecte actiu, xifrant d'una manera concreta i en funció de les seues pròpies subjectivitats i criteris personals, els missatges que tracten d'oferir-nos les propostes cinematogràfiques. L'edat, la formació, els interessos, la cultura, creences, etc., de l'*estudiantat-espectador*, condicionarà l'experiència d'aprenentatge i les possibilitats formatives de la pel·lícula.

En una societat i cultura eminentment visual com la nostra, el cine no pot deixar de ser un element fonamental dins de l'univers educatiu i com a recurs didàctic precisa capacitar a estudiants i estudiantes per afrontar el llenguatge cinematogràfic, desxifrar els missatges, analitzar i criticar les situacions argumentals, descodificar els símbols i conèixer els mecanismes de significació utilitzats, i aprofundir en l'anàlisi d'aquest potent mitja de comunicació social.

La relació *cine-educació* ha pres força a l'escenari de l'ensenyament universitari on s'evidencia, cada cop més, la presència del cinema a la formació de l'estudiantat a través de la seua incorporació a les pràctiques docents a l'aula, cicles formatius, projectes d'innovació educativa en alguns departaments i també, espais gestionats per l'estudiantat³. Així naix per exemple *espaiCinema*, fruit del treball d'un grup de docents de diversos camps d'estudi i departaments de la Universitat de València que tracten de potenciar l'ús formatiu del mitjà, aproximant l'estudiantat al llenguatge audiovisual i a realitats i temàtiques, impulsant el pensament crític i la producció de coneixement. Les possibilitats de l'ús del cinema com a eina didàctica adquireixen un valor indiscutible en aquest àmbit, especialment, per la confluència a les aules d'un estudiantat heterogeni amb edats, experiències i trajectòries vivencials i formatives distintes; pels continguts, disciplines i àrees de coneixement; i també per la disponibilitat d'infraestructures i una distribució de les franges horàries per assignatures més ampla i flexible.

³ *Aula Cinema*, està gestionada per un grup d'estudiants de la Universitat de València i tracta d'obrir les seues portes a tota la societat, transcendent a l'àmbit universitari.

Incorporar el cinema en la formació de l'estudiantat, no només suposa capacitar-lo per a llegir i utilitzar el seu llenguatge sinó també, possibilitar l'espai per a pensar críticament sobre les diferents temàtiques que aborden les pel·lícules, contribuint a la producció de coneixement al connectar les experiències suggerides amb conceptes i enfocaments teòrics diversos. Més enllà d'aprendre a mirar el cinema, fomentar l'alfabetització audiovisual significa fomentar les habilitats per afrontar la societat postmoderna, on les imatges i les relacions simbòliques configuren la nostra realitat (Bautista i San José, 2002). Amb paraules d' Umberto Eco: «La civilització democràtica només es salvarà si es fa del llenguatge de la imatge una provocació a la reflexió crítica i no una invitació a la hipnosi» (Eco, U. 1973: 367).

3. LA UNIVERSITAT DAVANT LA CÀMERA: L'EMPREMTA HOLLYWOODENCA

La universitat ha estat present al cinema al llarg de la seua història i ha sigut objecte de la càmera i l'escenari on transcorren les històries en multituds d'ocasions. La representació al cinema de la universitat ha permès el coneixement d'alguns dels aspectes de la institució: les seues pràctiques, els seus espais i infraestructures, els rituals, la simbologia pròpia i els seus protagonistes.

Dins de la varietat de produccions al voltant de la universitat destinades al gran públic, principalment, destaquem tres aspectes:

- L'escenari universitari ha estat més explotat sobre la base d'històries centrades en relacions entre els seus protagonistes; pel·lícules de rellevant èxit comercial pròpies de la comèdia, que descriuen una idea romàntica de l'espai universitari com a context d'interacció propici per l'establiment de relacions sentimentals, idea que no sols ha recaigut sobre la base de relacions entre estudiants i estudiantes (*American Pie*, 1999, Paul Weitz; *The House Bunny*, 2008, Fred Wolf) sinó també amb relacions entre professorat i estudiantat (*Larry Crowne*, 2011, Tom Hanks).

- Algunes universitats són mundialment conegudes pel pes que ha tingut la seua representació al cinema com és el cas de la Universitat de Oxford: els seus espais han servit per recrear, per exemple, l'escola de màgia de les novel·les de J.K. Rowling a la saga de *Harry Potter*, 2001-2011). El cinema ha contribuït a produir i reproduir el prestigi d'estes universitats, tant de manera directa com a l'objecte de la càmera, com de manera indirecta tot apareixent la seua rellevància als guions de moltes pel·lícules (*Good Will Hunting*, 1997, Gus Van Sant).

- Per últim, algunes titulacions universitàries han estat molt més representats a la producció cinematogràfica, com ara la representació dels estudis de Dret (*The*

Pelican Brief, 1993, Alan J. Pakula), Química i Genètica (*The Nutty Professor*, 1996, Tom Shadyac), Medicina (*21 Black Jack*, 2008, Robert Luketic) Literatura (*The mirror has two faces*, 1996, Barbara Streisand), a diferència d'altres estudis que han estat poc o gens representats.

Generalment, les pel·lícules rodades sobre el context universitari, especialment al cinema més comercial de consum de masses estan destinades al públic adolescent i més jove, i en este àmbit és un referent la indústria cinematogràfica nord-americana. Un exemple és la comèdia *Legally Blonde (Una rossa molt legal*, 2001), pel·lícula que va obtindre un gran èxit comercial (número 1 a la taquilla en EUA). En aquesta cinta, amb un guió simple, previsible i ple de clixés, típica comèdia romàntica nord-americana, el debutant Robert Luketic, retrata la història d'una atractiva xica rossa (Reese Witherspoon), «pija», de família adinerada, bona estudiant i molt popular, que decideix matricular-se per estudiar Dret amb intencions de perseguir el seu estimat, qui l'ha abandonada donat que no la considera prou formal per a ser la dona d'un prometedor pretenent a senador. Preocupada per l'estètica i la moda i perduda davant les frustrades expectatives de rebre proposta matrimonial del seu nuvi, es matricularà a Harvard. Aquesta història, contextualitzada en una de les més prestigioses universitats nord-americanes, recrea durant els seus 96 minuts, tota classe d'estereotips al voltant de les pràctiques i dels protagonistes de l'espai universitari.

Tot i el destacat pes d'este tipus de comèdies dintre de la producció nord-americana, existeixen propostes cinematogràfiques molt diverses centrades a l'espai universitari. Són un exemple: *Mona Lisa Smile (El somriure de la Mona Lisa*, 2003, Mike Newell) on Julia Roberts encarna a una professora a l'elitista i prestigiosa Universitat de Wellesley; o la recent *Larry Crowne* (Larry Crowne, mai és tard, 2011, Tom Hanks) on tornem a vore a Julia Roberts en el paper de professora, aquesta vegada a la Universitat Comunitaria de East Valley. Altres cintes, tot i no estar centrades en el context universitari, estan vinculades a ell a través dels seus protagonistes, per exemple: *Wonder Boys* (Joves prodigiosos, 2000, Curtis Hanson), on Michael Douglas encarna un professor universitari de literatura i frustrat escriptor.

El cinema diverteix, informa, planteja interrogants, motiva reflexions; fins i tot quan no esperem més d'ell que el simple entreteniment, inculca idees, aporta models de comportament, influeix sobre les nostres conductes i sobre les nostres percepcions de la realitat. La ficció cinematogràfica en el seu afany per semblar realitat reconstrueix el món que vivim en ocasions fins a tal punt, que ens indueix a oblidar-nos que el que veiem a la pantalla no és real.



Wonder Boys, (2000)



Mona Lisa Smile, (2003)

Partint d'una concepció construccionista de la realitat social (Schütz, 1972, Berger i Luckmann, 1999), la realitat es construeix a través de definicions, creences, concepcions i practiques socials, i en este sentit el cinema constitueix un important agent constructor d' imaginaris. A través de la realitat categoritzada al cinema, assumim concepcions sobre el món i interioritzem un ordre sociocultural constituït per normes, valors socials i culturals, per la qual cosa el cinema esdevé un poderós mecanisme de socialització i constructor de subjectivitats que no pot passar desapercebut a l'anàlisi sociològica.

La indústria cultural, terme introduït per l'escola de Frankfurt, modela els gustos, genera estereotips i configura les percepcions i expectatives dels espectadors/res, ocupant un lloc rellevant en la construcció de referents i d' identitats socials, de gènere i culturals, en paraules de l'escriptor i historiador de mitjans de comunicació de masses Romàn Gubern: «El cinema s'ha convertit en el principal (inclús o fins i tot) aliment espiritual de vasts sectors de la humanitat, amb aclaparadora responsabilitat social que açò entranya, doncs en mans de la gent del cine està el contribuir a configurar d'una manera o altra les formes de pensament, els hàbits i les creences de milers de persones. El cinema és un art universal i un

art de masses. És, junt a la televisió, el portaveu de mites i de les emocions més intenses que commouen a les grans multituds del món actual» (Gubern, R, en Navarro, 2008:21)

El concepte d'indústria cultural encunyat per Adorno i Horkheimer en la seua teoria crítica de la cultura, fa referència «als processos de reproducció mecànica i en sèrie, a la conversió en mercaderia i comercialització dels béns culturals, a la seua circulació extensa, planificació i control de la producció, a l'anivellament del gust, a la reducció a l'entreteniment i l'evasió, al caràcter efímer, domesticació dels consumidors (la indústria cultural «reprimeix i sufoca») i al domini econòmic o polític de la cultura» (Ariño. A, 1997:158) La indústria cultural s'entén per tant, com a dominació social en tant que la cultura esta subordinada als interessos econòmics dominants del capitalisme, s'incerta en unes determinades relacions socials i conforma tota una formació cultural que acaba estandarditzant i naturalitzant la realitat social. En paraules dels propis autors: «la cultura de masses acaba naturalitzant així qualsevol possibilitat de resistència crítica, al fomentar interessadament la peresa intel·lectual i l'oci acrític» (Adorno i Horkheimer, en Navarro, 2008:159)

El cinema destinat al gran públic, comunament anomenat cinema comercial, ofereix, generalment, una visió estereotipada de la realitat. L'estereotip s'entén com «el component cognitiu d'una actitud particular» (Malgesini i Giménez) i les actituds de les persones depenen en gran mesura de la imatge que estes tenen del món, imatges que acaben generalitzant-se per raó d'economia mental i que defineixen el paper de l'objecte o persona estereotipada, no en funció d'allò que són sinó del paper que s'espera que han de complir (Navarro, 2008:27). Per tant, l'estereotip és una forma de categorització que ens permet distingir, diferenciar i abstraure de la realitat les dades més importants per poder classificar-les en el nostre procés de percepció. Al cinema, esta categorització es fa encara més necessària donat el temps que disposa la pel·lícula per poder contar la seua història.

Així, a través de la filmografia rodada en el context universitari, trobem molts estereotips al voltant dels seus protagonistes principals: jove estudiant esportista idealitzat i popularitzat; l'atractiva animadora sovint ironitzada, generalment representada per una jove rossa, guapa i poc intel·lectual; l'estudiant/a obsessionat amb els estudis i les notes, intel·ligents i fascinats pel coneixement especialment científic, que solen aparèixer aïllats de l'entorn més popularitzat i representats per joves amb ulleres i ortodòncies, desinteressats per la moda, persones obeses o extremadament primes, introvertides i amb poques habilitats per a les relacions socials i interacció amb el sexe oposat; entre altres. De la mateixa manera trobem estereotipats els professors i professores: professor/a amb marcades habilitats per

a transmetre coneixements, que connecten amb els estudiants i atrauen amb la seua oratòria i amb la seua bona dosi d'humor; professors/res amb inèdits coneixements però distants i sense capacitat per transmetre'ls; professors/res bolcats amb l'estudiantat en contraposició d'altres que romanen interessats en la investigació científica, personatges que sovint apareixen representats per professors, homes, obsessionats per fer algun descobriment i molt comunament ironitzats, representats amb característiques semblants a les anomenades anteriorment per a l'estudiantat setciències. A més, sovint, els estereotips apareixen vinculats al tipus d'institució representada; si comparem dues pel·lícules esmentades: *Legally Blonde* (*Una rossa molt legal*, 2001) i *Larry Crowne* (*Larry Crowne*, mai és tard, 2011) on apareixen la prestigiosa Universitat de Harvard i una universitat local respectivament, no sols vegem trets característics relatius a les seues infraestructures, sinó també al perfil sociològic dels estudiants/es i professors/res. Mentre en *Una rossa molt legal*, els estudiants/es són retratats amb un paper actiu, participatiu, inquiets, amb fort interès per absorbir coneixements d'uns professors/res que representen figures carismàtiques, amb coneixements inèdits, motivats per fomentar l'aprenentatge dels seus alumnes, en *Larry Crowne*, mai és tard, en canvi, els estudiants són representats amb to burlesc i irònic, caracteritzats per la seua passivitat i poca motivació pel coneixement, amb una professora també desmotivada i poc involucrada en l'aprenentatge dels seus estudiants.

A través de les seues estratègies de categorització, el cinema estandaritza la realitat i defineix a la ficció les habilitats, qualitats i característiques que han d'acompanyar als bons o roïns estudiants/es, professors i professores, reproduint d'estatus de certes institucions i marginant altres.



Larry Crowne, (2011)



Legally Blonde, (2001)

L'anàlisi de les representacions i les estratègies textuais presents en l'empremta Hollywoodenca, ens aporten coneixement al voltant del paper que la indústria

cinematogràfica ocupa dintre de la reproducció de discursos socials i ideològics dominants. En referència a la construcció d'arquetips de gènere ha proporcionat una font de primer ordre per a l'anàlisi de les representacions socialment dominants sobre allò que s'entén per femení i/o masculí i les característiques associades a cadascun. El cinema com a poderós mecanisme de socialització i constructor de subjectivitats, contribueix a la (re)producció de la construcció sexista i és una «tecnologia del gènere» (De Lauretis, T. 1996).

A l'anàlisi que aportem sobre la representació cinematogràfica de l'espai universitari des de l'empremta Hollywoodenca, podem observar quina és la imatge de la institució universitària i dels seus protagonistes que ens ofereixen les pel·lícules, on destaquem principalment dues categories o línies argumentals: aquelles centrades en les pràctiques juvenils dels estudiants, ironitzant sobre elles, representant la vida universitària a través de festes, borratxeres i interaccions entre els joves; i altres històries on l'interès recau sobre la institució sòbria, prestigiosa i elitista.

Hem destacat el paper d'esta indústria per la seua importància en la difusió d'estereotips i mites i en la reproducció estandarditzada de bens culturals, donat el seu dominant abast mundial i el seu poder per definir la gamma d'opcions per a altres cinemes i indústries tant en termes econòmics, artístics com culturals. La referència Hollywoodenca com a productora de models socials i el seu paper en la difusió cultural l'observem tant en la imitació de rituals, simbologia i infraestructures per part d'universitats europees, així com en la incidència en les produccions cinematogràfiques.

No obstant, la rellevant producció cinematogràfica nord-americana, existeix una important cinematografia d'altres nacionalitats al voltant d'este escenari. Recordem per exemple, les inquietants imatges de la Facultat de Ciències de la Informació de la Universitat Complutense de Madrid a la coneguda *Tesis*, pel·lícula que va marcar l'inici de la carrera d'un dels més rellevants directors del cine espanyol, Alejandro Amenábar, en 1996; l'emotiva i commovedora història de Fernando Robles (Federico Luppi) en *Lugares comunes* (2002, Adolfo Aristarain, Argentina), un professor de literatura que es veu profundament alterat quan rep, sense previ avís, la comunicació de la seua jubilació forçosa; l'àcida i cínica crítica a la societat del moment en *Concursante* (2006, Espanya) primer llargmetratge del director Rodrigo Cortés que aprofita la figura d'un professor associat d'Història de l'Economia frustrat i desmotivats, per criticar el capitalisme i el consumisme i posar en qüestionament el paper dels bancs, la televisió i la Universitat; o la coproducció francesa i espanyola *L'auberge espagnole* (*Una casa de bojos*, 2002, Cédric Klapisch) en la que veiem un grup de joves europeus que coincideixen en la ciutat de Barcelona a través del programa d'intercanvi Erasmus.

3. LA UNIVERSITAT AL CINEMA INDEPENDENT

Al llarg de la Història, la teoria cinematogràfica ha anat creixent, obrint-se a noves idees, tècniques, llenguatges, dinàmiques i l'univers cinematogràfic, condicionat per diferents factors ideològics, socials, culturals i econòmics a donat lloc a diverses corrents i moviments, en definitiva, a noves formes de fer cinema. Així, paral·lelament al cinema de masses sorgeixen altres tipus de cinema com a alternativa a la cinematografia més comercial. Parlar de cinema alternatiu implica fer al·lusió a tot un plegat de moviments que al llarg de la Història han definit diverses maneres de fer cinema, alguns exemples: el *Neorealisme* (1940, Itàlia: L. Visconti, R. Rosellini, etc.) la *Nouvelle vague*, (1960, França: F. Truffaut, J.L. Godard, etc.); *Free Cinema* (1950, Regne Unit: L. Mazetti, L. Anderson, etc.); *Cinema novo* (1950, Brasil: C. Diegues, G. Rocha, etc.); *Dogma '95* (1995, Dinamarca: Lars von Trier, T. Vinterberg, etc.). Estos moviments alberguen directors/res, realitzadors/res, actors i actrius, i pel·lícules molt diverses, que han presentat propostes alternatives a les formes imperants de fer cinema, tractant sempre d'allunyar-se de les fórmules clàssiques i hegemòniques, noves formes de retratar la quotidianitat dels personatges i subjectivitats, creant nous escenaris amb major realisme i presentat un producte amb un estil diferent, lluny dels condicionats narratius, tècnics i estètics de la indústria cinematogràfica dominant. Aquestos moviments, amb concepcions molt diferents sobre com fer cinema, han influït de manera contundent el cinema contemporani, en este sentit de la mà de crítics cinematogràfics francesos apareix el concepte de *cinema d'autor*⁴, entès com una visió particular de la realitat i la presència d'un autor/a- director/a amb responsabilitat personal de les imatges projectades, com a forma d'expressió de les seues opinions i idees.

Mentre joves creadors europeus filmaven de la mà d'estos moviments, el cinema nord-americà als anys 50 també experimenta una sèrie de transformacions, que dona lloc al cinema independent nord-americà. El *New American Cinema Group*, nascut a Nova York a 1960, es presentà como una vertadera alternativa a Hollywood i sorgia amb ell una nova generació de directors d'un tipus de cinema més narratiu, experimental i avantguardista (John Cassavates, Andy Warhol, etc.). Aquest cinema, antecedent del que coneixem en l'actualitat com a cinema independent, s'allunya de la realitat estandarditzada que domina l'empremta

⁴ Terme que sorgeix als anys 50 de mà dels crítics d'una de les revistes més prestigioses del món del cinema, *Cahiers du Cinéma*.

Hollywoodenca, plantejant contradiccions i qüestionaments a estes realitats, i evitant les fórmules estereotipades de representació dels personatges i les seues circumstàncies.

El que anomenem cinema independent en l'actualitat, tot i la dificultat que implica tractar de definir el concepte «independent» per la diversitat de cineastes i tipus de pel·lícules que alberga, pren força en les últimes dècades del segle passat, fruit d'alguns èxits de taquilla i l'increment de l'interès per aquest tipus de cinema. En general, parlem d'un cinema independent respecte a la gran empremta Hollywoodenca i els seus objectius econòmics que determinen i condicionen els arguments, elements artístics, tècnics, etc., la qual cosa implica major llibertat i control artístic de l'obra per als directors/res. El cinema independent es deslliga dels realitzadors i les grans productores, i dels seus gremis, produccions que no compten amb el recolzament de grans productores reconegudes, i finançades per capitals propis o xicotetes inversions. Els directors/res elaboren els seus guions fora de les pressions i limitacions que implica el cinema de les grans companyies, cosa que dona lloc a un tipus de cinema més intimista, psicològic, humà, amb anàlisis més profunds, alternatius i crítics sobre la realitat i els personatges; un cinema llunyà als esquemes operatius dominants, amb personatges generalment més dèbils, més caòtics, freqüentment distants dels personatges carismàtics i resolutius típics de Hollywood.

Tanmateix, el cinema independent ha estat també explotat per les distribuïdores amb l'objectiu de comercialitzar les seues pel·lícules, tot existint en l'actualitat molts festivals d'este tipus de cinema, alguns d'ells: el Festival de Cinema de Sundance, el Festival de Cinema Independent de Barcelona, el Festival de Cine Independent de Rotterdam o el Festival Internacional de Cinema Independent de Buenos Aires.

El cinema independent també ha prestat atenció a l'escenari universitari com ara en la pel·lícula nord-americana *Dark Matter* (*Un assumpte molt fosc*, 2008). El director xinès Chen Shi-Zheng fa un ús creatiu del visual i del llenguatge per narrar aquesta història basada en un fet real sobre un brillant estudiant xinès (Gang Lu) d'intercanvi en EUA que va assassinar a sis persones en la Universitat d'Iowa en 1991, conseqüència de l'opressió que sentia per part d'alguns responsables universitaris (entre ells el seu director de tesi) i la política d'immigració americana. Guardonada en el Festival de Cinema de Sundance⁵, la trama gira en torn a la passió i ambició de l'estudiant pel seu somni d'aconseguir el Premi Nobel i la

⁵ És un festival cinematogràfic internacional que es celebra anualment a Utah, EUA. Sorgeix d'una idea de Robert Redford amb la intenció de donar oportunitat a joves creadors aliens encara a

pressió que pateix davant l'ambient de competència entre estudiants per aconseguir el prestigi en la carrera d'astrofísica. La frustració que pateix el protagonista davant el fracàs de les seues expectatives i el sentiment de maltractament per part d'un professorat amb una actitud entre l'arrogància i condescendència, portaran a l'estudiant a un fosc i cruel final. Amb aquesta cinta, lenta, complexa i amb un ús creatiu del visual, el director profunditza amb l'experiència que viu l'estudiant, retractant la universitat com un ambient hostil i competitiu, amb un professor que, lluny de l'estereotip de professional carismàtic, es mostra ambiciós, interessat i distant de les preocupacions del seu estudiant. La pel·lícula realitza una crítica a una societat que exalça l'èxit frenèticament i condiona la tolerància a la frustració d'aquells que no l'aconsegueixen, potenciant contextos de violència i posa en qüestió les dinàmiques i fórmules superficials d'integració per part de la societat americana als estudiants immigrants xinesos. Propi de les estratègies del cinema independent per obrir-se pas a un públic majoritari, el director utilitza el reclam d'una de les actrius més reconegudes internacionalment, Meryl Streep.



Dark Matter, (2008)

Dins del cinema independent nord-americà trobem moltes pel·lícules amb un marcat caràcter intimista que exploren la crueltat emocional dels seus personatges i relaten les seues conseqüències, retractant la realitat en la seua cara més dolenta

la gran indústria de Hollywood. S'inagura en 1983, i s'ha consolidat com el festival de cinema independent més important del món.

i sense recórrer als finals feliços, és una altra mostra *We Don't Live Here Anymore* (Ja no som dos, 2004) on el director John Curran narra la història de dos amics i professors universitaris de literatura Hank Evans (Peter Krause) i Jack Linden (Mark Ruffalo), en aparença, feliçment casats amb dones precioses: Edith (Naomi Watts) i Terry (Laura Dern). Però a l'altre costat d'aquest aspecte extern s'amaguen les misèries dels personatges, Hank manté relacions sexuals esporàdiques amb les seues estudiantes i la seua dona ho sap; esta s'aventurarà a tenir un romanç amb Jack, qui està deixant d'estimar la seua dona que té problemes amb l'alcohol. Curran descriu amb encertada agudesa visual i narrativa el desencant de lo quotidià i les falses aparences, en esta pel·lícula també guardonada en el Festival de Sundance. Una temàtica semblant aborda *The Squid and the Whale* (*Una història de Brooklyn*, 2005, Noah Baumbach) venerada per la crítica per oferir una perspectiva honesta i sincera el desenamorament d'una família americana model, Bernard (Jeff Daniels) escriptor i professor universitari i Joan (Laura Linney) prometedora escriptora, i com esta ruptura afecta a cadascun dels membres del nucli familiar. Aquesta pel·lícula, nominada i guardonada en distints festivals de cinema, realitza una anàlisi sobre els sentiments i les contradiccions en les relacions humanes.

4. CONSIDERACIONS FINALS

L'objectiu d'aquest article ha estat presentar una aproximació a la manera en què ha estat filmada la universitat al cinema. En este sentit hem escollit la cinematografia nord-americana pel pes que ha tingut la seua producció al voltant de l'escenari universitari. L'interès de l'empremta Hollywoodenca per omplir les sales de cinema i adquirir altes quotes d'audiència, aconseguir desorbitats beneficis superant els alts costos de producció, ha definit el tipus de cinema produït tant a nivell tècnic i artístic com també en referència a les seues línies argumentals. El cinema nord-americà roman instal·lat en grans títols d'impacte comercial, emparat per directors/res, actors i actrius de renom, amb el suport d'importantes plataformes publicitàries que el promocionen i festivals que legitimen el seu prestigi. L'interès econòmic que orienta la producció, el manté, freqüentment, dintre de les línies cinematogràfiques convencionals, subordinant el film a la seua capacitat d'oferir espectacle i entretenir l'espectador; és per açò que s'usen sovint clixés i tòpics que funcionen amb el gran públic. En este sentit, la universitat ha servit d'escenari per a pel·lícules dirigides al públic més jove, retratada freqüentment com a un espai propici per la interacció i diversió, amb suggerents i atractives pràctiques i dinàmiques pròpies.

El cinema es nodreix de fragments i experiències de la realitat per contar les seues històries, però les pel·lícules no només representen realitats o fantasies, sinó que agreguen i manipulen altres realitats i determinen la nostra percepció, produint i reproduint models socioculturals. El monopoli hollywoodenc difon una manera de (re)presentar, d'entendre i percebre la realitat uniformant la manera de viure i sentir-la, motivat per interessos mercantils i ideològics legítima i universalitzada, creences i normes socials i culturals hegemòniques. El cinema assigna significació: identitat, valor, prestigi, estatus en la jerarquia social als individus i institucions dintre de la societat, per la qual cosa no pot passar desapercebut a l'anàlisi sociològica. Prestar atenció a la manera en que ha estat filmada la institució universitària ens aporta coneixement sobre el lloc que ocupa esta en la societat, com s'entén la formació superior al mitjà filmic i com es defineix socialment la universitat com institució del saber. En este sentit, hem destacat el pes que ha tingut la universitat privada al cinema Hollywoodenc, mitjà que ha servit per produir i reproduir el prestigi i estatus d'estes institucions.

Dins del cinema nord-americà també trobem importants cineastes que han mostrat una mirada més crítica sobre la realitat humana, fins i tot dintre de l'àmbit de les grans produccions però, en aquest cas, hem destacat el paper del cinema independent per la seua aportació en la representació d'estils de vida i personatges diferents, amb una visió més provocadora, un caràcter més rebel, una perspectiva més crítica sobre la realitat social i amb històries més properes al públic, lluny de models estereotipats i estandarditzats. En algunes d'estes propostes cinematogràfiques trobem representada la institució universitària amb la seua cara hostil sotmesa a la competència i cerca de l'excel·lència i els seus agents educatius, especialment professors i professores apareixen retratats també per les seues contradiccions, emocions, misèries i complexitats, lluny dels models clàssics i arquetips carismàtics propis de Hollywood.

El cinema s'ha guanyat un espai privilegiat com instrument adequat per a l'observació, descripció i anàlisi de la realitat humana, la incorporació del mitjà en la formació de l'estudiantat universitari permet ensenyar-lo a afrontar el llenguatge audiovisual i també apropar-lo a realitats i temàtiques determinades. L'estudi de la relació entre el fenomen cinematogràfic i el seu paper en la configuració d'imaginari col·lectiu, i l'anàlisi de les lògiques i mecanismes amb els quals el cinema produeix sentit social a través de les representacions inscrites en els discursos cinematogràfics, permet impulsar el pensament crític i la producció de coneixement, objectius que s'han d'entendre com a autèntica responsabilitat social de la institució universitària.

L'anàlisi de la producció filmica, l'estudi dels moviments cinematogràfics com a resposta i denúncia a les pràctiques hegemòniques de la indústria cinematogràfi-

ca i l'observació de les transformacions i la incipient innovació en la producció, distribució i exhibició de les pel·lícules, aporta sens dubte elements d'interès per a la formació de l'estudiantat universitari en un moment com l'actual, on urgeix una lectura i reflexió crítica de la realitat capaç de fomentar idees, estratègies i accions que orienten el canvi i la transformació social.

BIBLIOGRAFIA

- Ariño, A. (1997). *Sociología de la Cultura. La construcción simbólica de la sociedad*. Ariel Sociología, Barcelona
- Bautista, José M^a; San José, Ana I (2002). *Cine y creatividad*. FERE, Madrid
- Berger, P y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires
- Delgado, M (1999): «Cine» en Buxó, M. J., de Miguel, J. M. *La investigación audiovisual: fotografía, cine video, televisión*. Ediciones Proyecto. Barcelona
- De Lauretis, T. (1996) «La tecnología del género» en *Mora. Revista del Área Interdisciplinar de Estudios de la Mujer*, Buenos Aires, 2, 8
- Eco, U. (1973). *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Lumen, Barcelona
- Gubern, R. (1997). *Historia del cine*. Lumen, Barcelona.
- Jarne, I. (2003): «Cine y educación en Valores» *Making of: cuadernos de cine y educación*, Barcelona, 20, 3.
- Loscertales, F y Nuñez, T. (2001). *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Octaedro, Barcelona
- Malgesini, G y Giménez, C (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Catarata, Madrid
- Martinez- Salanova, E. (2002): *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender a investigar con el cine*. Grupo Comunicar, Huelva
- Navarro, L. (2008). *Contra el Islam. La visión deformada del mundo árabe en Occidente*. Almuzara, Córdoba
- Romero, R. (1995). *El cine independiente y experimental*. Royal Books, Barcelona.
- Sánchez, J (2012): «La no-crisi del cinema» en Comein, *Revista dels Estudis de Ciències de la informació i de la comunicació*. Universitat Oberta de Catalunya. 11
- Schütz, Alfred (1972). *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós, Buenos Aires
- Tudor, A. (1975). *Cine y comunicación social*. Gustavo Gili, Barcelona

REFERÈNCIES CINEMATogrÀFIQUES CITADES AL LLIBRE SOBRE CINEMA I EDUCACIÓ

- The Freshman** (*L'estudiant novençà*, 1925, Fred C. Newmeyer i Sam Taylor)
College (*El Col·legial*, 1927, James W. Horne)
Der blaue Engel (*L'àngel blau*, 1930, Josef von Sternberg)
Mädchen in Uniform (*Xiques d'uniforme*, 1931, Leontine Sagan)
A canção de Lisboa (*La cançó de Lisboa*, 1933, José Cottinelli Telmo)
A Chump at Oxford (*Estudiants d'Oxford*, 1940, Alfred J. Goulding)
Die Feuerzangenbowle (*El Feuerzangenbowle*, 1944, Helmut Weiss)
Capas Negras (*Capes Negres*, 1947, Armando de Miranda)
Les Quatre cents corps (*Els quatre-cents cops*, 1959, François Truffaut)
The Graduate (*El graduat*, 1967, Mike Nichols)
La Chinoise (1967, Jean-Luc Godard)
Tout va bien (*Tòt va bé*, 1972, Jean-Luc Godard i Jean-Pierre Gorin).
Amarcord (1973, Federico Fellini)
The Paper Chase (*Vida d'un estudiant* 1973, James Bridges)
Animal House (*Desgavell a l'americana*, 1978, John Landis)
Grands soirs et petits matins (*L'Esperit de Maig del 68*, 1978, William Klein)
Educating Rita (*Educant Rita*, 1983, Lewis Gilbert)
Soul Man (*Harvard, moguda Americana*, 1986, Steve Miner)
Dead Poets Society (*El club dels poetes morts*, 1989, Peter Weir)
Rojo Amanecer (1989, Jorge Fons)
The Pelican Brief (*Informe pelicà*, 1993, Alan J. Pakula)
The Mirror has two faces (*L'amor té dues cares*, 1996, Barbara Streisand)
The Nutty Professor (*El professor Guillot*, 1996, Tom Shadyac)
Tesis (*Tesi*, 1996, Alejandro Amenàbar)

- Good Will Hunting** (*L'indomable*, 1997, Gus Van Sant)
American Pie (1999, Paul Weitz)
Wonder Boys (*Joves prodigiosos*, 2000, Curtis Hanson)
A Beautiful Mind (*Una ment meravellosa*, 2001, Ron Howard)
Rasgaço (2001, Raquel Freire)
American Pie 2 (2001, James B. Rogers)
Legally Blonde (*Una rossa molt legal*, 2001, Robert Luketic).
Lugares comunes (*Llocs comuns*, 2002, Adolfo Aristarain)
L'auberge espagnole (*Una casa de bojos*, 2002, Cédric Klapisch)
Mona Lisa Smile (*El somriure de la Mona Lisa*, 2003, Mike Newell)
The Life of David Gale (*La vida de David Gale*, 2003, Alan Parker)
The Dreamers (*Somiadors*, 2003, Bernardo Bertolucci)
We Don't Live Here Anymore (*Ja no som dos*, 2004, John Curran)
The Squid and the Whale (*Una historia de Brooklyn*, 2005, Noah Baumbach)
Mon fils à moi (*El meu fill*, 2006, Matial Fougerson)
Concursante (*Concursant*, 2006, Rodrigo Cortés)
The visitor (2007, Thomas MacCarthy)
Lions for Lambs (*Lleons per anyells*, 2007, Robert Redford)
Mai 68, la belle ouvrage (2008, Jean-Luc Magoni)
Nés en 68 (*Nascut en el 68*, 2008, Olivier Ducastel i Jacques Martineau)
Pour elle (*Creuant el límit*, 2008, Fred Cavayé)
The House Bunny (*Una conilleta en el campus*, 2008, Fred Wolf)
Dark Matter (*Un assumpte molt fosc*, 2008, Chen Shi-Zheng).
Ágora (*Àgora*, 2009, Alejandro Amenábar)
El estudiante (*L'estudiant*, 2009, Roberto Girault)
Fuga de cerebros (*Fuga de cervells*, 2009, Fernando González Molina)
The Social Network (*La xarxa social*, 2010, David Fincher)
Fuga de cerebros 2 (*Fuga de cervells 2*, 2011, Carlos Therón)
Larry Crowne (*Larry Crowne, mai és tard*, 2011, Tom Hanks).
Monsieur Lazhar (*Professor Lazhar*, 2011, Philippe Falardeau)
El estudiante (*L'estudiant*, 2011, Santiago Mitre)



ABSTRACTS

THE USE OF CINEMA AS A TOOL OF CITIZENSHIP AND EMANCIPATION

Javier de Lucas

The cinema as a multidimensional Seventh Art is clear. But, it is also an entertainment industry and as such, a productive sector, that is, a business besides of being an instrument of leisure and knowledge. This explains its own difficulty to face its use when the time comes, as a potential tool of knowledge and understanding without doubt. But the fact remains that it is also a key tool to propaganda and manipulation. The author discusses the critical potential of film language in regard to an instrument to serve the emancipatory project, which is true to the model shown, and represents a University's unwavering mission, just the way The Second Spanish Republic rightly understood. It is an especially necessary task of social, cultural and political crisis settings (not just economic crisis) as is the case since 2008. Finally, the author pays particular attention to the usefulness of cinema to train legal professionals (not just Law students). Since the early days of cinema, legal language and film language are strongly related, and it has paid particular attention to the world of Law, not just to subgenre trial movies, but cinema of all great movie genres practically.

KISSED AND MOCKED. A SERIES OF FILM SEQUENCES ON THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS AND LEARNERS IN HIGHER EDUCATION

Xavier Garcia-Raffi and Francesc J. Hernández

The article begins with two texts of the Renaissance on the relationship between teachers and students: the Notes to Study the Arts of Pere Joan Nunyes and a fragment of the most important work of Juan Luis Vives, *Disciplines*. The texts describe relationships of passion and relationships of loss of respect. However, there is very little literature on this topic. Therefore, the paper proposes an approach from the image of relationship that has provided the cinema. First, we review the erotic relationships between teachers and students focusing on female homosexuality. We debated on the film *Girls in uniform* in various versions. Second, we illustrate the relationship of loss of respect and mutual hatred between teacher and students with an analysis of the novel *Professor Unrat* and its version *The Blue Angel*. The Hamlet monologue sequence is repeated in *The Four Hundred Blows* of François Truffaut and *Amarcord* of Federico Fellini.

BETWEEN TRADITION AND IRREVERENCE. UNIVERSITY RITUALS AND STUDENT MOVEMENT AT THE UNIVERSITY OF COIMBRA

Àlícia Villar Aguilés

Universities keep legacies of the past that survive still today as a sign of identity and even have been reinforced in the last years. We are referring to rituals, celebrations and practices that remind us of distant times and, currently, coexist with the characteristics of a society immersed in the digital age. Also, University has been characterized by emergent avant-garde protests to social and political situations, many of them carried out by the student movements. Tradition and modernity are two key elements when characterizing the higher education institutions, especially those that have shown a key role in the development of society, beyond academic training and research. This is the case of the University of Coimbra, where tradition and modernity are blended and where the student movement has starred in significant moments of response under the brand of irreverence as a sign of identity. Coimbra and his university students have starred, also, some films, for that reason, in this text we will find tradition, avant-garde and film.

JANUARY 1973. ROMÀ DE LA CALLE PRESENTS AT VALENCIA UNIVERSITY HIS THESIS «FOR AN ANALYSIS OF A CINEMATIC MESSAGE. AN INTRODUCTION TO THE AESTHETICS OF THE FILMIC FACT»

Ricard Huerta

The relation between cinema and university is fascinating, specially in all thematic that referred to the reflections on Philosophy and Aesthetics. The doctoral thesis of the German philosopher and psychologist Rudolf Arnheim was an investigation on cinema, published in 1932 with the impressive title *Cinema als Kunst*. Arnheim's text is mentioned by Walter Benjamin in the important essay *The Work of Art in the Age of Its Technological Reproducibility*. From his publication, this paper has turned a basic modal for philosophy, sociology and humanities studies. Romà de la Calle's doctoral thesis is a work about cinema, studied from the area of Philosophy, and was the first one defended in a Spanish university. Our study tries to recover the validity of that work of 1973, and also to honoring Romà de la Calle, a very important teacher for several generations in our universities. We consider attractive his diffusion, because of his ideas and the problems that he analyzes.

LATE TRANSITIONS TO THE UNIVERSITY SPHERE: INTEGRATION FORMULAS
IN ADULTS.

María José Chisvert Tarazona

This paper brings reviews an interesting British film shot in 1983 by Lewis Gilbert, 'Educating Rita'. It explores relevant issues at the core of higher education and subject to analyze in at least four dimensions: the culture of the educational institution, teacher professionalism, teaching methodology and the role of students in higher education. The interest to question the meaning of universities is linked to the recovery of the notion of academic mission. These are closely connected to the notion of intellectual excellence and scientific development underlying three main activities: research, teaching and extension. These three are addressed to the university mission to generate and disseminate knowledge and culture. University extension is born to strengthen the links between higher education institutions and their social surroundings, the essential way to define social responsibility within university. Late transitions into university requires new curriculum proposals if they are intended to integrate adult learners.

UNIVERSITY TEACHERS AS WELL AS PARENTS. PERFORMANCE OF MASCULINITY
IN CONTEMPORARY VISUAL CULTURE

Arantxa Grau i Muñoz and Begonya Grau i Muñoz

This paper arises from the exploration of paternity as a sociologically relevant object of study that allows a later analysis of the symbolic representation of a concrete paternity type: that of the university teachers. Our study is directed to explore the performativity of paternity as shown by the cinematographic roles of university teachers, under the current discussions that announce a cultural change of the transforming traditional categories of supportive father and patriarchal family. The analysis of the two movies chosen for this study provide certain cues to consider the persistence of narratives that still place men, physically and symbolically, in the sphere of the traditional masculinity and that the symbolic dismantling of the patriarchal family representation isn't as widely internalised as expected.

THE COLLECTIVE CONSTRUCTION OF THE MEANING OF LIFE SINCE
«THE STUDENT»

Merary Vieyra and Mayra Silva

In this paper we will expose the way we work through the cinema in the classroom. We explain our understanding of cinema in our pedagogical activity in the UNAM. We will use the cinema like a tool to make the analysis of the reality, to «read the reality». Also in the paper we will write about our interpretation of the films in a psychoanalytical context using concepts like Eros and Tánatos, mediation, filicide, parricide, fratricide, self-destruction, and psychopathic behavior. We will focus searching the relations between the subjects (in classroom and reality) and through these relations we will ask about the connivance and the meaning of life. Our group will work in the text with historical memory, learning and construction of utopia. Finally we give several conclusions about the «universality» of university showed in the film, in relation with two different contexts, the Spanish one and the Mexican one.

MUSIC IN CINEMATIC ART: RESOURCES FOR UNIVERSITY STUDENTS

Juli Hurtado Llopis

In this paper we examine the different possibilities that cinema gives us to work from the area of music and teaching at any level of formal education and non-formal education. The music and musicians in the movies are a pretext to consider different educational proposals, innovation or educational research to develop at preschool education, primary school education, secondary education, university or conservatory. In this sense, we draw some lines of work that can be developed from different teaching approaches based on the content they are intended to address. Finally, we present a table focusing in great pieces of «classical» music that appear as the soundtrack in films. It aims to provide a resource bank as a guide for that the teachers can present the auditions through some film sequences.

UNIVERSITY BEFORE THE CAMERA: FROM HOLLYWOOD'S INFLUENCE TO INDEPENDENT CINEMA

Elisabet Marco Arocas

The process of filmmaking is both, an art and an industry, it plays and displays reality and fantasy: it is also a mirror of our own society. Over time, it has also won a privileged position in social sciences and it is considered an important tool for the observation, description and analysis of human reality, taking on a greater relevance in the educational world. This paper presents an approach to the way in which the university has been filmed focusing on American film, considering the production of independent film and Hollywood influence on it. Understanding Cinema as a source of knowledge and thought. The consideration of exhibiting the university institution, shows us awareness about its place in society, and how its role and its agents role have been defined socially.

NOTES BIOGRÀFIQUES DE LES AUTORES I DELS AUTORS

Javier de Lucas es catedràtic de Filosofia del Dret i Filosofia Política en l'Institut de Drets Humans de la Universitat de València. En la Facultat de Dret d'aquesta universitat va iniciar, junt amb altres col·legues, l'assignatura «Cine y Derecho» i ha coordinat una xarxa de docència del Dret a través del cine que reuneix a professorat de facultats de Dret d'universitats espanyoles, llatinoamericanes i europees. Entre les seues nombroses publicacions sobre el camp jurídic també podem trobar llibres dedicats als cinema i ha dirigit la col·lecció «Cine y Derecho» de l'editorial Tirant lo Blanch. Ha publicat, entre d'altres, *Blade Runner: el Derecho guardián de la diferencia* (València: Tirant lo Blanch, 2002) i *A propósito de «Sin perdón». El Derecho, en el origen del pacto social* (Revista InterseXiones 2: 1-13, 2011).

Xavier Garcia-Raffi és doctor en Filosofia, amb una tesi doctoral sobre les matemàtiques i la teoria de la relativitat. Catedràtic d'institut a València. Ha estat professor de la Universitat de les Illes Balears i de la Universitat de València Al Departament de Filosofia. Coguionista del llarg-metratge *Las alas de la vida* (guardonat al Festival de Valladolid). Coautor de llibres sobre cinema: *Cinema i Filosofia*, *Locuras de cine*, *Psiquiatras de celuloide*, *Primum videre, deinde philosophari*, *¿Qué me pasa doctor?* Cine y medicina, així com en els volums anteriors de Didàctica de la pantalla. Ha estat comissari d'una exposició sobre cinema i bogeria en el Museu del Cinema de Catalunya.

Francesc Jesús Hernández i Dobon és professor titular del Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València, dintre de la unitat de sociologia de l'educació. Des de 1992 ha publicat articles i llibres sobre cinema i educació junt amb el «Grup Embolic», com ara *Cinema i Filosofia, Primum videre, deinde philosophari, ¿Qué me pasa doctor? Cine y medicina*, així com en els volums anteriors de *Didàctica de la pantalla. Coguionista de Las alas de la vida* (pel·lícula guardonada en el Festival de Valladolid). Participa en el projecte d'innovació «espaiCinema».

Alicia Villar Aguilés és professora ajudant doctora en el Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València. Doctora en Sociologia (2010) amb una tesi doctoral sobre absències i ubicacions dels estudiants universitaris. És membre de la Asociación de Sociología de la Educación i ha publicat en la revista d'aquesta associació i també en «Arxius de Ciències Socials», «Revista Lusófona de Educação» o «Educação & Linguagem». És coautora en *Sociología de la Educación* (Madrid: McGraw Hill, 2011) i en *Didáctica de la Pantalla II. El cinema a l'educació* (Alzira: Editorial Germania, 2011). Ha fet estades d'investigació en universitats de Portugal i d'Alemanya sobre l'estudi dels indicadors educatius, transformacions en el camp de la sociologia de l'educació i estudis sobre les institucions universitàries.

Ricard Huerta és professor titular en la Universitat de València i director de l'Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives. Co-dirigeix amb Romà de la Calle el diploma de postgrau «Educació artística i gestió de museus». Doctor en Belles Arts i llicenciat en Música, en Belles Arts i en Comunicació Audiovisual, és membre de ICOM-UNESCO i director de la revista *EARI Educación Artística Revista de Investigación*. Ha participat com a investigador a diferents universitats i és autor, entre d'altres, dels llibres *Funció Plàstica de les Lletres* (València: PUV, 1992), *Art i Educació* (València: PUV, 1995), *Cultura Visual a Ontinyent* (Caixa Ontinyent, 2004), *Apaga-la!* (València: Alfons el Magnànim, 2005), *Maestros y Museos* (València: PUV, 2011), *València Museo Tipográfico Urbano* (València: PUV, 2011), *Ciudadana Letra* (València: Alfons el Magnànim, 2011), *Mujeres Maestras* (Barcelona: Graó, 2012).

María José Chisvert Tarazona és professora ajudant del Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de València. Ha sigut docent en la Llicenciatura de Pedagogia, en el Grau de Magisteri i en el Màster de Formació del Professorat d'Educació Secundària amb l'assignatura Organització i Direcció de Centres, Didàctica i Innovació Educativa. Actualment, participa en l'equip d'investigació sobre formació i transicions entre educació i ocupació amb col·lectius vulnerables dirigit per Fernando Marhuenda. Ha sigut professora en el Grau de Magisteri de Florida Universitària i coordinadora d'un equip d'investigació sobre formació i orientació professional per a l'ocupació en la Fundació Formació i Ocupació del País Valencià.

Arantxa Grau i Muñoz és llicenciada en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona, i DEA en Didàctica i Organització Escolar. Com a professional de la investigació s'inicia en Lligam Recerca S. Coop-v al 2004, on des de llavors ha participat en diversos projectes de recerca per encàrrec d'entitats tant públiques com privades. Les seues línies d'investigació s'han orientat a la recerca en el camp de la sociologia de la salut, la sociologia de la família i els temps de cura i la sociologia del gènere. Actualment combina el vessant professional en investigació social amb la docència com a professora associada del Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València.

Begonya Grau i Muñoz és llicenciada en Comunicació Audiovisual per la Universitat CEU San Pablo. Dels cursos i tallers que ha realitzat per ampliar la seua formació, destaca una estada de quatre mesos a la «Escuela Internacional de Cine y Televisión de San Antonio de los Baños (EICTV)» a Cuba, on assisteix al taller de documentals Santiago Álvarez. Des de 2001 ha estat treballant en diversos projectes cobrint funcions de realització, muntatge i postproducció. Entre aquests projectes destaquen el muntatge del documental *Más allá de la Alambra: La Memoria del horror. Mauthausen 1939-1945* de Pau Vergara i el del llargmetratge *Faltas Leves* dirigit per Manuel Valls i Jaume Bayarri i guanyadora dels Premis Tirant de l'Audiovisual Valencià a millor llargmetratge i millor muntatge.

Merary Vieyra Carmona és professora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) on es va llicenciar en Pedagogia. Col·labora des de 2004 en el projecte «La lectura de la realidad en el aula. Pensar la práctica para transformarla»; participa anualment en l'organització de «Seminarios Internacionales Freirianos» i va treballar com educadora d'adults. Estudia la «Maestría en Pedagogía», amb la investigació «La literatura como herramienta emancipadora», on està analitzant les aportacions de «Metodología para el Rescate de lo Cotidiano y la Teoría». En 2012 ha realitzat una estada d'investigació en la Universitat de València amb el professor José Beltrán Llavador del Departament de Sociologia i Antropologia Social.

Mayra Silva Estrada és llicenciada en Pedagogia per la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Participa des de 2007 en el projecte «La lectura de la realidad en el aula. Pensar la práctica para transformarla», una proposta col·lectiva entre estudiants i el professor Dr. Miguel Escobar, on es treballa la pedagogia freiriana des de la praxis. Actualment estudia el «Máster en Pedagogía», en la mateixa universitat, en el qual investiga sobre «Las pedagogías de la colectividad de Paulo Freire y Miguel Escobar en relación con la cosmovivencia Maya-Tojolabal». Recentment, en 2012, va ha realitzat una estada d'investigació en la Universitat de València amb el professor José Beltrán Llavador del Departament de Sociologia i Antropologia Social.

Julio Hurtado Llopis és professor contractat doctor del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal. És investigador de l'Institut de Creativitat i Innovació Educativa de la Universitat de València. Doctor en Ciències de l'Educació, llicenciat en Psicologia, en Història i Ciències de la Música i Diplomant en Educació General Bàsica en les especialitats d'Educació Especial i d'Educació Musical. També és Professor de Cant i director de cor. És membre de la comissió pedagògica de la campanya «Música a l'Escola» de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana. Habitualment col·labora en diferents institucions musicals i educatives. En l'actualitat desenvolupa projectes d'investigació en el camp de l'educació musical en primària i secundària i també és coordinador de pràctiques externes de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, així com de la iniciativa «espaiCinema».

Elisabet Marco Arocas és professora associada en el Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València. Actualment, realitza la seua Tesi Doctoral sobre la migració de menors no acompanyats. Treballa com a subdirectora en un Centre d'Acollida de Menors de la Generalitat Valenciana gestionat per la Fundació Amigó. Ha publicat diversos articles al voltant del fenomen de la migració de menors: en la «Revista d'Educació Social: Revista d'Intervenció Educativa» i en el llibre *La situación de los menores inmigrantes no acompañados. Su protección e integración* (València: Tirant Lo Blanch, 2010). També és coautora en el llibre *Didáctica de la Pantalla II. El cinema a l'educació* (Alzira: Editorial Germania, 2011).

