

DIDÀCTICA DE LA PANTALLA II
EL CINEMA A L'EDUCACIÓ

Colección Polis Paideia, 21
Dirigida por José Beltrán

π polis
paideia



DIDÀCTICA DE LA PANTALLA II
EL CINEMA A L'EDUCACIÓ

PROJECTE ESPAI CINEMA

JULIO HURTADO
PAULA JARDÓN (EDS.)

Germania

© Julio Hurtado i Paula Jardón (eds.), 2011
© dels articles: els autors
© de la present edició: Editorial Germania, S.L.
Dr. José González, 99 - 46600 Alzira (València)
E-mail: germania@germania.es
Imprés en la UE
ISBN: 978-84-92587-53-7
Depòsit legal: V-3605-2010



ÍNDEX

Prólogo	11
---------------	----

I. Els actors de l'educació

1. Julio Hurtado Llopis: <i>Educación para y por el cine</i>	19
2. Xavier Garcia-Raffi i Francesc J. Hernández: <i>L'arenga del mestre al cinema</i>	35
3. Nieves Ledesma Marín y Javier Monzón González: <i>Cine y profesión docente: Apuntes para pensar y sentir al hilo de la película «Diarios de la calle»</i>	47
4. Paula Jardón Giner: <i>La cultura de la col·laboració i el professorat. Reflexions al voltant del documental «Tuizza. Entre mujeres»</i>	81
5. <i>Roda la Mola, un documental sobre l'escola en valencià</i>	95

II. Temes i guions per a l'educació amb cinema

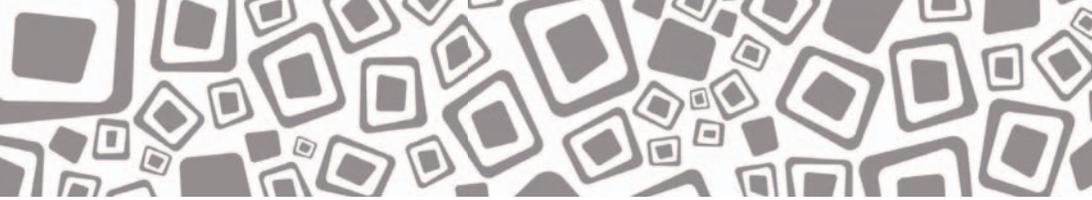
6. Fernando Osvaldo Esteban: <i>La representación de la realidad a través del relato cinematográfico: el caso de las migraciones de argentinos hacia España</i>	101
---	-----

7. Rubén López Rodríguez: <i>Victor Gaviria: marginalidad o exclusión</i>	113
8. M ^a José Chisvert Tarazona: <i>Clara Campoamor: una voz de mujer en la II República</i>	119
9. Alicia Villar i Elisabet Marco: <i>La vergonya del joc de la guerra. Cinema i socialització de la infància en contextos de conflicte armat</i>	133

III. Experiències d'educació amb cinema

10. Alba Ambròs y Ramón Breu: <i>Una panoràmica del portal educatiu CinEscola</i>	149
11. Ricard Huerta i Remigi Morant: <i>Composicions de l'Apocalipsi. L'animació japonesa en la formació dels mestres de primària</i>	163
12. Diana Santana, Javier Morales, Yolanda Fernández, Victoria Burriel y otras personas: <i>Diálogos sobre «Diarios de la calle: Reflexiones de futuras educadoras y futuros educadores»</i>	183
13. Noelia Antúnez del Cerro y Juan Antonio Castro: <i>Vacaciones de cine (primitivo): Del cine de los pioneros a la creación audiovisual adolescente.</i>	215

A quienes sueñan con los ojos abiertos



PRÓLOGO

JULIO HURTADO LLOPIS¹

PAULA JARDÓN GINER²

En la actualidad es innegable que el cine ocupa un lugar preferente entre las aficiones de la mayoría de las personas. Tanto niños, como jóvenes y adultos dedican buena parte de su tiempo de ocio y entretenimiento al visionado de películas de todo tipo de género en función de sus preferencias, valores estéticos o culturales. Primero la pequeña pantalla lo adoptó ocupando un lugar importante en su programación. Esto favoreció en gran medida a la difusión de los filmes clásicos, que al entrar en los hogares pasaron a formar parte del imaginario colectivo cotidiano de diferentes generaciones. Posteriormente la red de redes ha globalizado el cine. A través de esta es posible acceder a diferentes géneros en cualquier lugar y a cualquier hora. Esto ha supuesto una pequeña revolución, no exenta de polémicas, en el modo de difusión del séptimo arte. Enrique Gonzalez Macho³, comentaba que en un futuro inmediato cambiarán los lugares de consumo del

¹ Departamento de Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal. Universitat de València. Director del Grupo Consolidado «espaiCinema de la Facultat de Magisterio» de la Universitat de València [GCID73/2009].

² Departamento de Didáctica y Organización escolar. Universitat de València.

³ Recientemente elegido entre los casi 1000 académicos, como décimo tercer presidente de de la Academia del Cine. Sustituye a Álex De la Iglesia, que dimitió a causa del conflicto entre los internautas y el Ministerio de Cultura por la llamada «Ley Sínde». Gonzalez Macho es productor, distribuidor y exhibidor además de propietario de Alta Films. En sus tareas como director estará acompañado por la actriz Marta Etura y la directora Judith Colell.

cine ya que a éste se puede acceder desde el ordenador, el teléfono, la televisión, el video y las grandes pantallas domésticas dado que el futuro pasa por los cambios tecnológicos en las casas y la llegada del cine a la carta.

El cine influye notablemente en las personas en particular y en la sociedad en general. En él nos vemos reflejados pues nos muestra tanto lo que queremos, como lo que no queremos ver o aceptar en los demás; pone en imágenes y en palabras nuestros propios pensamientos y conflictos, activándonos las emociones de tal forma que resulta difícil no involucrarse activamente y mentalmente en la trama haciendo que tomemos partido manifestándolo de un modo u otro. El cine es un elemento transmisor y difusor de conceptos, valores, contravalores, actitudes, creencias y comportamientos de masas que, parafraseando a Alba Ambrós, están poco habituadas a crear pensamiento crítico. De ahí que nuestra labor como educadores consista en marcar caminos idóneos para hacer que cultura y persona caminen juntos, a fin de establecer formas de conocer y enfocar la realidad que permitan la reconstrucción de nuestra sociedad de manera reflexiva y crítica.

Y de esa reconstrucción reflexiva y crítica se alimenta el proyecto *espaiCinema* que a través del trabajo multidisciplinar e interdepartamental⁴ se organiza para incitar a la reflexión al alumnado de la universidad de valencia. Para ello genera e implementa propuestas didácticas a partir del visionado de películas escogidas en base a los bloques temáticos seleccionados por el profesorado participante del proyecto *EspaiCinema* de la Facultat de Magisterio. Así nace la presente publicación que es fruto del trabajo desarrollado por el profesorado⁵ que durante el curso académico 2010-2011 ha dedicado su tiempo y esfuerzo a la difusión del cine y a la enseñanza-aprendizaje del lenguaje audiovisual para pensar el cine como vehículo de socialización, como herramienta didáctica para abordar diferentes temáticas interdisciplinariamente o como producto cultural y de entretenimiento con el que con el que disfrutar. A lo largo del curso hemos estructurado los cinefóruns en las semanas de actividades complementarias⁶ programadas por la

⁴ En este espacio confluyen actualmente docentes de departamentos universitarios de didáctica general, didácticas específicas y de ciencias humanas y sociales.

⁵ Pertenecientes a los departamentos de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Didáctica y Organización Escolar, Sociología y Antropología Social, Filosofía, Didáctica de la Lengua y la Literatura.

⁶ Tres semanas a lo largo del curso académico en el que se programan todo tipo de actividades, con dinámicas diferentes o más complejas para complementar las programaciones de aula. Durante

Facultad de Magisterio en tres bloques temáticos: la educación en el cine, en la que proyectamos las películas «Diarios de la calle» de Richard LaGravenese, «La ola» de Dennis Gansel y «Hoy empieza todo» de Bertrand Tavernier; en el segundo bloque denominado el cine en nuestra comprensión de la realidad pudimos ver «Tornallom» d'Enric Peris i Miguel Castro⁷, «L'homme qui plantait des arbres» de Jean Giono, «La novia cadáver» de Tim Burton y una selección de cortos extraídos de *youtube* en la que se plantearon diferentes temáticas; en el tercer bloque, el cine como recurso didáctico, visionamos «El perro del hortelano» basado en la obra de Lope de Vega y dirigida por Pilar Miró. A raíz de las revueltas acaecidas en el Magreb a principios de año, de manera extraordinaria proyectamos la película «Tuizza. Entre mujeres» de Antonia Montaner⁸ en la que se refleja la situación de la mujer saharauí desde los setenta a la actualidad y las repercusiones de esta situación, con una muestra de sus tradiciones.

En otro orden de actividades cabe destacar el «café-tertulia» que realizamos con la profesora de la Universidad de Barcelona Alba Ambrós⁹, Esta actividad fue una iniciativa del equipo de profesorado de *espaiCinema* para aprovechar la ocasión de contar con la presencia de esta experta en cine y poder hacer partícipe en un debate abierto, y distendido, a todo el profesorado de la Facultad. La misma autora, además, impartió una conferencia sobre el cine en la escuela y moderó el cinefórum de la película «La novia cadáver».

En esta ocasión, y obedeciendo al título de esta obra, se amplía el alcance, la participación y las aportaciones del profesorado que comparte con nosotros la convicción de que es necesario aproximar al alumnado universitario al cine y utilizar éste como recurso educativo en el aula. El objetivo fundamental consiste en crear y aportar a la comunidad educativa y universitaria conocimiento sobre la pedagogía del cine y la didáctica del lenguaje cinematográfico. La participación y las aportaciones del profesorado han superado con creces las expectativas iniciales.

estos periodos sólo se imparten de manera ordinaria las asignaturas programadas en el primera y última franja horaria

⁷ En la que contamos con la presencia de Vicent Martí.

⁸ En la que contamos con la directora de la película, así como con estudiantes que habían hecho las prácticas en un campamento de refugiados saharauis.

⁹ Autora del libro «El cine en el aula de primaria y secundaria», con el que obtuvo el primer premio a la mejor obra sobre práctica educativa o de divulgación científica que pueda despertar el interés en los jóvenes en la edición de los Premios AULA 2008.

Son más de veintidós los autores que colaboran en estas páginas a través de tres bloques que aglutinan los trece capítulos de los que consta el libro. Aproximadamente la mitad de estas contribuciones son individuales y la otra mitad colectivas.

Con la publicación de esta segunda obra nacida desde el proyecto *espaicinema* se pretende dar continuidad y en la medida de lo posible consolidar la producción de conocimiento a partir de la implementación de acciones didácticas mediante el cine en las enseñanzas universitarias. Así pues, atendiendo a la diversidad de las aportaciones hemos estructurado el libro en tres partes diferenciadas: actores, temas y experiencias. La primera parte se refiere a los actores de la educación y corresponde al análisis del rol del profesorado y de las características de la acción docente. La segunda parte reúne cuatro capítulos sobre temas para la educación: la emigración, la marginalidad, la mujer en la Segunda República española y los conflictos armados y su relación con la infancia tal y como se han tratado en el cine. La tercera parte del volumen agrupa experiencias educativas alrededor del cine.

Bajo el epígrafe «actores» se presenta, en primer lugar, un análisis de la potencialidad educativa del cine y su incorporación en las aulas, explicando lo que aporta el proyecto *espaicinema* de la Facultad de Magisterio en el EEES y como trabajo en común del profesorado de la universidad. En este capítulo, Julio Hurtado presenta también la utilización de ejemplos cinematográficos de docentes en las XI Jornadas de estudiantes del Practicum de Magisterio¹⁰. Relacionado también con el rol del profesorado, Xavier Garcia-Raffi y Francesc J. Hernández reflexionan sobre la retórica bélica y la de los maestros, analizando los paralelos entre los dos tipos de arengas e ilustrando, con ejemplos de películas de todas las épocas, este instrumento de gran fuerza dramática. La figura de una profesora y su manera de actuar se analiza en el capítulo de Nieves Ledesma y Javier Monzón, centrado en la película «Diarios de la Calle», que fue proyectada este año en *Espaicinema*. Los autores proponen una reflexión sobre la profesión docente y su aplicación didáctica en la enseñanza del profesorado para alumnado de Magisterio. Fruto de esta experiencia es el capítulo «Diálogos sobre diarios de la calle: reflexiones de futuras educadoras y futuros educadores» que se presenta en la parte dedicada a experiencias de educación con cine. La cultura de la colaboración entre el profesorado es objeto de dos aportaciones: la de Paula Jardón, sobre el docu-

¹⁰ Realizadas en dos jornadas: educación infantil 17/05/11 y educación primaria 18/05/11.

mental «Tuizza, entre mujeres¹¹», que inscribe el trabajo del profesorado dentro de las redes de trabajo colectivo y de ayuda mutua de las sociedades humanas, y la de Roda la Mola, presentación de un documental sobre l'Escola en valencià.

La segunda parte «temas» reúne cuatro capítulos sobre temas para la educación. El tratamiento de la emigración argentina en el cine sirve para replantear la cuestión del cine como documento y como representación de realidades históricas, en historias de vida de los que se quedaron y los que se fueron, con experiencias de migración por diferentes motivos y mostrando cómo se vive esta experiencia. La representación consciente de otra realidad, excluida habitualmente de las pantallas, la de la cultura de la calle colombiana, constituye la voluntad del cineasta Víctor Gaviria, que presenta Rubén López Rodríguez. Otro capítulo se relaciona con la presencia de la mujer en la realidad política, la de Clara Campoamor en la II República, visualizada en la mini serie española «Clara Campoamor, la mujer olvidada» y objeto de la reflexión histórica sobre el personaje pero también sobre el rol de género ayer y hoy, que presenta M^a José Chisvert. Para finalizar esta segunda parte, Alicia Villar y Elisabeth Marco llevan a cabo una revisión cinematográfica exhaustiva sobre la situación de la infancia en los conflictos bélicos, de gran utilidad para la reflexión sociológica y educativa.

La tercera parte del volumen «experiencias» nos muestra un conjunto de recursos educativos alrededor del cine. La primera de ellas, presenta el portal educativo de internet CinEscola, su estructura, funcionamiento y objetivos. Enlaza con el capítulo anterior, por cuanto nos presenta el ejemplo de películas sobre conflictos bélicos para el aula. La segunda aportación, centrada en el cine de animación japonés, es la experiencia de utilización de este género en las clases de educación artística del alumnado de Magisterio de Primaria de la Universitat de València, que presentan Ricard Huerta y Remigi Morant. Otra experiencia con alumnado de Magisterio es relatada por ellos mismos en el siguiente capítulo. El artículo de Noelia Antúnez y Juan Antonio Castro sirve de cierre de la publicación y nos muestra el ejemplo de utilización didáctica del cine primitivo en una escuela de verano urbana con adolescentes del Museo Pedagógico de Arte infantil (MuPAI) de la Universidad Complutense de Madrid.

Este segundo título consolida la trayectoria de EspaiCinema en su esfuerzo por combinar acción didáctica y reflexión educativa. Agradecemos al Vicerrecto-

¹¹ Realizadas en dos jornadas: educación infantil 17/05/11 y educación primaria 18/05/11.

rado de Convergencia Europea y Calidad de la Universitat de València el reconocimiento institucional de esta iniciativa colectiva e interdisciplinar. También queremos agradecer a los autores que han colaborado con sus aportaciones a este volumen, y especialmente a los estudiantes de Magisterio, por su magnífica acogida a esta propuesta, en la que no solo han participado como espectadores sino que también se han convertido en actores y protagonistas de una aventura del conocimiento, a la que deseamos una larga vida.



I. ELS ACTORS DE L'EDUCACIÓ

1. EDUCACIÓN PARA Y POR EL CINE

JULIO HURTADO LLOPIS

CINE Y EDUCACIÓN

En el cine confluyen diversos lenguajes artísticos fundamentales para el desarrollo humano. Todos estos son abordados en la escuela de manera compartimentada bajo la denominación de las correspondientes asignaturas y con solución de continuidad. La escritura, la dramatización, la lectura, la interpretación, el lenguaje no verbal, la música, el diseño, las TIC... lenguajes que encontramos de manera simultánea en el cine y no encontramos, del mismo modo, en ningún otro fenómeno ni ninguna otra forma de expresión. Estas características lo convierten en un potente recurso didáctico, resultando incomprensible la actitud de parte del profesorado que sólo consume y aplica productos de la cultura impresa, rechazando las posibilidades que brindan los medios de comunicación audiovisual.

Las películas tienen el poder de trasladarnos a lo más íntimo de nuestro ser o nuestro pensamiento; nos permiten trasladarnos a diferentes lugares, entornos, épocas; nos facilitan el conocimiento de relatos, historias, personajes; nos desatan la imaginación y la creatividad; nos afectan a las emociones permitiéndonos reír, llorar, sufrir, etc.; nos transmiten ideas y valores y tienen la capacidad de sintetizar lo que nos costaría mucho de explicar con palabras; provocan la reflexión y el análisis crítico a la vez que motivan a la participación dialógica y a la socialización; contribuyen a la formación general mediante la obtención de conocimiento, habilidades, actitudes y valores. En definitiva nos ayudan tanto a comprendernos mejor a nosotros mismos como a comprender diferentes realidades sociales.

El cine merece ser un espacio formativo y debería ocupar en los centros docentes el lugar que le corresponde como hecho cultural de primera magnitud, destacando

sus valores educativos y culturales. El cine, como lenguaje que es, precisa de la educación para poder comprender todas sus dimensiones comunicativas y artísticas que sin ninguna duda afectan de manera sustantiva a nuestra manera de percibir el mundo y de entender nuestra manera de interactuar socialmente. Al respecto resulta sorprendente la poca consideración que todavía tiene el cine en los centros y en los programas educativos. Parafraseando a Hernández (2010), la cuestión no es cómo hacer presente el cine en la educación, sino más bien cómo es posible que un arte y un lenguaje que ya tienen más de un siglo de existencia, sólo se encuentren de manera marginal en los centros educativos y bibliotecas académicas.

El profesorado en general debería reflexionar sobre la conveniencia de actualizar sus saberes conectándolos con las demandas de los tiempos en que vive el alumnado, adoptando recursos cinematográficos, tan próximos a las nuevas generaciones, en sus repertorio de actividades. Para el tratamiento de diferentes conceptos o valores que pertenecen de forma transdisciplinar a diferentes materias encontramos en la producción cinematográfica un sinfín de recursos educativos susceptibles de implementar en las actividades de los programas educativos.

Los valores no pueden imponerse bajo el criterio de autoridad del educador. El alumnado de hoy sólo acepta aquello que descubre y comprueba. Cualquier enseñanza que no les llegue a través de su propia experiencia la sienten como un atentado a su libertad y la rechazan de inmediato. Una buena forma de activar la curiosidad del alumnado es la de utilizar fragmentos de películas para ilustrar o fundamentar una explicación. Posiblemente esta aproximación a una película les motivará a buscarla y poder verla completa y les hará reflexionar a partir del conflicto cognitivo. De acuerdo con Cuerda (2007) la educación ilumina los espíritus en lo hondo. El cine es sustancialmente un haz de luz en la oscuridad. No hay luz verdadera sin claroscuros. No hay más verdad que la suma de las verdades a las que van accediendo los tiempos. Y aun a sabiendas de que la luz no cura la ceguera, hay que remar, que seguir remando, entre la claridad y la oscuridad.

QUÉ OBJETIVOS

Toda programación didáctica persigue unas finalidades que se concretan en los aprendizajes que se han obtenido durante una secuencia o durante todo un proceso educativo. Los objetivos que nos proponemos alcanzar forman parte del modelo docente y del sentido que otorgamos al proceso de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos generales marcados por las leyes educativas, están explícitos en el curriculum educativo de cada etapa. El profesorado ha de adaptar y organizar los

objetivos en el segundo y tercer nivel de concreción del currículum, por lo que en ese momento está formando parte activa del diseño de los contenidos y actividades que pretende desarrollar para alcanzar determinadas finalidades en función de su contexto escolar y su concepción de la educación. A partir de ese momento entra en juego la creatividad pedagógica del docente pudiendo programar objetivos de múltiples entradas didácticas desde las que se pueden abordar diversos aprendizajes de manera globalizada.

En lo referente a la educación audiovisual mediante la utilización de los recursos cinematográficos para formar como espectadores críticos y activos, deberíamos contemplar la visualización de películas de manera reflexiva, analizando sus componentes ideológicos, visuales y comunicativos. Para ello, en primer lugar, se deben activar determinadas actitudes en el alumnado tales como: respetar el silencio; informarse sobre lo que se va a ver; ser respetuosos con el resto de espectadores con los que se comparte la visualización; leer los títulos de créditos; etc. Igualmente tenemos que contemplar las habilidades comunicativas audiovisuales, que podríamos resumir en las siguientes: desarrollar la capacidad de observación; trabajar la comprensión de la historia argumental; profundizar en la lectura del filme (qué, cómo y porqué se nos dice); fijarse en los detalles que conforman un plano; ser conscientes de cómo se mueven los personajes y que expresiones adoptan; analizar cómo evoluciona la cámara, si se mueve o no, qué quiere decirnos cuando sube o baja por encima de la mirada humana; aprender cómo nos podemos expresar a través de la imagen. La siguiente cita condensa estos principios como proceso educativo: «estamos convencidos de que la primera labor que hay que realizar para construir este modelo mediático diferente es la educación, que comienza por formar espectadores en los hábitos más básicos, y plantear después, a medio plazo, objetivos dedicados al estudio de escuelas, movimientos o perspectivas estéticas del cine» [Ambrós: 2007, 21].

Los objetivos marcados para la educación superior, en el caso de espaiCinema, pretenden no sólo innovar en la docencia universitaria en el marco del Espacio Europeo de la Educación Superior, sino también favorecer la introducción de los medios audiovisuales en la docencia del grado de magisterio; promover la formación y reflexión crítica sobre los medios audiovisuales e introducir al alumnado en el uso didáctico de los medios audiovisuales y de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC); favorecer un enfoque interdisciplinar desarrollando distintas técnicas de análisis sobre el fondo y la forma de lo que nos presenta el cine desde diferentes ámbitos, potenciando el aprendizaje de lenguas con el uso de versiones originales; introducir al cine difundiendo producciones de calidad, en tanto que obra de arte necesaria para la cultura de los universitarios,

animando al alumnado a frecuentar salas de cine para recuperar la dimensión del cine como espectáculo colectivo; impulsar la reflexión y concienciación sobre temas de gran calado socioeducativo tales como la pobreza, el racismo, la destrucción del medio ambiente, la violencia de género, las desigualdades e injusticias, la violación de derechos, la feminización de la docencia, los conflictos armados, etc.

Estos objetivos se concretan a través de procedimientos y acciones educativas llevadas a cabo por el profesorado que compone el equipo, tales como la elaboración de materiales multimedia; el acercamiento al lenguaje cinematográfico y la utilización didáctica del cine y de las TIC; la creación de espacios de debate presencial y virtual: realización de cine fórum y creación de blog y web; la creación de espacios de trabajo cooperativo entre el profesorado; la coordinación entre el profesorado y materias, presentando los estudiantes trabajos de carácter interdisciplinar que son evaluados y tutorizados conjuntamente por los profesores que comparten curso; iniciar pequeños grupos de trabajo entre el profesorado para favorecer la coordinación y el autoaprendizaje. [Ledesma, 2009].

CINE Y UNIVERSIDAD

Desde el proyecto *espaiCinema*, el profesorado implicado, reflexionamos desde nuestros saberes y nuestra experiencia sobre la cultura audiovisual. Nuestro interés se centra en facilitar y elaborar actividades que rompan la concepción de las asignaturas como compartimentos estancos facilitando estrategias educativas que generen análisis crítico en los pupitres y en las aulas universitarias. En un proceso formativo contextualizado se ha de educar al alumnado de tal manera que se pueda expresar mediante las imágenes y los textos dotándoles de herramientas para su interpretación y conocimiento. Consideramos que en los estudios superiores tenemos que educar al alumnado como espectadores críticos, conscientes, cívicos y respetuosos, que mantengan relaciones con el cine basadas en la sensibilidad y en el conocimiento. De acuerdo con Alba Ambrós (2007) se trata de dignificar, prestigiar el hecho de ver una producción audiovisual, formando espectadores con habilidades comunicativas, que sepan observar, comprender una historia, profundizar en la lectura fílmica y analizar la sintaxis cinematográfica.

De igual manera que se leen, se analizan y se estudian las obras literarias, musicales, artísticas, etc. el séptimo arte también ha de ser tratado de la misma forma. Las buenas producciones han de servir como instrumento para desentrañar sus códigos y sus técnicas. La mejor forma de aproximarse al lenguaje audiovisual, de entenderlo e interpretarlo es conociendo sus aspectos formales y los códigos

en los que se apoya (imágenes, signos escritos, sonido, música, efectos especiales, etc). La mejor forma de aprehender el lenguaje audiovisual es introducirlo en los contenidos educativos conectando la educación con las demandas de los tiempos en que vive el alumnado. Sin ninguna duda, para ello se debería emprender una nueva dinámica organizadora más ágil, ambiciosa e imaginativa que tal y como afirma la misma autora «el cine no sea un visitante más en el aula como travelling horizontal, sino que se instale en ella en cámara fija, porque ayuda a pensar y a meditar sobre aspectos importantes para la formación de las personas, por ejemplo, el ciclo de la vida, los cambios personales (sociales y políticos), los derechos humanos, la clarificación de derechos culturales, humanos, técnicos-científicos o artísticos, etc.» [Ambrós: 2007, 29].

CINE Y PRACTICUM

La Escuela de Magisterio Ausiàs March, celebró el 11^a y último Encuentro de Estudiantes del Practicum de la diplomatura de magisterio¹. En esta edición y como novedad se utilizó el cine como hilo conductor de las diferentes comunicaciones que el estudiantado presentó en dicho encuentro. Éste se realizó en dos jornadas; la primera se dedicó a los 265 estudiantes matriculados en educación infantil, de los cuales 199 lo han cursado en Valencia y 66 en Ontinyent; la segunda jornada se organizó para los 350 alumnos de educación primaria. En total se reunió a los 615 estudiantes matriculados durante el curso 2010/2011 atendidos en 202 Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP). Un total de 80 docentes universitarios tutorizaron estas prácticas.

Estas jornadas suponen un espacio de intercambio didáctico en el que la reflexión y el debate pedagógico ocupan la atención de los asistentes. Se dan cita para compartir las experiencias vividas el estudiantado que termina sus estudios universitarios, con los docentes universitarios y los de los centros de educación infantil y primaria donde han realizado las prácticas. En esta 11^a edición el equipo de espaiCinema aportó una selección de fragmentos de películas de diferentes directores, todos centrados en la educación en las aulas, para ilustrar los contenidos presentados por el alumnado en las exposiciones orales o en póster, ampliando el marco de reflexión desde el análisis contextual e histórico de la educación y los diferentes modelos de hacer y saber docente. Esta experiencia despertó mucho

¹ Celebrado el 17 y 18 de mayo de 2011.

interés entre todos los participantes. Fue una de las actividades mejor valoradas de las jornadas. El hecho de visionar diferentes fragmentos de películas, en las que se seleccionaron sólo escenas de la vida en las aulas, suscitó muchos intereses e interrogantes para conocer más películas que tratasen temas de educación reglada.

También en el cine comprobamos que la formación no se acaba al conseguir el título universitario. Realmente ahí empieza un nuevo capítulo del proceso formativo de un docente.

En el caso de los estudios del grado de magisterio o del postgrado de secundaria, la titulación supone el logro de algo que comenzó siendo un deseo o un pensamiento de ser docente. Asimismo es un requisito para comenzar ese nuevo proceso por el que se transita para seguir profesionalizándonos como docentes. De algún modo, la titulación nos otorga la autonomía formativa. Comienza una nueva etapa en la que tenemos que autogestionar los contenidos de lo que necesitamos seguir aprendiendo. Encontramos muchos y variados ejemplos en la filmografía de personas que descubren en la práctica, que en su proceso de formación inicial no obtuvieron todas las herramientas para hacer frente a lo que su alumnado les demanda en las aulas. Así pues, una vez más encontramos en el séptimo arte, muchos ejemplos docentes enmarcados en diferentes épocas y contextos que nos ayudan a comprender mejor lo complejo de esta apasionante profesión.

LA EDUCACIÓN EN EL CINE

A continuación presentaré las películas de las que en las jornadas del *practicum* extrajimos fragmentos para mostrar a los futuros docentes estas diversas realidades educativas. Con ello pretendo dejar constancia de todos los títulos seleccionados para la ocasión. Al mismo tiempo quiero dar respuesta a las demandas del alumnado que quiere conocer este tipo de ejemplos didácticos. Espero que a partir del presente trabajo puedan acceder a ella recuperando las emociones y reflexiones experimentadas. Obviamente esta es una pequeña muestra de los muchos ejemplos que podemos encontrar en la filmografía internacional.

Comenzaré transcribiendo el texto de la secuencia seleccionada de la película *Lugares Comunes*. Es la última clase de pedagogía que reciben los alumnos de último curso de magisterio. En ésta el profesor les hace reflexionar sobre la importancia de enseñar a aprender y de las cuestiones éticas que éste ejercicio conlleva: «El año que viene ustedes serán profesores. De literatura no saben demasiado pero no es eso lo que me preocupa. Me preocupa que siempre tengan presente que enseñar quiere decir mostrar. Mostrar no es adoctrinar, es dar información

pero dando también, el método para entender, analizar, razonar y cuestionar esa información. Si alguno de ustedes es un deficiente mental y cree en verdades reveladas, en dogmas religiosos o en doctrinas políticas sería saludable que se dedicase a predicar en un templo o frente a una tribuna. Si por desgracia siguen en esto, traten de dejar las supersticiones en el pasillo antes de entrar al aula. No obliguen a sus alumnos a estudiar de memoria, eso no sirve. Lo que se impone por la fuerza es rechazado y en poco tiempo se olvida. Ningún chico será mejor persona por saber en el año en que nació Cervantes. Pónganse como meta enseñarles a pensar, que duden, que se hagan preguntas. No los valoren por sus respuestas. Las repuestas no son la verdad, buscan una verdad que siempre será relativa. Las mejores preguntas son las que se vienen repitiendo desde los filósofos griegos. Muchas ya son lugares comunes, pero no pierden vigencia: Qué, cómo, cuándo, dónde, por qué. Si en esto admitimos también eso de que «la meta es el camino», como respuesta no nos sirve. Describe la tragedia de la vida pero no la explica. Hay una misión o un mandato que quiero que cumplan. Es una misión que nadie les ha encomendado, pero que yo espero que ustedes, como maestros se la impongan a sí mismos. Despierten en sus alumnos el dolor de la lucidez. Sin límites, sin piedad».

Lugares Comunes

2002. España y Argentina. 112 min. Dirección: Adolfo Aristaráin. Dirección artística: Abel Facello. Guión: Adolfo Aristaráin y Kathy Saavedra; basado en la novela «El renacimiento» de Lorenzo f. Aristaráin. Producción: Gerardo Herrero, Adolfo Aristaráin y Javier López Blanco. Fotografía: Porfirio Enríquez. Montaje: Fernando Pardo. Vestuario: Kathy Saavedra y Valentina Bari. Interpretación: Federico Luppi (Fernando Robles), Mercedes Sampietro (Liliana Rovira), Arturo Puig (Carlos Solla), Pablo Rago (Pedro Robles), Yaël Barnatán (Fabiana), Carlos Santamaría (Pedro), Valentina Bassi (Natacha), María Fiorentino (Tutti Tudela), Claudio Rissi (Demedio).

Sinopsis: un profesor de pedagogía de la Universidad de la ciudad de Buenos Aires, porteño, acaba de cumplir los sesenta. Lleva toda la vida casado con Liliana Rovira, española, hija de catalanes, que trabaja como asistente social en barrios marginales. Se quieren, se respetan, son leales. Nunca se aburren estando juntos, les gusta estar solos. Se conocen profundamente, se aceptan, se pelean sin odio, se divierten. Son amantes, socios, amigos, cómplices. Ninguno de ellos concibe la vida sin el otro. Tienen un hijo, Pedro, casado y con dos hijos, tiene un buen trabajo en Madrid, donde vive en una urbanización de clase media acomodada.

Fernando y Liliana sobrellevan con esfuerzo y resignación las ausencias, las privaciones, la incertidumbre del futuro, la falta de proyectos, la desesperanza. Pero el mundo plácido y reflexivo de Fernando se ve profundamente alterado cuando recibe sin previo aviso la comunicación oficial en la que le informan de su jubilación forzosa, un hecho que va a cambiarle la vida...

En esta película, en lo que nos concierne, destacaría sus reflexiones sobre la educación aunque en realidad es un canto a la esperanza. Podemos aprender que siempre es posible continuar adelante y continuar proyectando a pesar de las dificultades y las adversidades. Es una lección de convivencia y de apoyo mutuo realmente envidiable. A través de la película podemos reflexionar sobre los ideales de izquierdas en tiempos en los que parece que todo se entremezcla y se confunde. El qué hemos hecho mal para que nuestros gobernantes sean así, el qué hemos hecho mal para que nosotros mismos, o nuestros hijos o amigos sean todo lo contrario de lo que pretendimos o ya no tengamos las ideas tan claras inmersos en una sociedad de «bienestar» en la que los ideales y la calidad de vida propia parece que producen interferencias a las que hacemos oídos sordos justificándonos en el propio contexto. Lugares Comunes resulta una película pura, desnuda, llena de luz; el hombre frente al futuro, frente al amor, frente a la amistad. Nos deja un camino de esperanza en la lucha por un mundo más justo, más libre y más solidario. El final nos evocan los versos de Machado «caminante no hay camino, se hace camino al andar».

Ser y tener

Francia 2002. 104 min. Dirección: Nicolas Philibert. Género: Documental. Producción ejecutiva: Gilles Sandoz. Música: Phillippe Hersant. Fotografía: Kattell Djian y Laurent Didier. Montaje: Nicolas Philibert. Intervenciones: Georges Lopez, Laura, Guillaume, Julien, Jonathan, Nathalie, Olivier, Alizé, Johann, Jessie, Jojo, Marie, Létitia, Axel.

Sinopsis: película documental que nos muestra la realidad cotidiana de una escuela unitaria en un pueblo del Macizo Central francés. Philibert filma a lo largo de las diferentes estaciones, desde el crudo invierno hasta los soleados días que anuncian el verano, la vida de la clase de un maestro francés y sus trece escolares de entre 3 y 11 años. A través de esta clase seguimos paso a paso la aventura de aprender y crecer en un medio rural, el aprendizaje de la lectura y la escritura, las interacciones de los pequeños con los más mayores; las relaciones entre la escuela

y las familias; el paso de la enseñanza primaria a la secundaria, la resolución de los pequeños conflictos en la vida del aula.

Tal y como su director nos cuenta esta película es un documental y en este género no se dirige, sino que se sugiere, pues lo que se está construyendo es a partir de una experiencia mostrando la cotidianeidad del aula. Philibert trata de contarnos cómo aprendemos a aprender en cualquier lugar o en cualquier escuela. Todas sus películas se basan en encuentros de seres humanos por lo que, aunque la película está contextualizada en una escuela unitaria rural, podríamos haber observado las mismas actitudes en cualquier otra escuela. Tenemos que tener en cuenta que todo lo que se narra en cualquier medio, papel, celuloide, etc. siempre tiene una gran carga de subjetividad. En este caso lo que vemos en el documental es la interpretación o selección de los acontecimientos que el director ha decidido. Nosotros como espectadores aprehendemos las imágenes y las historias haciéndolas nuestras a partir de nuestra propia subjetividad. En un buen ejercicio para comprender las realidades que nos envuelven. La escuela es un lugar común para todos nosotros. Por eso podemos fácilmente adentrarnos en el documental haciéndonos recordar nuestras propias experiencias y comparándolas. En este caso se muestra un maestro amable, íntegro, complejo... que refleja muy bien un determinado tipo de relaciones basadas en la confianza mutua que se pueden generar en la escuela entre los docentes y los discentes de cualquier aula, de cualquier centro o de cualquier población, porque es en la escuela y desde la escuela como descubrimos gran parte del mundo. En ella aprendemos a socializarnos y situarnos en función de los demás.

La lengua de las mariposas

España, 1999. 95 min. Color. Director: José Luis Cuerda. Guión: Rafael Azcona, José Luis Cuerda, Manuel Rivas. Fotografía: Javier G. Salmones. Música: Alejandro Amenábar. Intérpretes: Fernando Fernán Gómez (Don Gregorio); Manuel Lozano (Moncho); Uxía Blanco (Rosa); Gonzalo Uriarte (Ramón); Alexis de los Santos (Andrés); Jesús Castejón (D. Avelino); Guillermo Toledo (O'lis); Elena Fernández (Carminia); Tamar Novas (Roque); Tatán (Roque Padre); Celso Parada (Macías); Tucho Lagares (Alcalde).

Sinopsis: comienzos de 1936. En un pequeño pueblo gallego, Moncho, un niño de ocho años, se va a incorporar a la escuela. Tiene miedo. Ha oído decir que los maestros pegan. Don Gregorio en persona, el maestro que no pega, tendrá que ir a buscarlo a su casa. Don Gregorio inculca a sus alumnos conocimientos

tan medulares como poco académicos: el origen americano de las patatas o que las lenguas de las mariposas tienen forma de espiral. Con la llegada de la primavera, Don Gregorio saca las clases al campo. El 18 de julio todo se romperá y los valores y principios inculcados quedarán relegados.

El guión de *La lengua de las mariposas*, se hizo a partir de un cuento que forma parte del libro *¿Que me quieres, amor?*, de Manuel Rivas. Cuenta una historia contextualizada en la España rural. Lo más destacable es la figura del maestro. Don Gregorio es un maestro del que podemos aprender mucho para el ejercicio de la docencia; el respeto que tiene por sus alumnos nos muestra de qué forma es posible ser persona y docente, tratando del mismo modo, tanto a las familias como al alumnado; la didáctica que utiliza para contextualizar los contenidos del aprendizaje significativo que persigue cada día en el aula; la experiencia como fuente de aprendizaje que tanto provoca don Gregorio sin necesidad de recurrir al libro de texto; la relación afectiva que se crea con cada uno de los alumnos y las relaciones especiales que siempre se crean a pesar de intentar evitarlo constantemente.

Padre Padrone

Italia. 1977. 100 min. Color. Director: Paolo y Vittorio Taviani. Basada en la novela autobiográfica de Gavino Ledda. Fotografía: Mario Masini. Música: Egisto Macchi. Intérpretes: Saverio Marconi (Gavino), Omero Antonutti (el padre), Marcella Michelangeli (la madre), Fabrizio Forte (Gavino niño), Stanko Molnar (Sebastiano), Nanni Moretti (Cesare).

Sinopsis: Es la historia particular de Gavino Ledda, un pastor sardo con sus conflictos: el silencio, la falta de educación, la dependencia. Un pastor impide a su hijo ir a la escuela, lo único que puede hacer es cuidar del rebaño. Cuando se va a cumplir el servicio militar aprende a leer y escribir. Y de vuelta ha de enfrentarse otra vez con la concepción del mundo de su padre.

En esta ocasión podemos reflexionar sobre el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades que creo sólo se pueden garantizar en la escuela, dependiendo de los maestros y maestras; la universalización de la educación y la importancia del cumplimiento de las leyes de la obligatoriedad de asistir a la escuela, para cuyo cumplimiento hemos de velar en muchas ocasiones los propios maestros, un hecho común en toda la geografía europea, en la que se sigue produciendo mucho absentismo escolar en las primeras edades, la mayoría de las veces a causa de los padres y por diversas razones; la necesidad de la educación

para una socialización adecuada preventiva, a su vez, de problemas psicológicos en la edad adulta y las repercusiones que esto tiene en la vida laboral; el frecuente maltrato infantil que sigue dándose a pesar de haber conseguido mayores cotas de alfabetización en las últimas décadas; la necesaria erradicación del trabajo infantil que aún se da en países con niveles bajos niveles de desarrollo e incluso en los llamados del primer mundo; la necesidad de seguir formándonos a lo largo de la vida y la formación de las personas adultas. A modo de síntesis la película puede servir de base para realizar un repaso reflexivo sobre la amistad, el espíritu de superación, el conocimiento, el rechazo de la injusticia, el derecho a la educación, y los factores que lo entorpecen.

El guión de la película está basado en la autobiografía de Gavino cuyo propio padre le impidió asistir al colegio en la infancia privándole de todo lo que esto supone. Tenía que trabajar como pastor y eso hizo hasta que la obligatoriedad del servicio militar le sacó de su pueblo a los veinte años, alejándolo durante un tiempo de su padre. Fue durante ese periodo de tiempo cuando pudo comenzar a estudiar compatibilizándolo con las obligaciones militares. Al ser licenciarse en el ejército continuó estudiando lenguas clásicas en la universidad La Sapienza, di Roma, en la que finalizó hasta su doctorado los estudios de lingüística. En 1974 sacó a la luz su autobiografía Padre Padrone. «L'educazione di un pastore» traducida a más de 40 idiomas.

Hoy empieza todo

Francia. 1999. 95 min. Director: Bertrand Tavernier. Guión: Dominique Sampierom (que fue maestro durante más de veinte años en Hernaing, una localidad del norte de Francia y cuyas experiencias transmite en la película), Tiffany Tavernier y Bertrand Tavernier. Fotografía: Alain Choquart. Montaje: Sophie Brunet Música: Louis Scelvis. Producción: Alain Sarde/Little Bear/TF1 Production. Intérpretes: Philippe Torreton (Daniel Lefebvre), María Pittaresi (Vcaleria), Nadia Kaci (Samia), Veronique Ataly (señora Liénard), Nathalie Bécue (Cathy), Emmanuelle Bercot (señora Tiévaux), Betty Tebouille (señora Henry), Gérard Giroudon (Alcalde), Didier Bezace (Inspector), Marief Guittier (Daniel), Daniel Delabesse (Marc).

Sinopsis: Daniel Lefebvre, de 40 años, dirige una escuela infantil en un barrio marginal de Hernaing, población minera del norte de Francia de 7000 habitantes con un 30 % de paro a causa de la crisis de la minería. Las consecuencias de esta situación provocan, como en otros tantos lugares, desajustes familiares que nor-

malmente sufren con mayor intensidad los niños y niñas en edad escolar. Daniel, el maestro es consciente de la situación así como de los valores y responsabilidades que conlleva su profesión de maestro. Aunque el mismo como persona tiene sus propios problemas personales decide seguir trabajando en pro de la educación y de la sociedad. Las acciones que toma en la ayuda de unos niños medio abandonados por su familia le cuestan las críticas de la comunidad. La película refleja la problemática de una pequeña comunidad industrial: paro, alcoholismo, desestructuración familiar, abusos... y sobre todo la falta de esperanza en el futuro que aflora de cada uno de estos problemas. De este modo la escuela se convierte en una isla de color donde los niños pueden escapar de la cruda realidad que les envuelve.

En la película podemos ver situaciones que se dan en una población con esas características, aunque también se pueden encontrar en muchas de nuestras escuelas por otras causas. El documental refleja la falta de atención de las autoridades instituciones públicas hacia la educación infantil; el desinterés de muchas familias por la educación de sus hijos y al mismo tiempo que culpabilizan a la escuela de sus propias carencias; la falta de apoyos a las familias más desfavorecidas y la falta de implicación de los políticos locales hacia toda la problemática escolar... reflejando, tal y como describe García (2006), la relación entre las conductas sociales con los contextos en los que se desarrollan influyendo en el desarrollo de la actividad escolar aunque no sean problemas consustanciales a la misma. Estos aspectos no se pueden separar del sentido y significado que tienen las interacciones y las conductas que se generan entre los agentes de la comunidad escolar, maestros, padres, personal no docentes, reflejándose de algún modo en día a día escolar.

Refleja muy bien la tarea docente personificada en un maestro comprometido con su tiempo y la sociedad en la que está inmerso, obligado a ejercer muchos más papeles de los que la mayoría de las personas piensan que tiene un maestro, para poder luchar contra los sinsabores de la realidad, poniendo una semilla de luz y esperanza a su alumnado.

El milagro de P. Tinto

España 1998. 124 min. Color. Comedia absurda. Director: Javier Fesser. Guión: Javier Fesser y Guillermo Fesser. Fotografía: Javier Aguirresarobe. Música: Suso Sáiz. Productora: Sogetel / Películas Pendelton Intérpretes: Luis Ciges, Silvia Casanova, Pablo Pinedo, Javier Aller, Emilio Gavira, Janfri Topera, Pepe Viyuela.

Sinopsis: en su más tierna infancia, el niño P. Tinto tiene una revelación:

su propósito en la vida debe ser la procreación de una abundante descendencia. Sueña con un montón de hijos que crezcan a su alrededor sanos y fuertes. Quince años después, P. Tinto y Olivia, una mujer ciega y tacaña, forman un hogar en un aislado valle por el que sólo pasa, cada quince años, el Expreso Pendular del Norte. Los P. Tinto esperan ilusionados la llegada de los hijos, pero pasan los años y no aparece nadie. Cincuenta años después, dos marcianitos, a los que se les ha averiado el ovni, llegan al lugar, y los P. Tinto piensan que se trata de sus hijos. Estos dos marcianitos deciden quedarse en la casa donde tienen la comida y el techo asegurado. Al mismo tiempo, en el lugar aparece Usillos, un chapuzas a domicilio que con la excusa de arreglar unas baldosas comienza a causar estropicios, a la vez que se obsesiona con cazar marcianos.

Esta película no ha sido proyectada en EspaiCinema pero la elegimos para sacar una escena que nos venía muy bien para reflejar algunas aulas en las que muchos de los profesores más veteranos han vivido durante su periodo de escolarización en la que la religión influía totalmente en los planes de estudio. Al mismo tiempo esta secuencia nos servía de ejemplo a la que el profesor Fernando Robles de Lugares comunes describía a unos estudiantes de magisterio en la película. La educación desde las creencias religiosas, de la que se proyectó un fragmento en el que hace alusión a estas características tan comunes en muchos docentes. La secuencia seleccionada es una de las más cómicas de la película en la que se lleva a cabo en la escuela. El maestro es un cura que enseña todas las asignaturas y además es el sacerdote del pueblo donde suceden los hechos. En la clase de religión, hace unas preguntas a los alumnos reflejando el estilo docente imperantes en este tipo de escuelas en la época, acerca del misterio de la santísima trinidad. Quien no le da la respuesta correcta al sacerdote recibe un impacto de borrador en la frente por parte de este que le deja el pelo canoso algunas horas. Lo más gracioso es el retrato de la lógica infantil ante los dogmas de la religión incomprensibles para el alumno que no acierta con ninguna de las respuestas que le ha sido planteado. La escena tiene el final que cierto tipo de estilo docente ha desarrollado hasta su más alto nivel de alevosía, el castigo físico, la humillación y el aislamiento y discriminación del resto de compañeros de clase.

Consideramos muy oportuna esta secuencia para que los futuros maestros pudiesen contratar y meditar sobre los diferentes estilos docentes reflejados en cada uno de los cortes seleccionados.

Harry Potter

Harry Potter and the Philosopher's Stone. Gran Bretaña. 2001. 152 min. Color. Director: Chris Columbus. Guión Steve Kloves (Novela: J.K. Rowling). Música: John Williams. Fotografía: John Seale. Reparto: Daniel Radcliffe, Rupert Grint, Emma Watson, John Cleese, Robbie Coltrane, Warwick Davis, Richard Griffiths, Richard Harris, Ian Hart, John Hurt, Alan Rickman, Fiona Shaw, Maggie Smith, Julie Walters, Tom Felton, Zoe Wanamaker, David Bradley, Bonnie Wright, Chris Rankin, James Phelps, Oliver Phelps, Harry Melling, Sean Biggers-taff, Geraldine Somerville, Jamie Waylett, Josh Herdman, Devon Murray, Alfie Enoch, Adrian Rawlins, Ray Fearon, Nina Young, Richard Bremmer, Saunders Triplets, Verne Troyer, Harry Taylor, Leslie Phillips, Eleanor Columbus, Elizabeth Spriggs, Danielle Tabor, Emily Dale, Matthew Lewis, Terence Bayler.

Sinopsis: el día en que cumple once años, Harry Potter se entera de que es hijo de dos poderosos hechiceros, de los que ha heredado poderes mágicos. En el colegio Hogwarts de Magia y Hechicería, donde se educa con otros niños que también tienen poderes especiales, aprenderá todo lo necesario para ser mago.

La novela de Rowling, llevada al cine con un guión de Steve Kloves que se encargó con acierto y mucho éxito de adaptarla a la pantalla. Las aventuras de Harry en Hogwarts, un colegio de magia y hechicería que se encuentra bajo la jurisdicción del Ministerio de Magia, organismo gubernamental que regula todos los aspectos de la vida en la comunidad mágica del territorio. Dentro de este colegio los alumnos no reciben clases como en un colegio ordinario de lengua o matemáticas; se espera que estos vengan con una formación previa en estas asignaturas ya que en esta escuela se aprenden otras disciplinas tales como: Pociones, Transformaciones, Encantamientos, Defensa Contra las Artes Oscuras, Historia de la Magia y Astronomía, etc. Pero por ser una escuela, como todas precisa de maestros, y como en todas las escuelas encontramos diferentes tipos de maestros. Los que motivan y los que desmotivan; los que gustan al alumnado y los que disgustan; los que tratan a los niños como personas y los que parece no haberse dado cuenta en qué trabajan...

Había más de un motivo por el que seleccionamos un fragmento de esta película, que tampoco hemos proyectado en espaiCinema. Uno de ellos era que esta generación de futuros nuevos maestros había crecido con Harry Potter y eso la convertía en un reclamo para la atención y la observación de lo que queríamos mostrar cuando en una secuencia cuando su amiga Hermione le ayuda a hacer volar una pluma. Este es un ejemplo del aprendizaje entre iguales. Esta manera de trabajar permite que cada alumno aprenda a su ritmo desarrollando la coope-

ración y el trabajo en equipo en vez de fomentar la competitividad. Es una de las formas más utilizadas por los adultos para aprender lo que necesitan saber. Alguien te explica cómo hacer determinada acción. Esto trasladado a la escuela fomenta el desarrollo de habilidades sociales aumentando la autoestima y la motivación por aprender.

BIBLIOGRAFÍA

- AlohaPopRock (2001). El Criticón. Recuperado el 24 de mayo de 2011. <http://www.alohacriticon.com/elcriticon/article847.html>
- Alonso, I., (1999). La Butaca.Net. Recuperado el 22 de mayo de 2011. <http://www.labutaca.net/redaccion/ismaelalonso.htm>
- Ambròs, A., & Breu, R. (2007). *Cinema i educació: El cinema a l'aula de primària i secundària*. Barcelona: Graó.
- Breu, R., & Ambròs, A. (2011). *CinEscola: Propostes didàctiques de cinema a primària i secundària*. Barcelona: Graó.
- Cuerda, J. L. (2007). «Remar en el claroscuro». *El País semanal 9 de septiembre*, 110-113.
- Filmaffinity (2002). Buscador de películas. Recuperado el 30 de mayo de 2011. <http://www.filmaffinity.com/>
- García, A. (2006). *Psicología y cine: vidas cruzadas*. Madrid: UNED.
- García Raffi, X., Hernández, F. J., Ledesma Marín, N., & Universitat de València. Vicerectorat de Planificació i Igualtat. (2010). *Didáctica de la pantalla: Per una pedagogia de la ficció audiovisual: Projecte espai-cinema*. Alzira Valencia: Germania.
- La Butaca. (1989) *Revista de Cine*. Recuperado el 31 de mayo de 2011. <http://www.labutaca.net/>
- Machado, A., Chiappini, G., & Macrí, O. (1988). *Poesía y prosa*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Martínez, E. (26-06-2003). *Cine y Educación*. Recuperado el 20 de mayo de 2011 <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/index.htm>
- Méndez L. Hoy empieza todo, una mirada crítica a la escuela. En: García (coord.) *Psicología y cine: vidas cruzadas*. Madrid: UNED, 2006; 158-77.

2. L'ARENCA DEL MESTRE AL CINEMA

XAVIER GARCIA-RAFFI I FRANCESC J. HERNÀNDEZ¹

1. L'ARENCA BÈL·LICA AL CINEMA

Segons el DIEC, una arenga és un «discurs adreçat a una assemblea, a qualsevol aplec de persones, especialment amb la finalitat d'enardir-les, d'encoratjar-les, a fer alguna cosa». La paraula prové del baix llatí «*harenga*» i aquesta de l'alt alemany «*hring*», que vol dir cercle (segons el DRAE de 1884 i 1889), encara que anteriorment es va especular amb la seua relació amb l'italià «*aringo*», que vol dir pregar o raonar en públic (DRAE, 1726) o, fins i tot, amb el basc «*aurréngo*», que vol dir part de davant o principi². L'arenga paradigmàtica és l'encoratjament militar abans de la batalla, l'arenga prebèl·lica, i en són coneguts els discursos de Napoleó a les seues tropes abans de la batalla de les Piràmides (1798) o del general Sucre abans de la batalla d'Ayacucho (1824).

Lògicament, el cinema ha mostrat nombroses arengues castrenses, algunes autèntiques, altres reconstruïdes o inventades pels guionistes. De les autèntiques, cal recordar les imatges d'Adolf Hitler parlant als seus seguidors reunits a Núremberg l'any 1934, que Leni Riefenstahl va incloure al seu documental propagandístic *El triomf de la voluntat* (*Triumph des Willens*, 1935), i que Charles Chaplin va ridiculitzar de manera tan intel·ligent en *El gran dictador* (*The Great Dictator*, 1940), en la qual Hynkel, el dictador de Tomània, parla però no diu res, perquè Chaplin ridiculitza la prosòdia alemanya amb un lèxic fictici.

¹ Professors, respectivament, del Departament de Filosofia i del Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València. Membres del Grup Embolic.

² Manuel de Larramendi, *De la antigüedad y universalidad del bascuense en España*, 1728, p. 66.

De les arengues reconstruïdes, cal fer esment de la famosa seqüència inicial de *Patton* (*Patton*, 1970) de Franklin J. Shaffner, amb un discurs que comença amb la cèlebre frase del general (interpretat per George C. Scott), davant d'una bandera gegant dels EUA: «Now, I want you to remember that no bastard ever won a war by dying for his country. He won it by making the other poor dumb bastard die for his country». [Ara, vull que recordeu que cap malparit mai no ha guanyat una guerra morint pel seu país. L'ha guanyada procurant que el pobre malparit del davant mori pel seu país]. Realment, els guionistes, Edmund H. North i Francis F. Coppola alteraren lleugerament el discurs històric del general.

En les arengues inventades pels guionistes queden més clars els dos elements essencials i mútuament relacionats d'aquest recurs retòric: la constitució del grup i l'anunci d'un nou temps. El que cal proclamar abans de la batalla és que si som allò que som (que és distint d'allò que són altres), arribarem aviat a un nou temps de felicitat.

Lafirmació de la identitat del propi grup està clara al discurs de Patton esmentat, al de William Wallace (Mel Gibson) a *Braveheart* (*Braveheart*, 1995), dirigida pel mateix Mel Gibson, a l'arenga del capità F. Ramsey (Gene Hackman), sota una fortíssima pluja, davant de la tripulació del submarí USS Alabama en *Marea roja* (*Crimson Tide*, 1995) de Tony Scott («We constitute the front line and the last line of defense», «Som el front i l'última defensa»), i en moltíssimes altres pel·lícules (*300*, *Avatar*, *Gettysburg*, *Glory*, *Independence Day*, etc.)³ Es repeteix sempre la tesi: formem una unitat front als altres. Ja siga amb un llenguatge sublim o planer o amb gestos histriònics o vulgars, les expressions es refereixen quasi invariablement al subjecte col·lectiu que es pretén electritzar. L'orador no només apel·la a la identitat del grup, sinó que, podríem dir, l'estableix. Diu el que som i el que hem de ser. N'hi ha formulacions molt sintètiques, com ara la del sergent John M. Stryker (John Wayne) en *Sands of Iwo Jima* (1949), d'Allan Dwan, davant del seu pelotó: «... you're gonna move like one man and think like one man. If you don't, you'll be dead» [T'has de moure com un sol home i pensar com un sol home. Si no, estàs mort], o la del tinent-coronel Kilgore (Robert Duval) quan, en *Apocalipsis Now* (*Apocalypse Now*, 1970) de l'esmentat Francis F. Coppola, proclama davant de les seues tropes que l'endemà atacaran un poblat perquè «*Charlie don't surf!*» [és a dir: les tropes del Vietcong no practiquen surf].

Pel que fa al segon element, l'arribada d'un temps nou, se sol expressar amb una sobrecàrrega emocional. És el cas, per exemple, del parlament final de Chaplin de l'esmentada *El gran dictador*: «Hannah, can you hear me? Wherever you are, look up, Hannah. The clouds are lifting. The sun is breaking through. We are coming out of the darkness into the light. We are coming into a new world,

a kindlier world, where men will rise above their hate, their greed and brutality». [Hannah, em sents? Sigues on sigues, mira cap amunt, Hannah. Els núvols s'estan aixecant. El sol està obrint-se pas. Estem eixint de la foscor cap a la llum. Estem entrant en un món nou, un món més amable, on els homes s'elevaran per sobre del seu odi, la seua cobdícia i la brutalitat.] I també de l'arenga de Maximus (Russell Crowe) abans de la primera batalla a Germània en *Gladiator* (*Gladiator*, 2000) de Ridley Scott: «Three weeks from now, I will be harvesting my crops. Imagine where you will be, and it will be so. Hold the line! Stay with me! If you find yourself alone, riding in the green fields with the sun on your face, do not be troubled. For you are in Elysium, and you're already dead!» [Tres setmanes des d'ara i estaré collint el meus conreus. Imagineu on voldreu estar, i estareu. Manteniu les files! Esteu amb mi! I si algú es troba a soles, marxant per camps verds, amb el sol a la cara, que no patisca. Es trobarà a l'Elisi, i ja estarà mort!]. També, per citar un altre exemple, en l'arenga d'Aragorn en *The Lord of the Rings. The Return of the King* (2003): «A day may come when the courage of men fails, when we forsake our friends and break all bonds of fellowship, but it is not this day. An hour of wolves and shattered shields, when the age of men comes crashing down, but it is not this day! This day we fight!!» [Arribarà un dia que fallarà el valor dels homes, quan abandonem els nostres amics i trenquem els lligams de la companyonia, però aquest no és el dia. Un temps de llops i escuts trencats, quan l'era dels homes arribi a la decadència, però aquest no és el dia. Aquest és el dia de lluitar!].

Naturalment, hi ha variants de l'arenga bèl·lica al cinema, com són les paraules d'un entrenador davant de l'equip, de l'afició o abans d'un partit decisiu, una seqüència també molt habitual a les pel·lícules (per exemple: *The Pride of the Yankees*, *Hossiers*, etc.) Per això no pot estranyar l'ús del cinema per motivar els jugadors, com ha fet en diverses ocasions Pep Guardiola amb els futbolistes del F. C. Barcelona, com ara abans de la final de la Champions League de 2009 celebrada a Roma, fent que visionaren un documental amb fragments de l'esmentada *Gladiator*. Recordeu que abans de la final de la copa mundial de clubs d'Abu Dabi d'aquell mateix any, que els permetia establir un record històric de copes, va dir allò de: «Si perdeu seguireu sent els millors del món, però si guanyeu sereu eterns». La realitat supera sempre la ficció.

En síntesi, l'arenga, en el moment clàssic anterior a la batalla, articula dos elements, la identitat i l'esperança, i, en la mesura que aquests elements operen la «constitució» de l'auditori en un subjecte (que es mou o pensa com un sol home) té una intenció performativa.

2. L'ARENKA DEL MESTRE

La presència freqüent d'arengues de mestres al cinema s'explica tant pel caràcter performatiu esmentat, que en definitiva realitza l'ideal transformador de l'educació, com pel fet que les arengues rememoren el comportament clàssic del docent, des de les explicacions definitives de Pitàgores sobre les harmonies naturals (aquelles que recordaven els seus deixebles amb la dita conservada en llatí: *magister dixit*), fins les converses majeútiques d'indole ètica de Sòcrates. Com ja van destacar els estudis de Basil Bernstein o Pierre Bourdieu, els mecanismes de control simbòlic de l'aula operen sempre en el sentit vertical. El mestre davant del seu alumnat ocupa el lloc del general davant les seues tropes i, amb un fragment discursiu breu però intens, enuncia allò que els estudiants són o han de ser en un futur esperançat.

Un exemple el trobem en *El club dels poetes morts* (*Dead Poets Society*, 1989), de Peter Weir, on John Keating (Robin Williams) exalta els seus estudiants amb discursos com aquest:

We don't read and write poetry because it's cute. We read and write poetry because we are members of the human race. And the human race is filled with passion. And medicine, law, business, engineering, these are noble pursuits and necessary to sustain life. But poetry, beauty, romance, love, these are what we stay alive for. To quote from Whitman, «O me! O life!... of the questions of these recurring; of the endless trains of the faithless... of cities filled with the foolish; what good amid these, O me, O life?» Answer. «That you are here - that life exists, and identity; that the powerful play *goes on* and you may contribute a verse. That the powerful play goes on and you may contribute a verse. What will your verse be?» [No llegim i escrivim poesia perquè és una cosa bonica. Llegim i escrivim poesia perquè som membres de la raça humana. I la raça humana està plena de passió. I la medicina, el dret, els negocis, l'enginyeria..., aquestes són activitats nobles i necessàries per sostenir la vida. Però la poesia, la bellesa, el romanç, l'amor, aquests són els que ens mantenen. Per citar Whitman: «Oh jo!, oh vida! Les qüestions sobre això retornen; dels trens sense fi dels infidels... de ciutats plenes dels necis; que hi ha de bo enmig d'aquests, Jo? La vida?» Resposta. Que tu ets ací, que la vida existeix, i la identitat; que el poderós joc *segueix* i pots contribuir amb un vers. Que el poderós joc *segueix* i pots contribuir amb un vers. Què serà el teu vers?]

Els discurs del professor Keating està ben a prop de la proposta del professor Eugene Simonet (Keven Spacey) en *Cadena de favors* (*Pay it Forward*, 2000): «Pensa una idea per canviar el món –i posa-la en pràctica».

Un altre exemple és el discurs final del mestre Jean-François Richet (Jean-François Stévenin) a *La pell dura* (*Argent de poche*, 1976) de François Truffaut: «De totes les injustícies que hi ha al món, aquelles que afecten als nens són les més injustes, les més innobles, les més odioses. El món no és just, i potser no ho serà mai. Però cal lluitar perquè hi haja justícia. Cal, cal fer-ho. Les coses canvien, però lentament; les coses milloren, però lentament...»

Resulten particularment emotives les arengues dels mestres quan s'acomiaden dels estudiants. Les últimes paraules estan recobertes de la dignitat de les paraules definitives. Un exemple el tenim en el monòleg del professor Fernando Robles (Federico Luppi) en la pel·lícula *Llocs comuns* (*Lugares comunes*, 2002) de Adolfo Aristarain. El docent dicta la seua darrera classe abans de retirar-se amb la seua dona al camp i arenga els seus estudiants de la manera següent:

Me preocupa que tengan siempre presente que enseñar quiere decir mostrar. Mostrar no es adoctrinar, es dar información pero dando también, enseñando también, el método para entender, analizar, razonar y cuestionar esa información. Si alguno de ustedes es un deficiente mental y cree en verdades reveladas, en dogmas religiosos o en doctrinas políticas, sería saludable que se dedicara a predicar en un templo o desde una tribuna. Si por desgracia siguen en esto, traten de dejar las supersticiones en el pasillo, antes de entrar en el aula. No obliguen a sus alumnos a estudiar de memoria, eso no sirve. Lo que se impone por la fuerza es rechazado y en poco tiempo se olvida. Ningún chico será mejor persona por saber de memoria el año en que nació Cervantes. Pónganse como meta enseñarles a pensar, que duden, que se hagan preguntas. No los valoren por sus respuestas. Las respuestas no son la verdad; buscan una verdad que siempre será relativa. Las mejores preguntas son las que se vienen repitiendo desde los filósofos griegos. Muchas son ya lugares comunes, pero no pierden vigencia: qué, cómo, dónde, cuándo, por qué. Si en esto admitimos, también, eso de que «la meta es el camino», como respuesta no nos sirve. Describe la tragedia de la vida, pero no la explica. Hay una misión o un mandato que quiero que cumplan. Es una misión que nadie les ha encomendado, pero que yo espero que ustedes, como maestros, se la impongan a sí mismos: despierten en sus alumnos el dolor de la lucidez. Sin límites. Sin piedad.

Un altre exemple d'acomiadament, que naturalment contrasta amb la seqüència final on el mestre marxa detingut, el tenim a *La llengua de les papallones* (*La lengua de las mariposas*, 1999) de José Luis Cuerda, en el que Don Gregorio (Fernando Fernán Gómez) s'adreça als veïns del poble:

Queridos niños, respetados convecinos. En la primavera el ánade salvaje vuelve a su tierra para las nupcias. Nada ni nadie podrá detenerlo: Si le cortan las alas irá a

nado; si le cortan las patas se impulsará con el pico, como un remo en la corriente. Ese viaje es su razón de ser. En el otoño de mi vida, yo debería ser un escéptico y en cierto modo... Lo soy. El lobo nunca dormirá en la misma cama con el cordero; pero de algo estoy seguro, si conseguimos que una generación, una sola generación, crezca libre en España, ya nadie les podrá arrancar nunca la libertad. [...] Nadie les podrá robar ese tesoro. ¡Muchas gracias! Y ahora, Ustedes ¡a volar!

Un altre acomiadament dramàtic de professor davant els seus estudiants està en *The Browning Version* (1951). El protagonista, Andrew Crocker-Harris, confessa les seues deficiències:

You must excuse me. I have prepared a speech, but I find now that I have nothing to say, or rather I have three very small words, but they are most deeply felt. They are these: I am sorry. I am sorry because I have failed to give you what you have the right to demand of me as your teacher: sympathy, encouragement, and humanity. I'm sorry because I have deserved the nickname of «Himmler» and because by so doing I have degraded the noblest calling that a man can follow - the care and molding of the young. I claim no excuses. When I came here I knew what I had to do, and I have not done it. I have failed, and miserably failed. I can only hope that you and the countless others who have gone before will find it in your hearts to forgive me for having let you down. I shall not find it so easy to forgive myself. That is all. Good bye. [Heu de perdonar-me. He preparat un discurs, però em sembla ara que no tinc res a dir, o millor dit, tinc dos paraules molt petites, però són molt profundament sentides. Són aquestes: Ho sent. Ho sent perquè he fallat en donar allò que vostés tenen dret de demanar-me com a professor: simpatia, alè i humanitat. Ho sent perquè he merescut que em posaren el sobrenom de «Himmler» i perquè, en fer-ho, he degradat la vocació més noble que un home pot seguir - la cura i la formació dels joves. No tinc excusa. Quan vaig arribar ací, sabia el que havia de fer, i no ho he fet. He fallat, i he fracassar estrepitosament. Només espero que vostés i molts d'altres que han anat abans troben en el seu cor el perdó per haver-los defraudat. No em resulta tan fàcil perdonar-me a mi mateix. Això és tot. Adéu.]

Seguint aquest model d'arena final desesperançada o dramàtica, tenim també la fi de *Lona* (*Die Welle*, 2008), quan Rainer Wenger (Jürgen Vogel) es dirigeix a l'auditori del seus seguidors després que la seua proposta d'activitat sobre el totalitarisme haja tingut conseqüències inesperades.

Al marge, cal fer esment també d'allò que podríem dir «antiarengues» o simplement xerrameca del docent, un assumpte també repetit a les pel·lícules i que sorgeix així mateix de l'oralitat tradicional de l'ensenyament, com en el cas de l'arena, però representa, per dir-ho així, el seu invers. Exemples en tenim en la

galeria de professors del liceu de *Amarcord* (1973), de Federico Fellini, en concret el professor de filosofia (Mauro Misul), que explica el pensament de B. Croce o algun altre hegel·lià de dreta mitjançant un discurs intel·ligible pels seus estudiants, les classes de Mario Moreno «Cantinflas» en *El profe* (1971), de Miguel M. Delgado, o l'explicació del misteri de la Trinitat per part del padre Marciano (Tomás Sáez) en *El milagro de P. Tinto* (1998) de Javier Fesser («...entonces si el Padre es Dios, el Hijo es Dios, y el Espíritu Santo también es Dios, ¿cuántos dioses hay en el cielo?»).



3. L'ARENCA BÈL·LICA O ANTIBÈL·LICA DEL MESTRE

En les pel·lícules també trobem mestres-soldats o soldats-mestres: discursos castrenses a institucions educatives o arengues didàctiques amb finalitat bèl·lica. Un cas del primer tipus el tenim en el discurs del general D. MacArthur (Gregory Peck) davant dels cadets de West Point en *MacArthur* (1977) de J. Sargent. Un exemple del segon tipus el trobem en la pel·lícula *Sense novetat en el front* (*All quiet on the Western Front*, 1930), de Lewis Milestone, adaptació de la novel·la homònima d'Erich Maria Remarque. Un grup de joves són encoratjats a marxar al front pels discursos dels seus professors. L'experiència bèl·lica, però, els fa caure en l'escepticisme i el pessimisme. En regressar, un d'ells, Paul Bäumer (Lew Ayres), s'enfronta al seu professor, Kantorek (Arnold Lucy), qui continua animant les noves generacions a marxar al combat. El diàleg és notable:

Kantorek: Paul! How are you, Paul?

Bäumer: [*somber*] Glad to see you, Professor.

Kantorek: You've come at the right moment, Baumer! Just at the right moment!

[*to students*]

Kantorek: And as if to prove all I have said, here is one of the first to go! A lad who sat before me on these very benches, who gave up all to serve in the first year of the war. One of the iron youth who have made Germany invincible in the field! Look at him. Sturdy and bronze and clear-eyed! The kind of soldier every one of you should envy! Paul, lad, you must speak to them. You must tell them what it means to serve your fatherland.

Bäumer: No no, I can't tell them anything.

Kantorek: You must, Paul. Just a word. Just tell them how much they're needed out there. Tell them why you went, and what it meant to you.

Bäumer: I can't say anything.

Kantorek: If you remember some deed of heroism, some touch of humility, tell about it.
[*encouraging murmurs from the students*]

Bäumer: I can't tell you anything you don't know. We live in the trenches out there, we fight, we try not to be killed; and sometimes we are. That's all.

[*students fidget, disappointed*]

Kantorek: No, no Paul!

Bäumer: [*angry*] I've been there! I know what it's like!

Kantorek: That's not what one dwells on, Paul!

Bäumer: [*bitterly*] I heard you in here, reciting that same old stuff. Making more iron men, more young heroes. You still think it's beautiful and sweet to die for your country, don't you?

[*Kantorek nods firmly*]

Bäumer: We used to think you knew. The first bombardment taught us better. It's dirty and painful to die for your country. When it comes to dying for your country it's better not to die at all! There are millions out there dying for their countries, and what good is it?

[*muttering from students*]

Kantorek: [*shocked*] Paul!

Bäumer: [*angry*] You asked me to tell them how much they're needed out there.

[*to students*]

Bäumer: He tells you, «Go out and die!» Oh, but if you'll pardon me, it's easier to say go out and die than it is to do it!

Student: Coward!

Bäumer: And it's easier to say it, than to watch it happen!

Students: Coward! You're a coward! Coward!

Kantorek: No! No, boys, boys! I'm sorry, Baumer, but I must say...

Bäumer: We've no use talking like this. You won't know what I mean. Only, it's been a long while since we enlisted out of this classroom. So long, I thought maybe the whole world had learned by this time. Only now they're sending babies, and they won't last a week! I shouldn't have come on leave. Up at the front you're alive or you're dead and that's all. You can't fool anybody about that very long. And up there we know we're lost and done for whether we're dead or alive. Three years we've had of it, four years! And every day a year, and every night a century! And our bodies are earth, and our thoughts are clay, and we sleep and eat with death! And we're done for because you can't live that way and keep anything inside you! I shouldn't have come on leave. I'll go back tomorrow. I've got four days more, but I can't stand it here! I'll go back tomorrow! I'm sorry.

[Kantorek: Paul! Com està, Paul?

Bäumer: *[ombrívol]* M'alegre de veure'l, professor.

Kantorek: Vostè ha arribat al moment just, Bäumer! Just en el moment oportú!

[Als estudiants]

Kantorek: I com per demostrar tot allò que he dit, ací és un dels primers a anar [al front]! Un jove que estava assegut davant meu en tots aquests bancs, que va renunciar a tot per servir en el primer any de la guerra. Un dels joves de ferro que han fet Alemanya invencible en el camp! Mireu-lo. Robust i de bronze, i d'ulls clars! El tipus de soldat que cadascú de vosaltres enveja! Paul, jove, vostè ha de parlar amb ells. Ha de dir-los el què significa servir a la seua pàtria.

Bäumer: No, no, no puc dir-ne res.

Kantorek: Vostè deu, Paul. Només una paraula. Només dir-los el molt que se'ls necessita allà. Diga-los per què se'n va anar, i el que ha significat per a vostè.

Bäumer: No puc dir res.

Kantorek: Si et recordes d'algun acte d'heroisme, d'un toc d'humilitat, informe al respecte.

[Murmuris d'ànim dels estudiants]

Bäumer: No puc dir allò que no conec. Hi vivim en les trinxeres, lluitem, tractem de no ser assassinats, i de vegades ho som. Això és tot.

[Els estudiants inquiets, decebut]

Kantorek: No, no, Paul!

Bäumer: *[enutjat]* He estat allà! Jo sé el que és!

Kantorek: Això no és el que un viu allà, Paul!

Bäumer: *[amb amargura]* L'he escoltat ací, recitant aquestes coses de sempre. Fent més homes de ferro, més joves herois. Encara creu que és bell i dolça morir pel seu país, no?

[Kantorek assenteix fermament]

Bäumer: Solíem pensar que ho sabíem. El primer bombardeig ens va ensenyar millor. És brut i dolorós morir pel país propi. Quan es tracta de morir pel país propi és millor no morir en absolut! Hi ha milions que han mort pel seu país, i de què serveix?

[*Murmuris dels estudiants*]

Kantorek: [*sorprès*] Paul!

Bäumer: [*enujgat*] Vostè em va demanar que els diga el molt que se'ls necessita per allà.

[*Als estudiants*]

Bäumer: Ell us diu: «Aneu i moriu!» Ah, però, si em disculpa, és més fàcil dir sortir i moriu del que és fer-ho!

Estudiant: Covard!

Bäumer: I és més fàcil de dir-ho que veure què passa!

Estudiants: Covard! Ets un covard! ¡Covard!

Kantorek: No! No, nois, nois! Ho sento, Bäumer, però he de dir...

Bäumer: És inútil parlar així. Vostè no sabrà a què em referesc. Només, que ha estat un llarg temps des que s'allistàrem des d'aquesta classe. Després de tan de temps, vaig pensar que potser tothom havia après en aquest temps. Només que ara s'estan enviant els nadons, i no duraran una setmana! No hauria d'haver vingut de permís. Al front, un està viu o està mort i això és tot. No es pot enganyar a ningú sobre això molt de temps. I sabem que estem perduts si estem vius o morts. He tingut tres, quatre anys d'això! I cada dia és l'any, i cada nit un segle! I els nostres cossos són a la terra, i els nostres pensaments són d'argila, i somiem i mengem amb la mort! I estem perduts perquè no es pot viure d'aquesta manera i mantenir tot el que portes dins! No hauria d'haver vingut de permís. Vaig a tornar demà. Tinc quatre dies més, però no puc quedar-me ací! Vaig a tornar demà! Ho sent.



Un altre cas, però de sentit contrari, d'arenga del mestre en un context bèl·lic la tenim en *Aquesta terra és meua* (*This land is mine*, 1943), realitzada per Jean Renoir, i que narra la història d'un professor (Albert o Arthur, interpretat per Charles Laughton) sota l'ocupació alemanya. En una memorable seqüència final, el professor comença una classe poc abans de ser detés per soldats de l'exèrcit invasor:

Bon dia, joves. Seieu.

Em tem que ja no donaré més classes. No sé quant de temps em queda encara. Com la lliçó d'avui serà molt breu, he volgut triar un bon llibre, un que em va prestar el professor Sorel [el director de l'escola]. No ho van cremar amb els altres perquè el vaig amagar a casa meua, i així ho vaig salvar del foc. Tot el que aneu a sentir ara és una cosa que van escriure grans homes. Va ser escrit en una nit d'entusiasme fa molt de temps, cent cinquanta anys. Eren homes de diferent condició. Els hi havia pròspers i molt pobres, religiosos, comerciants, i no van entrar en polèmica. Es van posar d'acord aquella nit meravellosa. Altres homes voldran destruir aquest llibre. És possible que acabe en el foc, però no ho esborraran de la memòria. Vosaltres ho recordareu sempre, i per açò la vostra enorme importància. Sou el nou país. [Comença a llegir] Declaració dels Drets de l'Home. Article primer.- Tots els homes naixen i romanen lliures, amb els mateixos drets. Article segon.-La finalitat dels partits polítics és la de protegir els drets naturals i inalienables de l'home: el dret a la llibertat, a la legítima propietat i la resistència a la tirania. Article tercer.- El principi de tot govern resideix en la pròpia nació. Cap grup, cap individu pot exercir una autoritat que no emane únicament i exclusivament del poble. Article quart.- La llibertat ens faculta per poder fer tot allò que no perjudique els altres. Article cinquè, la llei té dret a prohibir... [En aquest moment entren soldats alemanys]. Només un moment cavallers. La llei té dret a prohibir tots aquells actes que poden perjudicar la societat. Bé. He d'anar-me'n. No per perjudicar la societat, que sou vosaltres, sinó perquè perjudicar a la tirania. [S'acomia de la professora Louise (Maureen O'Hara)]. Mentres marxa detés, es gira cap als estudiants]. Adéu, ciutadans!

[A continuació, la professora Louise Martin (Maureen O'Hara) continua la lectura] Article sisé: La llei és l'expressió de la voluntat del poble...



Una posició ambigua la trobem en el capità John H. Miller (Tom Hanks), el protagonista de *Salveu al soldat Ryan* (*Saving Private Ryan*, 1998). Cap a la fi de la pel·lícula sabem que és mestre en la seua vida civil: «I'm a school teacher. I teach English Composition in this little town called Addleyittle town called Addley, Pennsylvania. The last eleven years, I've been at Thomas Alva Edison High School. I was coach of the baseball team in the spring time». [Sóc professor d'escola. Ensenye llengua anglesa en una petita ciutat, Addley a Pennsylvania. Els últims onze anys he estat en l'institut Thomas Alva Edison. En la primavera entrene l'equip de beisbol.]. Acompleix la seua missió per tornar a casa. Tanmateix: «I just know that every man I kill the farther away from home I feel». [Sé molt bé que cada home que mate, em sent més lluny de casa meua].

En resum, la consideració de «l'arenga del mestre» reflexa les característiques bàsiques de l'arenga militar –l'articulació d'identitat i esperança–, i es construeix a partir de l'oralitat tradicional de l'acció docent. La intenció performativa de l'arenga la sobrecarrega emocionalment, la qual cosa la fa idònia per moments privilegiats d'una pel·lícula des del punt de vista dramàtic, com ara, acomiadaments de mestres o canvis sobtats en l'estudiantat. Un estudi més detallat de la retòrica al cinema hauria de ponderar el valor d'aquestes notes.

3. CINE Y PROFESIÓN DOCENTE: APUNTES PARA PENSAR Y SENTIR AL HILO DE LA PELÍCULA «DIARIOS DE LA CALLE»¹

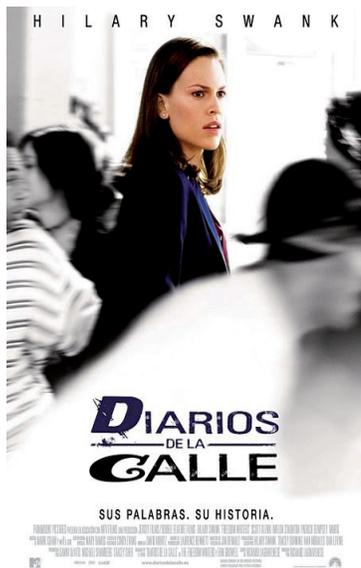
NIEVES LEDESMA MARÍN Y JAVIER MONZÓN GONZÁLEZ

RESUMEN

En este texto presentamos algunas ideas para aprovechar pedagógicamente la película «*Diarios de la Calle (Freedom Writers)*» en la formación de profesionales de la enseñanza. Tras unos breves apuntes sobre la película y la historia real que retrata, comentamos el valor didáctico que pueden tener algunos relatos audiovisuales para pensar y sentir la educación y el trabajo docente. Después mostramos algunos posibles interrogantes y temáticas para reflexionar críticamente sobre esta experiencia educativa filmada así como algunas dificultades que plantea esta película para captar y comprender la complejidad de procesos educativos reales. Finalmente terminamos este texto con algunas reflexiones finales.

Este escrito enlaza con otro capítulo de este libro: «*Diálogos sobre Diarios de la Calle: reflexiones de futuras educadoras y futuros educadores*», donde se incluyen algunos comentarios de alumnas y alumnos del Grado de Maestro/a y del Máster de Profesor/a de Secundaria de la Universitat de València. Texto que nos invita a seguir pensando y a seguir sintiendo la profesión docente.

¹ Text dedicat a Pilar Tormo: Una bona i sàvia dona, apassionada amb la vida i amb el seu treball docent, que fica una cura exquisita en les relacions amb el seu alumnat, famílies i docents. Afortunadament, un regal en les nostres vides. Les dolces converses que hem sostingut amb ella sobre les nostres vivències professionals i personals, bé pels corredors o les escales i als despatxos que hem compartit a la Universitat de València, han inspirat bona part de les idees d'aquest text però sobretot ens orienten sobre allò important al nostre treball i al nostre viure quotidià. Gràcies Pilar.



BREVES APUNTES SOBRE LA PELÍCULA Y LA EXPERIENCIA REAL QUE RELATA

«*Diarios de la Calle (Freedom Writers)*»² es una película estadounidense del año 2007 basada en una experiencia educativa real que tuvo lugar en el instituto Wilson de Long Beach (California, EEUU) en los años noventa. En ella se relatan algunas situaciones reales vividas por la profesora Erin Gruwell al incorporarse con 24 años, recién titulada y todavía docente «en prácticas», en este centro educativo que había implantado un programa de integración y que acogía a jóvenes negros, latinos, asiáticos y blancos.

En su primer año como docente a esta joven profesora, que deseaba acercar la literatura a sus alumnas y alumnos y ayudarles a ser mejores personas, se le asignó

² «*Diarios de la Calle (Freedom Writers)*». EEUU, 2007 (123 minutos). Dirección: Richard LaGravenese. Guión de Richard LaGravenese, basado en el libro «*The Freedom Writers Diary*» de Freedom Writers y Erin Gruwell. Música: Mark Isham y will.i.am. Fotografía: Jim Denault. Interpretación: Hilary Swank, Patrick Dempsey, Scott Glenn, Imelda Staunton, April Lee Hernandez, Mario, Kristin Herrera, Jacklyn Ngan, Sergio Montalvo, Jason Finn, Hunter Parrish.

un grupo «difícil» que no deseaba tutorizar el profesorado consolidado del centro: la clase 203. Un grupo multiétnico de alumnas y alumnos donde cohabitaban enfrentados jóvenes duramente tratados por su entorno social. «*Es la clase de los tontos colega, significa que eres tonto*», le dice un alumno a otro en la película. La profesora fue recibida con desinterés y rechazo en este grupo acostumbrado a docentes que no les escuchaban, ni atendían sus necesidades. En la película una alumna le replica a esta profesora: «*Usted no sabe nada. No tiene ningún respeto por cómo vivimos. Nos tiene aprendiendo aquí esta 'mierda' de gramática y luego tenemos que volver ahí fuera. ¿Qué hace usted que suponga un 'puto' cambio en mi vida?*». ¿Cómo se irá construyendo la relación entre esta profesora y su alumnado? ¿Cómo afectará a sus vidas esta relación educativa? Esto es lo que nos cuenta esta película.

El encuentro con la profesora Erin Gruwell marcó las vidas de sus alumnas y alumnos y también la de la profesora. Ellos mismos se autodenominaron «Los escritores de la Libertad» inspirándose en unos activistas de los años sesenta denominados los «*Pasajeros de la Libertad (The Freedom Riders)*» que lucharon contra la segregación entre negros y blancos. Los alumnos y alumnas considerados «*rezagados*» e «*imposibles*» en este instituto ampliaron su conocimiento de sí mismos y del mundo, mejoraron sus vidas, se implicaron políticamente trabajando por la tolerancia en su contexto más inmediato, algunos cursaron estudios universitarios... La profesora Gruwell dice de su alumnado en el libro que publicaron:

«Más allá de lo rápido o lento que fueran sus pasos, cada escritor de la libertad siguió adelante para encontrar su propio camino. Y no sólo avanzaban, también impulsaban a otros: madres, padres, parientes que se habían extraviado y amigos que habían perdido el rumbo. (...) Cuando aconteció la tragedia de Columbine, los Escritores de la libertad se sintieron más comprometidos a predicar la paz. Comenzaron a buscar deliberadamente a jóvenes a punto de despeñarse y les ayudaron a salir de su agujero. Para lograrlo crearon un programa llamado 'Celebrando la diversidad a través de las Artes' encaminado a enseñar la tolerancia a chicos que la sociedad había marginado y que parecían no encajar en ningún sitio (...) empezaron a aleccionar a estudiantes de primaria y de secundaria sobre la importancia de coger un bolígrafo en lugar de un arma cuando hay problemas. Los Escritores de la libertad se han convertido así en embajadores de la tolerancia» [Erin Gruwell, 2007, 375 y 378-379].

Esta experiencia educativa tuvo una gran cobertura mediática entre 1994 y 1998 en diversos diarios y programas de televisión (*The View, Good Morning America*) como consecuencia de un incidente racista que sufrieron algunos alumnos y alumnas de la profesora Gruwell en la primavera de 1994 cuando acudieron a un cine a ver la «*Lista de Slinder*». Y también por el eco que tuvieron algunas

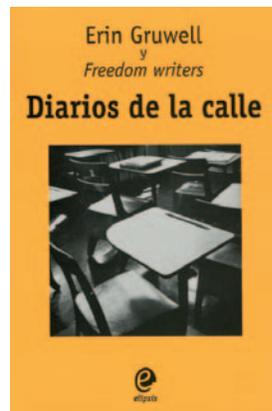
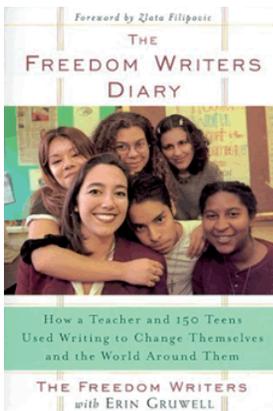
actividades que después esta profesora y su alumnado fueron realizando; como, por ejemplo, las visitas al instituto en la primavera de 1996 de Miep Gies (la mujer que durante la segunda Guerra Mundial mantuvo con vida a Ana Frank en su ático) y la de Zlata Filipovic (la famosa escritora adolescente de la guerra de Bosnia). También recogieron premios y donaciones, visitaron al ministro de educación estadounidense, fueron ponentes en algunos seminarios universitarios vinculados a la formación del profesorado... Por otra parte, la profesora Erin Gruwell llegó a ser profesora de la Universidad Estatal de California en Long Beach formando a futuros docentes. Ella junto con su alumnado han creado una fundación sin ánimo de lucro «Freedom Writers Foundation» (<http://www.freedomwritersfoundation.org>) como forma de conseguir fondos para que adolescentes con dificultades puedan continuar sus estudios y para promover «la educación en la tolerancia, la investigación educativa y la educación de calidad para las comunidades más desfavorecidas mediante programas de tutorías, escuelas para maestros, talleres, programas para adoptar una escuela y a un profesor y ciclos de conferencias» [Erin Gruwell, 2007, 381-382]³.

Cinematográficamente hablando ésta no es una gran película aunque es cierto que existe un cuidado guión que entrelaza subrelatos y relaciones entre los personajes. Algunos fotogramas están muy bien montados, como las escenas en las que se visualizan los diarios de sus alumnas y alumnos quienes leen en off sus relatos o aquellas que intercaladamente muestran el bloqueo y, después, el diálogo cómplice de sonrisas entre profesora y alumnado.

Esta narración audiovisual retrata de forma bastante ajustada la historia real en la que se basa, a la vista de los datos que aporta el libro que elaboró esta pro-

³ En la web de esta fundación aparece más información sobre el trabajo que continúan desarrollando (The Freedom Writer Institute for Teachers, The Freedom Writer Method, ...) y sobre algunos materiales para el profesorado, como «The Freedom Writers Diary Teacher's Guide» que incluye la guía de las actividades «Línea roja» (Line Game Lesson Plan) y la del «Brindis por el cambio» (Toast for Change Lesson Plan). También aparecen algunos escritos donde, por ejemplo, se dice: «*A positive teacher student relationship in the classroom, in addition to equitable, culturally relevant curriculum, can ensure that students feel included and represented in school culture, which in turn ensures they will graduate high school. When students believe that achievement and success are possible, instead of feeling isolated from school culture, they are more likely to succeed. When teachers believe in their students and effectively train students to believe the same, anything is possible. The strictly academic approach to curriculum and standards in a vacuum without consideration for students' prior knowledge and learning, home culture, and learning challenges is an equation for increased teacher frustration, thus attrition, and higher student dropout rates.*» (<http://www.freedomwritersfoundation.org> ; web consultada el 25 mayo 2011)

fesora y su alumnado recogiendo algunos de los diarios que escribieron durante cuatro años académicos (del otoño de 1994 a la primavera de 1998) como tarea de la materia de lengua y literatura que esta profesora les impartía. La referencia del libro original publicado en inglés es la siguiente: GRUWELL, Erin y The Freedom Writers(1999). *The Freedom Writers Diary. How a Teacher and 150 Teens used writing to change themselves and the world around them.* New York: Broadway Books. Libro que ha sido traducido al castellano en el año 2007 por la editorial Elipsis con el título *Diarios de la Calle*⁴.



⁴ En este texto vamos a intercalar algunos fragmentos escritos por la profesora Gruwell y por su alumnado en los diferentes diarios numerados que aparecen en la edición en castellano de 2007 de este libro. Actualmente está descatálogoado al haber desaparecido esta editorial, aunque pueden conseguirse algunos ejemplares del mismo a través de Saymon Editores (www.saymon.es).

«*Los Escritores de la Libertad*» firmaron un código de honor para que nadie en sus escritos adornara su historia o le diera un tono sensacionalista (contrato que puede leerse en: www.freedomwritersfoundation.org). Son relatos muy bien escritos, probablemente por la insistencia de la profesora Gruwell en sus clases de lengua para que se esforzaran mucho a la hora de redactarlos y al corregir los de sus compañeros y compañeras. Dos estudiantes escriben en sus diarios:

«Es increíble que deba leer y corregir una historia que yo misma pude haber contado... Se suponía que mi deber era editar el relato, pero... me di cuenta de que las palabras debían quedarse como estaban intactas (...) Quizá alguien se sienta del mismo modo después de leer mi propio relato. Me gustaría haber descubierto a la chica que escribió aquello para hacerle saber que no está sola,..., estar con ella, ser amiga suya. No pude averiguar quién fue». (Diario 72, primavera 1997, págs.218-219)

Ahora bien, como presentaremos en el penúltimo epígrafe de este capítulo, existen algunas diferencias entre la historia real y la que ofrece esta narración audiovisual que es preciso tener en cuenta porque aportan matices importantes para analizar la experiencia real que es más compleja de lo que muestra esta película⁵.

VALOR DIDÁCTICO DE ALGUNOS RELATOS AUDIOVISUALES PARA ESTUDIAR LA PROFESIÓN DOCENTE

El cine nos cuenta historias que «tocan» nuestros pensamientos y emociones entretejidamente. Esta película ha tocado profundamente a nuestras alumnas y alumnos. En algunos de sus escritos manifiestan que esta narración audiovisual les ha ayudado a afianzar su deseo y su determinación para mejorar la educación en su futuro trabajo docente, les ha clarificado algunas de sus necesidades formativas, les ha posibilitado cuestionarse algunas de sus ideas preconcebidas sobre el alumnado, les ha permitido identificar algunas claves profesionales y transferir algunos de los conceptos teóricos estudiados en nuestras clases, les ha facilitado poder debatir con su familia, amistades o pareja algunos temas que aparecen en esta historia, etc.⁶

Consideramos que la historia que cuenta esta película puede ser utilizada como hipotético *estudio de caso*⁷, para mejorar la mirada reflexiva y crítica sobre la

«No sabía que escribir fuera tan difícil. Es muy tedioso y cansado, aunque satisfactorio al mismo tiempo. Las tareas de redacción que hago para la clase de la señorita G. requieren que vuelva una y otra vez sobre el texto hasta que todo está perfecto» (Diario 108, otoño 1997, pág. 293).

⁵ Sobre esta película existen en internet unas guías didácticas (dirigidas al alumnado y al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria) que han sido elaboradas en castellano por Ana González del colectivo vasco Irudi Biziak (zineskola) dentro de su programa «Educación en Valores»:

<http://ibaizabal.wikispaces.com/file/view/ESO+2+Profesorado+Diarios+de+la+calle.pdf>

<http://ibaizabal.wikispaces.com/file/view/ESO+2+Alumnado+Diarios+de+la+calle.pdf>

Igualmente es interesante una web que habla de películas sobre el cine como recurso didáctico: <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/index.htm>, en la que se comenta también este film.

⁶ Las voces de las alumnas y alumnos de la Universitat de València en relación con estas cuestiones aparecen literalmente en el capítulo 12 de este libro, concretamente en el epígrafe «*Primeras impresiones sobre la película*».

Finalmente hemos tomado la decisión, por razones de espacio y de claridad (para no entrelazar en un mismo texto tantos elementos), ubicar sus palabras en un texto independiente, incluyendo únicamente en este capítulo nuestros comentarios así como algunos fragmentos de la película y de los escritos del libro de la profesora Gruwell y de su alumnado.

⁷ También pueden utilizarse algunas otras historias filmadas como «estudios de caso» para extraer

educación y la profesión docente así como para que nuestras alumnas y alumnos reflexionen sobre sí mismos, sobre sí mismas, como personas y futuros profesionales de la enseñanza, redefiniendo conscientemente su propia filosofía en relación a cómo posicionarse y desarrollar su futuro trabajo docente. Creemos que es un buen recurso, más aún cuando ésta es una historia basada en hechos reales que muestra que «otra escuela es posible» y ofrece algunos referentes positivos que pueden servir para pensar la necesidad de una educación emancipadora e inclusiva que atiende y eduque las emociones con el propósito de mejorar las relaciones humanas y la convivencia social.

Incorporar estos relatos audiovisuales en la formación del profesorado posibilita que, en un corto intervalo de tiempo (de una o dos horas), nos empapemos de las vivencias y emociones de los personajes envueltos en esas historias y así poder pensar sobre ellas; lo cual es más difícil de conseguir con la mayoría de las experiencias educativas que aparecen escritas en revistas pedagógicas, libros o en internet. Además para el alumnado nacido en la era de la imagen, el hecho de combinar la lectura de ensayos con estos textos audiovisuales, más ligeros y entretenidos que aquéllos (en la mayoría de las ocasiones), les permite estudiar más distendidamente. Por otra parte, el hecho de que las imágenes se nos fijen con fuerza en nuestra memoria puede sernos útil también a la hora de utilizar algunas de las escenas para pensar en las clases al hilo de algunas temáticas de nuestras materias.

Edgar Morin (1972, 108) dice que el cine es un medio para convocar y generar diálogos reflexivos. En la formación del profesorado podemos generar procesos de reflexión en nuestro alumnado individualmente sobre ésta u otras películas, pero nos parece especialmente interesante posibilitar el diálogo compartido sobre los relatos audiovisuales en las sesiones presenciales de clase, organizadas a modo de seminarios, tras haber visionado en casa esos relatos. Pensamos que es conveniente aprovechar algunos de los encuentros en clase para conversar colectivamente, en el mismo espacio y tiempo, sobre lo que nos ha sugerido esta u otras películas mirándonos y comunicándonos globalmente, mejor que hacerlo mediante blogs; aunque no desechamos esta posibilidad como complemento.

Ahora bien, previamente a estos posibles seminarios en clase, creemos que es preciso que el alumnado escriba individualmente en casa las reflexiones que le

las claves de algunas buenas prácticas docentes («*Pensant en els Altres*», «*La Escuela de la Señorita Olga*», «*Adiós Barbiana*» o «*Los chicos del coro*»), o para contrastar las relaciones entre docentes y alumnado en intervenciones que pueden parecer semejantes («*Lecciones Inolvidables*» o «*La clase*»), o para pensar sobre el sentido de una alfabetización instrumental que no ayuda a leer críticamente el mundo («*Los Santos Inocentes*»)...

hayan surgido tras ver esta u otras películas. Como señala José Gimeno (2000, 11) el proceso de la escritura es una herramienta muy útil para propiciar la reflexión ya que obliga «a poner orden en el pensamiento propio». En nuestras clases proponemos a nuestro alumnado los siguientes interrogantes para ayudarles a pensar sobre esta película:

- ¿Qué emociones y sensaciones te ha provocado el visionado de esta experiencia?
¿Qué reflexiones te sugiere el haber tenido esas emociones?
- El marido de la profesora le dice a ésta: «¿Puedes enseñar a una (alumna) que es lista? Sacan nota (tus alumnos/as) pero eso según tú. No aprenden lo que aprenden otros». ¿Qué aprendizajes crees que desarrolló su alumnado? Indica por qué deduces esos aprendizajes. ¿Son valiosos esos aprendizajes? ¿Aprendieron más o menos que en otras clases?
- ¿Es posible aprender cosas importantes para la vida si se está bloqueado emocionalmente? ¿Qué implicaciones tiene esto para nuestra tarea como docentes? ¿Qué te aporta esta película/experiencia para pensar el tema de las emociones y la educación?
- ¿Qué piensas sobre la atención a la diversidad y la educación inclusiva tras ver este film?
- En un momento de la historia, la profesora le dice a su padre: «*Sé lo que debo hacer y me encanta. Cuando les ayudo a descubrir sentido en su vida, mi vida cobra sentido*» y en otra ocasión le dice a la jefa de su Departamento: «*Usted no puede enseñarles, ni siquiera les aguanta*». ¿Cuáles son las actitudes docentes que permiten una relación educativa que enseñe aprendizajes valiosos para la vida? ¿Cuáles son las actitudes del profesorado que inhiben la posibilidad de que el alumnado se abra a aprender?
- ¿Qué destacarías como valioso de esta práctica docente innovadora? ¿Qué errores o carencias observas en esta actuación docente?
- ¿A qué problemáticas se enfrenta esta docente en su quehacer profesional? ¿Cómo afronta esta profesora las dificultades en su trabajo? ¿En dónde encuentra el apoyo y la fuerza para continuar con su propósito? ¿Cuáles son los obstáculos de innovaciones como ésta? ¿Cómo superarlos?
- ¿En qué se parece o diferencia esta película de otras que también nos hablan de la educación (*El Club de los Poetas Muertos, Rebelión en las Aulas, Mentes Peligrosas, La Ola, La Clase, Lecciones Inolvidables...*)?

- La prensa también nos habla de la educación (del bullying, del fracaso escolar...) así como algunas teleseries («Física o Química»...) ¿cómo influyen los medios de comunicación de masas en nuestras opiniones y actitudes sobre la educación formal?
- ¿Qué ventajas o inconvenientes plantea una educación escolar no presencial («home school») respecto a una educación presencial como la que se muestra en esta película?
- De todas las reflexiones que has escrito ¿qué ideas o qué claves o qué criterios de calidad extraes para tu futuro trabajo como profesional de la enseñanza?



Insistimos a nuestras alumnas y alumnos para que en sus escritos apelen e indaguen sobre sus propias experiencias de vida y de aprendizaje, se interpielen en relación con las temáticas que comenten. De manera que no sólo reflexionen de forma externa a sí mismos/as sino que se interroguen sobre estas cuestiones en primera persona (*¿cuáles son mis emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿qué aprendizajes considero valiosos en mi vida? ¿cuál es mi mirada y mi actitud respecto al alumnado y a la profesión docente?...*) Algo similar a lo que la profesora Erin Gruwell propone a su alumnado en esta historia: ayudarles a que hablen de sus vidas. En nuestro caso particular, que hablen de sus deseos, de sus saberes y experiencias relativas a su educación y a su futuro profesional como enseñantes.⁸

⁸ Al escribir estas líneas nos hemos percatado de que en el listado de interrogantes que formulamos al alumnado, para ayudarle a reflexionar, no incluimos preguntas específicas que le orienten en este sentido. (Un ejemplo práctico de cómo la escritura, el relato de lo que hacemos argumentándolo, nos ayuda a pensar y a identificar algunos aspectos mejorables de nuestra práctica docente). Aunque

AVISO: Antes de continuar leyendo este texto sería interesante que visionaras la película, de manera que las reflexiones que se incluyen a continuación no te «contaminen» e «inunden», impidiendo que afloren tus propios pensamientos. Seguramente así será más interesante el diálogo que mantengas con las ideas que se presentan a continuación y en el capítulo 12º de este libro.

ALGUNAS POSIBLES TEMÁTICAS SOBRE LAS QUE PENSAR Y SENTIR AL HILO DE ESTA EXPERIENCIA EDUCATIVA FILMADA

Esta película nos muestra una buena práctica docente que propicia aprendizajes valiosos mediante intervenciones adecuadas. ¿Qué aprendizajes valiosos creemos que desarrollaron las alumnas y alumnos de la profesora Gruwell en esa experiencia? ¿Cuáles fueron algunas de las intervenciones adecuadas de esta docente?⁹

En base a los comportamientos que observamos en la película y los diarios escritos en el libro que publicaron podríamos decir que, en relación con la materia de Lengua y Literatura, parece que las alumnas y alumnos de esta profesora mejoraron sus capacidades comunicativas de comprensión y expresión escrita «leyendo» diversos tipos de textos (periodísticos, novelas, poemas, cuentos, leyendas, obras de teatro, películas, diarios escritos por sus propios compañeros y compañeras de clase...), ampliaron su vocabulario y aprendieron ortografía, gra-

es cierto que algunos alumnos y alumnas, sin esa ayuda, se adentraron en autorreflexiones como puede observarse en otro capítulo de este libro.

⁹ En un epígrafe específico del capítulo 12º de este libro se incluyen interesantes reflexiones de alumnas y alumnos de la Universitat de València sobre la función docente y los procesos educativos (enseñanzas y aprendizajes, atención a la diversidad y actitudes de la profesora) que pueden ser útiles para seguir pensando y dialogando sobre las cuestiones que tratamos en este apartado. También puede ser de interés la lectura de un texto firmado por Maikol Chocho, un estudiante de Pedagogía (parece que desde Argentina), donde enlaza los cuatro pilares de la educación que propone Delors con el modelo docente desarrollado en esta película. Texto disponible desde septiembre de 2010 en: <http://www.monografias.com/trabajos82/aplicacion-pilares-modelo-docente/aplicacion-pilares-modelo-docente.shtml>

mática, sintaxis... y se despertó o amplió su deseo por leer literatura. Asimismo también parece que aprendieron algunas cuestiones de historia contemporánea: el holocausto judío, la guerra de Bosnia, el impacto de algunas medidas políticas estadounidenses en personas de ciertas etnias... y otros temas derivados de los textos que trabajaron. Por otra parte, parece que también incrementaron su autoconocimiento y su autoestima, así como su respeto a sí mismos y a los demás, su empatía, su autonomía moral (valorando críticamente las presiones sociales sobre sí mismos), su responsabilidad, su confianza en otras personas, su convivencia y cohesión grupal con personas diferentes (incluso generando vínculos afectivos con quienes anteriormente odiaban), su conciencia de autosuperación, su curiosidad y su deseo por aprender, su capacidad reflexiva para pensar críticamente el mundo, su participación en el centro y en su entorno social, su conexión con otros espacios socioeducativos (museos, cines, universidad...), etc, etc.

«La analogía de la señorita Gruwell («no juzgues un cacahuete por su cáscara, júzgallo por u interior») hizo mella en mí. Mientras yo esté convencida de que soy un ser humano no necesito preocuparme de lo que digan los demás. Al final, todos somos lo mismo» [Diario 17, primavera 1995, págs. 74-75].

«Una de las lecciones importantes que he aprendido es que la gente puede cambiar: lo sé porque yo misma lo he hecho» [Diario 23, primavera 1995, pág. 84].

«Lo que ella me enseñó hoy es... que las excusas no conducen al éxito y que debemos superar la adversidad y no permitir que simplemente vaya a nuestro lado. Los únicos obstáculos son los que tu permites que lo sean» [Diario 57, otoño 1996, pág. 179].

«Con todo lo que ocurrió hoy sé que, en el caso de presenciar una injusticia, haría lo que estuviera en mis manos para intervenir. Es mejor tomar una decisión y provocar un cambio que dejar que las cosas pasen y luego apenarse» [Diario 85, primavera 1997, pág. 244].

«Ser un escritor de la libertad me ha enseñado que la gente hace muchas cosas sin esperar recompensa» [Diario 113, otoño 1997, pág. 305].

«Como no me sentía querido en mi propia casa, tenía una auténtica necesidad de ser aceptado por mis compañeros de escuela. Para conseguirlo, creía que estaba obligado a hacer las mismas cosas que todo el mundo. Ahora que formo parte de los Escritores de la libertad, ya no me siento obligado a intentar encajar o a pagar peaje para ser aceptado» [Diario 114, primavera 1998, pág. 311].

«La señorita G. nos ha enseñado que “el mal prevalece cuando la gente buena no hace nada”. Yo soy una buena persona. Y me niego a ser un espectador por más tiempo» [Diario 129, primavera 1998, págs. 342-343].

«Quiero erradicar la violencia de mi barrio y devolverle a la comunidad lo mismo que John Tu [un altruista que les donó ordenadores para que escribieran este libro] me ha dado a mí. Quiero convertirme en un modelo para los chicos de mi barrio» [Diario 137, primavera 1998, pág. 358].

En resumen, sin descuidar los propósitos educativos específicos de la materia de Lengua y Literatura, las intervenciones de esta profesora posibilitaron una educación mucho más integral de su alumnado consiguiendo que mejoraran las relaciones entre ellos y que se comprometieran y participaran para reforzar la tolerancia en su entorno social más inmediato. Aprendizajes muy valiosos para su alumnado y para el bien común.

¿Cómo lo consiguió? ¿Cuáles fueron sus intervenciones que ayudaron a que se produjeran estos aprendizajes? A nuestro modo de ver, algunas perlas en las actuaciones docentes de esta profesora (en línea con una educación integral, emocional, inclusiva y emancipadora) serían las siguientes:

- *Su mirada y su actitud hacia el alumnado*

«En pocos minutos me dejó brutalmente claro que odiaba el instituto, que odiaba la clase de lengua y que me odiaba a mí. Su único propósito era hacer llorar a su maestra 'pija'» [Erin Gruwell, 1ª entrada, otoño 1994, pág. 27]. Esta profesora era consciente de la dificultad añadida del alumnado que le habían adjudicado, el que ningún docente veterano en el centro quería: alumnas y alumnos duramente tratados por el contexto social, con unas historias de vida complicadas y a quienes el centro educativo no atendía como necesitaban. En el libro esta profesora dice que a sus estudiantes se les consideraba «rezagados», «imposibles», «demasiado estúpidos para leer libros de cursos superiores»... Ella les llama «gamberros» pero manifiesta, a la vez, sus potencialidades.

«Aunque los chicos son una lata, al menos tienen la disculpa de ser adolescentes (...) Sin embargo, y a pesar de que muchas personas los consideran una causa perdida, me niego a pensar que lo son. (...) Aunque sus puntuaciones en lectura no indican que ellos sean «inteligentes» en sentido convencional, es asombroso lo listos que son. Son enciclopedias andantes cuando se trata de cultura pop (...). Me parece que la clave está en añadir algo a lo que ellos ya saben. He intentado seleccionar relatos con los que puedan identificarse y entonces desafiarles a llevar la historia a la vida real» [Erin Gruwell, 2ª entrada, primavera 1995, págs. 65-67].

Esta profesora miró integralmente a sus alumnas y alumnos sin prejuicios, se interesó por sus vidas y por sus aprendizajes e identificó sus saberes y necesidades para ayudarles a avanzar adecuando su práctica docente a la singularidad de su alumnado. Se dejó tocar por éste y, analizando las relaciones que mantenían entre sí, percibió que el problema básico de ese grupo era un problema emocional, de relaciones, no sólo con ella, sino con todas aquellas personas que no pertenecían a sus respectivos grupos de origen.

Erin Gruwell confió en las posibilidades de mejora de sus alumnos y alumnas a través de la educación. Ya conocemos «el efecto Pigmalión»: las expectativas que se depositan en las personas suelen influir en ellas como profecías que se cumplen¹⁰.

«La señorita G. nos dio este poema (...) Quería que este poema se convirtiera en motivo de inspiración para nuestra clase y en un principio vital. Nos dijo que éramos la clase de personas que tiene suficiente pasión como para cambiar el mundo. Si nos permitimos ser como el fuego, el trueno o el relámpago [en alusión al poema], podemos cambiarlo todo. (...) ¿nosotros? ¿Relámpagos y truenos? La verdad, no lo creo. ¿Los estudiantes con-necesidades-educativas-especiales-listos-para fracasar? Por favor, desde que tengo memoria hemos sido humillados y pisoteados, y ahora de repente tenemos el potencial para cambiar el mundo? ¿Cómo puede la señorita Gruwell creerse esa mierda?. Trató de convencernos de que éramos capaces de lograr cualquier cosa, pero sólo cuando Miep nos visitó sus ideas empezaron a tener sentido. (...) [Después de que la anciana Miep Gies visitó el instituto y les dijo que ellos eran los auténticos héroes, este alumno escribe] Abí estaba una de las mujeres con más coraje de toda la historia diciéndonos a nosotros que éramos héroes. (...). En ese preciso instante todo se aclaró. En ese preciso instante me transformé en fuego, en relámpago y en trueno» [Diario 43, primavera 1996, págs. 139-140]

Consideramos que es esencial mirar al alumnado, no desde el estereotipo que solemos desear (un alumnado curioso, aplicado y obediente) sino tal cual es, escuchar sus vidas, su modo de relacionarse con el saber y las personas, sus problemas, sus necesidades, sus preocupaciones, sus saberes, sus deseos, ... así como creer en sus posibilidades de mejora y manifestárselo explícitamente a ellos y ellas. Por tanto, consideramos que es necesario que revisemos nuestra mirada, nuestros discursos, sobre la potencialidad de la personas y de la educación (y del trabajo docente) para no limitarles sino ayudarles a avanzar ofreciéndoles las ayudas que necesitan.

• *Su práctica docente reflexiva, crítica, creativa, flexible y comprometida socialmente.*

Al principio esta profesora no era consciente de la desconexión entre el currículum academicista que ella deseaba transmitir a su alumnado y las vidas de estos chicos y chicas. En sus primeras clases ella les planteaba el estudio de algunos

¹⁰ En relación con esto es interesante visionar el documental «*La clase dividida*» [Williams Peters, 1985] sobre una experiencia educativa que realizó Jane Elliot, una maestra de Iowa (EEUU), en 1970.

contenidos de la materia (la rima interna con la Odisea de Homero...) pero día a día iba menguando la asistencia del alumnado a sus clases. Finalmente el suceso de la caricatura (que, según se señala en el libro, tuvo lugar un mes después de su incorporación como profesora en el curso 1993/1994) y su actitud de escucha y de revisión reflexiva de su práctica provocó el cambio de su práctica docente.

«Inmediatamente decidí prescindir del meticuloso programa que había diseñado y hacer de la tolerancia el eje del curso. Desde ese momento iba a tratar de aproximar la historia a la vida usando libros nuevos, invitando a gente a mi clase para que hablaran, y haciendo visitas de campo» [Erin Gruwell, 1ª entrada, otoño 1994, pág. 28].

Parece ser que fue este conflicto, como gota que colmó el vaso, el que possibilitó que esta profesora decidiera modificar radicalmente sus intervenciones, abandonando su programación para probar otros recursos y otras estrategias metodológicas más cercanas a las vivencias de su alumnado, buscando «tocarle» y hacerle progresar en su saber y en su sentir. *«Quería crear un puente entre los libros y su formación vital, enseñarles que la educación tiene una gran fuerza liberadora»* [Erin Gruwell].

Uno de los cambios fundamentales de su práctica docente fue que su programa dejó de determinar rígidamente el desarrollo de sus clases (DISEÑO->DESARROLLO). Pasó a establecer una relación dialéctica entre el diseño y el desarrollo del curriculum, en función de los saberes, intereses y necesidades del alumnado que ella iba percibiendo en sus interacciones con éste en el transcurso de las clases (DISEÑO<-->DESARROLLO). De manera que el curriculum se centró finalmente en las personas y en las relaciones humanas en el aula y no exclusivamente en el programa, en un documento escrito previamente al contacto y conocimiento de su grupo de estudiantes.

Esta historia nos presenta a una profesora que reflexiona sobre su práctica docente y que va introduciendo meditada y responsablemente cambios en su quehacer profesional de forma creativa y autónoma, a pesar de las presiones que recibía por parte de la jefa del departamento y de algún compañero de trabajo.

A la vista de los aprendizajes que parece que alcanzó su alumnado, consiguió llegar mucho más allá de lo que posibilitan las prácticas docentes basadas rígidamente en lo que marcan los libros de texto. En su lugar esta profesora les propuso realizar diferentes actividades y tareas dentro y fuera del aula e introdujo en su práctica docente múltiples recursos y materiales que hablaban de temáticas relacionadas con sus vidas (discriminaciones y rechazo social, vida en suburbios, abusos sexuales, hijos abandonados, metas que parecen inalcanzables...) para acercar a su alumnado a la literatura y al conocimiento de sí mismos.

«Pienso que estos paralelismos de edad, de alienación y de angustia adolescente van a sacudirles» [Erin Gruwell, 3ª entrada, otoño 1995, pág. 90].

«Mi alcoholismo nunca me preocupó de verdad antes de empezar a leer todos esos libros sobre personas que logran cambiar e incluso consiguen influir en el mundo que les rodea. Me hicieron sentir hipócrita» [Diario 34, otoño 1995, pág. 114].

Les propuso leer libros muy diversos: El Diario de Ana Frank, La Ola, El Guardián entre el Centeno, Doce Hombres sin Piedad, El Color Púrpura, Romeo y Julieta de Shakespeare, leyendas de Camelot, ... así como letras de canciones de rap, carátulas de discos (analizando el sexismo en ellas), poemas, cuentos, obras de teatro o un artículo de Vanity Fair sobre la guerra de Bosnia ... También les propuso dibujar su barrio o describirlo, redactar una crónica sobre las muertes ocurridas en Oklahoma, hablar sobre una huelga que tuvo lugar en EEUU por la propuesta política 187 (que pretendía retirar servicios públicos a inmigrantes ilegales) analizando cómo esta podía afectar a diferentes colectivos sociales, ... O, tras captar que les había gustado el libro «Calle Durango», les sugirió hacer del libro una película que luego mostraron a otros cursos de Lengua. Realizaron una maratón de lectura por la tolerancia y un torneo de baloncesto por Bosnia para recoger material y enviarlo a este país, tras la conferencia de Zlata. Empleó técnicas socioafectivas como la «línea roja» o el «juego del cacahuete». Fueron al cine a ver películas y documentales (como «Semillas de Rencor» o «Hoop Dreams»), fueron a un restaurante medieval, visitaron el museo de la tolerancia, asistieron a una mesa redonda sobre personas que habían superado graves problemas de discriminación en sus vidas, acudieron a una recepción de supervivientes del Holocausto, realizaron el «brindis por el cambio», redactaron el libro que recoge eventos que habían cambiado sus vidas, asistieron como ponentes a un seminario universitario sobre diversidad en los institutos, etc, etc.

Creemos que es importante disponer de un repertorio amplio de recursos metodológicos pero, sobre todo, es fundamental saber tomar decisiones profesionales sobre para qué, cómo y cuándo emplear estos recursos y saber insertarlos oportunamente en las experiencias de aula para orientar procesos educativos valiosos en el alumnado. Por ejemplo, la utilización del juego de «la línea roja» en un momento clave de distanciamiento, falta de empatía y odio en el grupo, refleja el buen saber hacer de esta profesora que con una pequeña intervención (muy bien pensada) abre la puerta al cambio, en este caso, en la manera de percibir y sentir lo que les unía en lugar de lo que les separaba.



Creemos que una enseñanza de calidad no se deriva del conocimiento de un gran listado de técnicas y herramientas sino de la capacidad de la educadora, del educador, para tomar decisiones sobre el para qué, cómo y cuándo utilizar acertada y responsablemente unas u otras técnicas o métodos para promover aprendizajes valiosos como los que se aprecian en esta experiencia educativa¹¹. Es por esto que algunas corrientes y teorías pedagógicas enfatizan que la enseñanza no es una actividad técnica sino artística, además de una actividad política que puede propiciar aprendizajes emancipadores o no.

Es más, consideramos que en esta práctica que narra esta película fue la cálida relación de proximidad que mantuvo esta profesora con su alumnado y su esmerada atención hacia las emociones y las relaciones con sus alumnas y alumnos, la que posibilitó que las técnicas y recursos que empleó engancharan en el alumnado transformándole integralmente. Como nos ha comentado en alguna ocasión Pilar, la potencialidad y la oportunidad de una técnica depende del tipo de relación que exista entre el profesorado y el alumnado, de manera que las técnicas siendo necesarias no son suficientes. Lo importante es el vínculo que se consigue generar con el alumnado, él cual permitirá o no utilizarlas oportunamente y llegar a «tocarle» para poder mediar en sus aprendizajes.¹²

¹¹ Algunos manuales de técnicas escritos desde el enfoque de una educación emancipadora remarcan esta cuestión. «Las técnicas no son herramientas aisladas, aplicables mecánicamente a cualquier circunstancia, contexto o grupo» (Bustillos, Gabriela y Vargas, Laura, 2001. *Técnicas participativas para la educación popular*. Guadalajara: IMDEC).

¹² Esta idea como otras de este texto son un regalo de Pilar Tormo. Con ésta nos iluminó una noche de mayo en Valencia en el barrio de Nazareth junto a unas cañitas y pescadito en compañía de Mara.

Por otra parte, queremos destacar que las propuestas de esta profesora se acercan a los principios de la *educación inclusiva*: al potenciar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (y, sobre todo, del excluido socialmente), al atender a la diversidad proponiendo tareas comunes que las alumnas y alumnos realizan a distintos niveles y ritmos, al promover la cohesión grupal y el aprendizaje de la convivencia, al conectar la escuela y la vida estudiando temáticas cercanas en el aula a través de metodologías participativas... A pesar de que sus actuaciones se centran exclusivamente en sus grupos-clase y eran excepcionales en ese instituto y a pesar de que no hemos detectado relaciones en el trabajo de esta profesora con la comunidad más próxima al centro, sí consideramos que se trata de una experiencia en camino hacia la escuela inclusiva.

• *Su atención y cuidado de las emociones y de las relaciones humanas en el aula*

Tras el incidente de la caricatura la profesora se percató de que su primera y prioritaria tarea era mejorar las relaciones del alumnado entre sí como paso previo indispensable para después intentar desarrollar aprendizajes específicamente vinculados con el área de Lengua que ella les impartía. Fue consciente de la necesidad de atender y cuidar, en primer lugar, el estado emocional de su grupo de alumnas y alumnos generando vínculos positivos entre ellos.¹³

El encuentro de personas diferentes en un mismo espacio posibilita la interacción «cuerpo a cuerpo» e, inevitablemente, la aparición de conflictos. Esta circunstancia, en el caso de los centros educativos, es una potencialidad a aprovechar por el profesorado para enseñar a convivir democrática y pacíficamente desde las experiencias que se vivencian en estos espacios colectivos. Esto no sucede en la enseñanza no presencial, en casa («home-school»), lo cual dificulta el aprendizaje de este aspecto básico para la formación integral de las personas.¹⁴

¹³ En el excelente documental *«Pensant en els Altres (Learning to Care)»* el profesor Toshiro Kamamori se centra también en desarrollar la empatía y los vínculos afectivos entre su alumnado como aprendizajes fundamentales para sus vidas. Puede verse la ficha didáctica sobre este documental elaborada por la profesora Nieves Ledesma en: http://homepage.mac.com/ficatellu/espaiCinema0809/page2/page24/files/page24_1.pdf.

¹⁴ Es interesante la lectura de los argumentos apuntados por un alumno de Magisterio de la Universitat de València sobre esta cuestión; los cuales aparecen en un epígrafe específico en el capítulo 12º de este libro.

Frecuentemente los profesionales de la enseñanza nos centramos excesivamente en el saber que queremos enseñar y nos olvidamos de las personas a quienes enseñamos, o bien pensamos fundamentalmente en las interacciones que individualmente mantiene con nosotros el alumnado, desatendiendo la importancia de las relaciones del alumnado entre sí. Esta profesora se preocupó y ocupó del bienestar emocional de su alumnado, individual y colectivamente, considerando el aula como un espacio de convivencia privilegiado para enseñar a convivir en paz. De hecho, tras centrarse en estos aprendizajes consiguió que el aula del alumnado «difícil» pasara de ser una auténtica olla a presión (donde el odio, el resentimiento, el abuso y el maltrato eran habituales) a «*un hogar, un paraíso privado*», en palabras de la propia Gruwell y de su alumnado. En un espacio relacional al que estudiantes del grupo de «distinguidos» deseaban pertenecer. En este instituto llegó a existir una lista de espera para formar parte de la clase 203 en la que impartía docencia esta profesora.

¿Cómo se produjo este cambio en el alumnado? «*Solo en el ambiente de apoyo y comprensión de la 203 los estudiantes dejaron de creer que la violencia era un camino a seguir*» [Erin Gruwell, 2007, 378]. Fue la relación educativa de confianza, de reconocimiento y de apoyo que la profesora fue creando con ellos, la que permitió que el alumnado la aceptara como mediadora y se abriera a aprender revisándose y reconstruyéndose.

En la película la profesora Gruwell le dice a la jefa del Departamento: «*Us-ted no puede enseñarles, ni siquiera les aguanta*». Esta frase ilustra muy bien la imposibilidad de generar aprendizajes valiosos en el alumnado desde el recelo, la desconfianza y la distancia afectiva entre profesorado y alumnado.

Este grupo de alumnos y alumnas que había sido excluido y amontonado en el grupo de los «tontos» (frente al grupo de los «distinguidos»), este grupo que se sentía marginado, ignorado, maltratado, incomprendido, almacenado... , empezó a sentir que esta profesora les escuchaba, confiaba en sus potencialidades, se interesaba y preocupaba por ellos trabajando insistentemente para que aprendieran. En la película ella explícitamente les da las gracias, se disculpa con ellos, les solicita que le expliquen sus actitudes de odio y rechazo... En sus diarios su alumnado destaca muy positivamente que su profesora les respetara, que les dijera que creía en ellos, que les aceptara tal como eran, que no les ridiculizara, que les prestara atención, que les ayudara, que apoyara sus pasiones, que les planteara de forma abierta variadas posibilidades de trabajar, que les comprendiera, que intentara conocerles...

«*No puedo creer que me permita dibujar. Me pregunto si sabe cuánto odio escribir*» [Diario 9, otoño 1994, pág. 52].

«Nunca me llama holgazán o estúpido. Me ha hecho ver que leer puede ser divertido. (...) Además, la señorita Gruwell ha apoyado mi amor por los deportes. Me ha dicho que muchos disléxicos son buenos en los deportes a causa del sobreesfuerzo que supone enfrentarse a las risas de los otros en clase. Ahora sé que si trabajo duro en la escuela y en los deportes puedo triunfar en ambos» [Diario 11, otoño 1994, págs. 56-57].

«Me sentí culpable el día que me comunicó que debía repetir curso. Dijo que tenía potencial, y luego, cuando estaba a punto de irme, añadió algo que cambiaría mi vida para siempre: me dijo que creía en mí. Nunca había escuchado esas palabras en la boca de nadie... y menos en las de un profesor. (...) Desde que ella se preocupa por mí, he empezado a preocuparme por mí misma. Incluso dejé de escaparme de la escuela. Odio admitirlo, pero empieza a gustarme» [Diario 23, primavera 1995, pág. 86].

«La señorita Gruwell, mi loquisima profesora de inglés [Lengua], es la única persona que podría convencerme de que hay esperanza para mí (...) Entro en clase y descubro que mis problemas parecen menos importantes: estoy en casa» [Diario 24, otoño 1995, pág. 95].
«...hace juegos de palabras para ayudarnos a aprender y atiende a nuestras preguntas. Realmente se ocupa de nosotros. Nos habla a un nivel que podemos entender. Es maravilloso sentirse como una verdadera persona y no como alguien que está ahí sólo para ser menospreciado» [Diario 28, otoño 1995, pág. 101].

«Ser aceptado por lo que eres, sin que nadie se burle de tí, es fantástico, aunque no es algo a lo que yo esté acostumbrada» [Diario 51, primavera 1996, pág. 156]

«Por desgracia, el sistema educativo tiende a valorar a los chicos por lo que han hecho en el pasado y no por su potencial. En todos mis años de primaria, sólo la señorita Gruwell hizo algo por ayudarme con mis problemas de aprendizaje. De hecho, cuando le dije a un profesor de primaria que creía tener dislexia, me dijo que mi problema es que era perezoso. ¡Sí, cómo no! ¿Perezoso yo?» [Diario 70, primavera 1997, pág. 213].

«Hemos aprendido a no dudar de la señorita G» [Diario 107, otoño 1997, pág. 293].

«[Una chica que finalmente fue alumna de esta profesora] Podían hablar de cualquier cosa con la señorita Gruwell, casi como si se tratara de una chica más. Ella los comprendía. La mayoría de los profesores no son así: te dan tu tarea y luego pasan de tí, ni siquiera intentan conocerte. (...) La señorita Gruwell es realmente distinta. Ella logra conocerte... ella intenta conocerte» [Diario 115, primavera 1998, pág. 313].

«La clase de la señorita Gruwell, que fue como una experiencia religiosa, y la continua motivación de mis padres me ayudaron a descubrir el desastre en que se estaba convirtiendo mi vida. (...) Me hace feliz pensar que la gente que me quiere vio mi potencial y no se rindió en ningún momento» [Diario 131, primavera 1998, pág. 347].

Este contexto de cuidado de la relación educativa con su alumnado, como de las relaciones que mantenían sus alumnas y alumnos entre sí, permitió que se sintieran reconocidos/as, respetados/as y apoyados/as, lo que permitió que modificaran su relación con ella así como su relación con el saber, con la institución educativa, con ellos mismos e, incluso, con su entorno familiar y social. Como

dice Leonardo Boff (2002, 156-157) «*el cuidado hace que surja un ser humano complejo, sensible, solidario, amable y conectado con todo y con todos en el universo*». Seguramente nuestras mejores profesoras y profesores habrán mantenido una relación de cordialidad, de cercanía y de reconocimiento con nosotros, con nosotras. Paco Buigues (2007), citando a Maturana, nos habla de la necesidad del amor y del reconocimiento en las relaciones educativas.¹⁵

Esta profesora se ocupó de la educación de las emociones de su alumnado como motor del cambio personal y de la mejora de su actitud hacia el aprendizaje. Es sabido que una persona bloqueada emocionalmente no está en disposición de sacar provecho de las ayudas que se le ofrecen para crecer por lo que es preciso atender previamente a este aspecto de la persona. Erin Gruwell trabajó las emociones de su alumnado haciéndoles reflexionar sobre sus propias vidas, sobre ellos mismos, al hilo de conflictos surgidos en clase o de la lectura de diversos textos literarios, cinematográficos o de prensa en relación con sus experiencias vitales. Creemos que esta relación entre el saber y la vida, así como la autorreflexión sobre las propias subjetividades que nos permite entendernos mejor y reconstruirnos conscientemente, es muy motivadora para toda persona. El feminismo de la diferencia sexual en educación también insiste en estas cuestiones: en la conveniencia de cuidar la relación educativa (escuchando, reconociendo, confiando...) para propiciar emociones y aprendizajes positivos en el alumnado, en la necesidad de potenciar que el alumnado interpele su subjetividad y se relacione con el saber y con el mundo en primera persona...¹⁶

¹⁵ «*Los seres humanos dependemos del amor y enfermamos cuando este nos es negado en cualquier momento de la vida [Maturana. 1997, 136] (...) Si el amor es la más importante de las emociones (...) y necesitamos ser escuchados, vistos y reconocidos; si el conocimiento es un subproducto de las relaciones humanas y es la necesidad de comunicarnos y de ser aceptados por el otro u otra, lo que lleva a los niños a la colaboración y a la construcción del conocimiento. Si la calidad de las relaciones es la clave que potencia los aprendizajes, todas estas consideraciones nos deben llevar a plantearnos, desde los centros educativos, la importancia de cuidar el clima afectivo y relacional del centro y aula para conseguir un adecuado aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado. Para educar, maestros y profesores no sólo tienen que tener un buen conocimiento de los contenidos curriculares y capacidad de enseñarlos, sino que también requieren habilidades, estrategias y trabajo colaborativo para gestionar la vida afectiva y relacional del grupo clase y la convivencia positiva que cuide de los aprendizajes*» [Buigues, 2007, 4-6].

¹⁶ Para más información sobre el feminismo de la diferencia sexual en educación puede consultarse la web de «*Sofias - relaciones de autoridad femenina en la educación*», un colectivo de mujeres italianas y españolas vinculadas a la enseñanza que va construyendo relaciones y saberes desde esta perspectiva: <http://sapiens.ya.com/sofiass>

Ahora bien, es justo reconocer que el movimiento que en esta historia posibilitó la consecución de aprendizajes valiosos en el alumnado (y en la profesora) lo realizó tanto ésta como sus alumnas y alumnos y por tanto, al mismo tiempo que valoramos la actitud y el trabajo de esta docente, habría que reconocer la valentía y el esfuerzo de sus estudiantes para dejarse tocar y transformarse. Como dice Hilary Swank (actriz protagonista de la película): *«Erin es la mentora de los chicos y les apoya hasta el fin. Pero son ellos los que deben hacer el esfuerzo de cambiar sus vidas, son ellos los que deben desafiar y romper el patrón social que domina su historia, su familia y su posible futuro. La película ilustra la capacidad que todos tenemos de afrontar nuestros temores y vencerlos»*. En este sentido, Ana González en la unidad didáctica para el profesorado de «Diarios de la Calle» del colectivo Irudi Biziak, matiza la importancia del apoyo, del acompañamiento como catalizador de estos aprendizajes: *«Si bien el esfuerzo es individual, ya que debe partir de la voluntad del individuo, es preciso que se dé la concurrencia de los apoyos de las personas cercanas como son la familia, el grupo de amigos, los compañeros y compañeras de clase o determinados profesores»* [González, 2008, 7]. Erin Gruwell les ofreció su apoyo, sabiendo que su papel docente tenía que hacerse prescindible en el futuro y así se lo hizo ver a su alumnado para potenciar su autonomía y responsabilidad respecto a sus logros. Siendo ésta, a nuestro modo de ver, otra de las perlas de su actuación docente.

- *Su deseo y su actitud abierta a aprender, su amor por el trabajo docente, su optimismo y esperanza, su paciencia y perseverancia, su energía y dedicación*

Al principio de la película esta profesora le dice a la jefa del Departamento: *«Sé que tengo mucho que aprender como profesora pero soy muy buena alumna, de verdad, y tengo muchas ganas de hacer esto»*. Después a un alumno que le dice: *«¿Ud. no tiene ni idea, tía!»*. En la escena de la caricatura, ella le replica con sinceridad: *«No, no tengo ni idea Marcus. ¿Por qué no me lo explicas?»*. Esta profesora buscaba incansablemente el modo más adecuado de intervenir profesionalmente para «tocar» a su alumnado con una actitud abierta a aprender de su propia práctica, de su alumnado...

«Creo que es la primera vez que se cuenta la historia de cómo son los chicos los que le enseñan la realidad de la situación a la profesora; y ésta tiene el mérito de respetarlos y de aprender de ellos cómo debe enseñarse [Richard LaGravenese, director de la película].»

La profesora Erin Gruwell concebía los problemas inevitables de su práctica docente como retos para mejorar su desempeño profesional. Desde su deseo de hacer bien las cosas, que superaba sus miedos (no le sucede esto a su marido), consiguió encontrar caminos para avanzar hacia su propósito. Pensamos que esta actitud fue un referente positivo para sus alumnas y alumnos. No olvidemos que el alumnado suele apropiarse de modelos de comportamiento que observa en el profesorado.

«También me dijo que una vez encontró un dibujo en el que se burlaban de los labios de este chico y perdió el control. Gritó y chilló a sus alumnos. Ese incidente le hizo espabilarse para ser mejor profesora. Quizás este incidente mío también me convierta en una persona mejor. Espero que sea así» [Diario 30, otoño 1995, pág. 105].

«En la clase de hoy nos hizo hablar sobre nuestras metas en el futuro. Me da la impresión de que me ha contagiado algo de su locura, porque de repente me encontré pensando en llegar a ser profesora» [Diario 103, otoño 1997, pág. 283].

En relación con esto, Maturana (2001, 252-253) dice que las alumnas y alumnos *«no aprenden matemáticas o historia, aprenden el vivir que conviven con su profesor o profesora de matemáticas o historia, y aprenden el pensar, el reaccionar, el mirar, que viven con ellos»*.

Gruwell era una enamorada y apasionada de su profesión, disfrutaba de su trabajo docente, el cuál le ayudaba a encontrar su lugar en el mundo. En un momento de la película ella le dice a su padre: *«Sé lo que debo hacer y me encanta. Cuando les ayudo a descubrir sentido en su vida, mi vida cobra sentido»*.

Esta profesional de la enseñanza estaba llena de optimismo y esperanza, confiaba en la potencialidad de la influencia de la educación y de sus intervenciones profesionales en la mejora de la vida de sus alumnos y alumnas y luchaba con valentía y fortaleza por conseguir su deseo emancipador; en conexión con lo que decía Paulo Freire¹⁷.

Otras de las perlas de la actuación de esta profesora fueron su paciencia y su perseverancia. Como se observa en los diarios, la transformación del rechazo del alumnado hacia la profesora (seguramente influido por sus historias previas de relación con otros docentes u otras personas) en una cálida relación educativa, en la que sus alumnas y alumnos iban reconociendo la autoridad de su profesora para

¹⁷ *«Una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades – cualesquiera que sean los obstáculos- para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer porque difícilmente luchamos»* [Freire, 1998, 9].

dejarse acompañar y asesorar por ella, se produjo poco a poco, no de repente. En la vida las relaciones humanas se van creando y recreando al hilo de las experiencias que se comparten. En los encuentros en la clase 203 parece que la profesora se mantuvo firme y paciente persistiendo en la escucha, en el respeto, en el reconocimiento y en la confianza que sostuvo inalterablemente con su grupo de alumnos y alumnas. «Insistiendo en el abrazo», como suele decir nuestra querida Pilar.

«Resulta casi cómico lo testarudos que son. Pero yo también lo soy» [Erin Gruwell, 2ª entrada, primavera 1995, pág. 65].



Ciertamente la energía y el entusiasmo de esta profesora novata es un tópico. Conocemos a profesionales recién titulados que parecen apáticos y cansados en sus primeros pasos docentes y también a profesorado con muchos años de ejercicio profesional que tiene una vitalidad desbordante y un nivel de dedicación enorme en su trabajo. Pero, en cualquier caso, esta película nos sirve para pensar que no siempre la experiencia acumulada es un grado y que las nuevas generaciones de educadoras y educadores jóvenes pueden aportar impulso y nuevas energías generando sinergias con el profesorado veterano comprometido con una educación emancipadora.

Muchas de nuestras alumnas y alumnos han manifestado que el nivel de implicación y compromiso de esta profesora con su trabajo docente era exagerado al invadir su vida personal. Ahora bien, en la película esta profesora que deseaba hacer bien el trabajo que le aportaba sentido a su vida le dice a su marido: *«Es algo temporal. Te lo prometo. Cuando los chicos mejoren sus notas, tendré más ayuda del instituto. (...) Este es el momento de buscar lo que queremos. Ahora somos jóvenes. Antes de tener una familia».*

Desde nuestro punto de vista creemos que fue esa enorme entrega de la profesora, en esas circunstancias adversas, otro de los ingredientes que contribuyó al despertar de la confianza y el respeto de su alumnado y al logro de sus aprendizajes.

«Por primera vez veía a un profesor tomarse un asunto en serio» [Diario 40, otoño 1995, pág. 125].

«Se merecía de verdad el título de educadora: ponía todo su empeño en las clases, se preocupaba y escuchaba...» [Diario 54, otoño 1996, pág. 172].

Según algunos de nuestros alumnos y alumnas esta «excesiva» implicación de la profesora fue la que provocó su ruptura matrimonial. Pero ¿fue ella la causante de la ruptura matrimonial o fue la discordancia entre los proyectos de vida (igualmente válidos y respetables) de ella y de su marido? No vamos a extendernos aquí en este asunto pero sí queremos apuntar nuestra sorpresa ante algunos comentarios de nuestras alumnas y alumnos que coinciden con el «mito del amor romántico» y que evidencian, a nuestro entender, la necesidad de trabajar con el alumnado universitario el tema de las relaciones amorosas para ofrecerle otras posibles maneras de vivir el amor en pareja con mayor libertad y desde la asertividad; de manera que sus vidas amorosas no influyan negativamente en su futuro quehacer profesional.¹⁸

ALGUNAS DIFICULTADES QUE PLANTEA ESTA PELÍCULA PARA COMPRENDER LA COMPLEJIDAD DE LAS REALIDADES EDUCATIVAS

En todo relato cinematográfico basado en un hecho real es lógico preguntarse en qué medida esa representación audiovisual se ciñe a la auténtica historia de la que se nutre. En esta película comercial estadounidense se nos muestra a una profesora (heroína perfecta) que, a pesar de las trabas de sus compañeros de trabajo, consigue resolver un conflicto (fracaso educativo de su alumnado) acompañada y apoyada siempre, salvo en los primeros momentos, por todo su alumnado.

La lectura de la edición en castellano de los diarios de la propia Erin Gruwell y de sus alumnas y alumnos (*«The Freedom Writers Diary. How a Teacher and 150 Teens used writing to change themselves and the world around them»*) nos permiten detectar algunas dificultades que tuvieron lugar en la historia real pero que no están presentes en la película y que convendría tener en cuenta para comprender

¹⁸ En el capítulo 12º de este libro, en un epígrafe específico sobre este tema, se recogen algunas de las reflexiones que alumnas y alumnos de la Universitat de València escribieron sobre el mismo.

mejor las situaciones y las relaciones educativas reales que retrata; las cuales, infrecuentemente tienen una resolución tan lineal e in crescendo, ni en intervalos de tiempo tan breves, ni con personajes tan planos como muestra la película. Desconocer estas diferencias entre la historia representada y la real puede confundir a nuestro alumnado en lugar de aproximarle a la comprensión de la complejidad de las realidades educativas y de la práctica docente.

Aunque ciertamente la película parece que recoge bastante fielmente la historia real, apuntaremos algunas cuestiones que mejoran la comprensión de la experiencia pedagógica real a la luz de lo que cuentan dichos diarios:

–La profesora no era tan perfecta como muestra la película

Erin Gruwell, la profesora real, no fue una superheroína sino una persona normal, entregada y valiente (como la describen sus alumnos y alumnas) que también se alteraba y gritaba, que se asustaba, abrumaba y frustraba y que, incluso, pensaba abandonar el instituto tras terminar su primer año de trabajo en ese centro.

«Al descubrir el dibujo [racista con labios grandes] me enfurecí, les grité que era el tipo de propaganda que los nazis usaron en el Holocausto» [Erin Gruwell, 1ª entrada. Otoño 1994, pág. 27].

«¡Abhg! Estoy tan frustrada. Pero no sé si estoy más frustrada por mis estudiantes o por el sistema. Aunque los chicos son una lata, al menos tienen la disculpa de ser adolescentes. Pero los adultos crearon el sistema que los segrega y los estereotipa como “rezagados”» [Erin Gruwell, 2ª entrada, primavera 1995, pág. 65].

«Desde que empecé a enseñar en el Instituto Wilson parecía como si algunos profesores la hubieran tomado conmigo. Según ellos, yo era demasiado entusiasta y demasiado pija, y mi estilo de enseñanza era exageradamente heterodoxo. (...) Después de soportar todos esos rumores sobre mi forma de enseñar, había tenido dudas sobre si debía regresar al instituto en otoño. (...) Contemplé la posibilidad de dejar Wilson después de que una profesora imprimiera y distribuyese una carta que yo había escrito a la secretaria de Spielberg agradeciéndole su ayuda en la excursión que hicimos al Museo de la Tolerancia. (...) Esa era la gota que colmaba el vaso... y decidí que había llegado el momento de abandonar Wilson. Hice una entrevista en otro instituto y me ofrecieron un trabajo. Estaba a punto de abandonar Wilson con una justificación perfecta, pero cometí el error de contarle al director que planeaba renunciar» [Erin Gruwell, 3ª entrada, otoño 1995, págs. 87-88].

«Están tan motivados que la situación me inspira tanto como me abruma. (...) Tommy, como Sharaud, fue trasladado por cuestiones de disciplina. (...) Aparentemente, su últi-

ma maestra de lengua le tenía miedo. De hecho, yo misma estaba atemorizada» [Erin Gruwell, 4ª entrada, primavera 1996, pág. 129].

«Quise echar una mirada al genocidio en Bosnia. Sin pensar demasiado en asuntos logísticos, sugerí con ingenuidad que escribiéramos cartas a Zlata invitándola a nuestra clase. Fue un truco para ponerlos a escribir cartas, pero no pensé que se lo tomarían tan en serio. Subestimé el poder de la propuesta. (...) Sus cartas eran tan irresistibles que las llevé al aula de informática para pasarlas a limpio... y las envié (...) El pánico me invadió no sabía dónde debía enviar las cartas» [Erin Gruwell, 4ª entrada, primavera 1996, págs. 130 -132].

—*No todo el alumnado modificó su actitud hacia la profesora y hacia el estudio al unísono ni «in crescendo»*

Los diarios evidencian que no todo el alumnado en bloque acogió y aceptó las propuestas de la profesora, una vez superada la primera fase de reticencia inicial. Sino que hubo resistencias por parte de algunas alumnas y alumnos que se mantuvieron en el tiempo; como, por otra parte, suele ser habitual en situaciones reales. En las relaciones humanas no suele existir un cambio lineal del desinterés y desapego a la confianza y el respeto, una evolución *in crescendo* tal como muestra la película. Como hemos señalado previamente, son las experiencias compartidas que se van viviendo las que mantienen el vínculo o abren distancias o posibilitan reencuentros. Así es la vida real. Ser consciente de estas probables dificultades y resistencias del propio alumnado y de la necesidad de ser paciente y persistente en la actitud de confianza y en el cuidado de las relaciones educativas entre profesorado y alumnado es fundamental para no desalentarse ante posibles posiciones contrarias, incluso de quienes se beneficiarían de nuestro trabajo y esfuerzo docente¹⁹.

En el libro se aprecia cómo algunos alumnos y alumnas a finales del segundo año y en el tercer año (1995/1996) tenían duras palabras hacia la profesora y todavía desconfiaban de las tareas que les proponía la profesora.

¹⁹ Nos cuesta aceptar que no todo el alumnado valore positivamente nuestras propuestas de trabajo innovadoras que nos suponen un «riesgo» y un esfuerzo añadido, pero hay que trabajar con estas resistencias y a pesar de ellas con perseverancia, revisando críticamente y reconstruyendo nuestras prácticas docentes. Finalmente, suele suceder que buena parte del alumnado valora positivamente dicho trabajo al constatar el compromiso docente que subyace y al comprobar el avance en sus aprendizajes personales y profesionales.

«Si logro mantenerme aquí hasta junio, quizás podría llevar a toda la clase a verla, aunque, si en el aula ya escapan de mi control, no quiero ni imaginar lo que podrían hacer en un cine» [Erin Gruwell, 2ª entrada, primavera 1995, pág. 67].

«¿Qué sabrá esta zorra de bandas?... Las cosas son así, joder. ¿Por qué está ella cuestionándolo todo siempre? No para hasta arrinconarte para que aceptes que hay otra forma de ver las cosas, aunque en realidad no la hay» [Diario 15, primavera 1995, págs.69-70].

«Este juego –del cacahuete– es estúpido. No soy un cacahuete, ¿y qué mierda tiene que ver la paz mundial con los cacahuetes?» [Diario 18, primavera 1995, pág. 75].

«Empecé a leer el Diario de Ana Frank porque quería demostrarle a la señorita G. que se equivocaba. Quería demostrarle que lo que había dicho era una chorrada, y que su pequeño truco no iba a funcionar conmigo: odio leer y por esa razón también la odio a ella» [Diario 36, otoño 1995, pág. 118].

«La señorita Gruwell se empeña en decirnos que cambiar las cosas está en nuestras manos» (...) «¿Los estudiantes con-necesidades-educativas-especiales-listos-para-fracasar? Por favor, desde que tengo memoria hemos sido humillados y pisoteados ¿y ahora de repente tenemos el potencial para cambiar el mundo? ¿Cómo puede la señorita Gruwell creerse esa mierda?» [Diario 43, primavera 1996, pág. 140].

«Recuerdo nuestro primer año. (..) Miro hacia atrás y casi no puedo creer cómo nos hemos acostumbrado a estar con la señorita G. Hicimos lo posible y lo imposible por quebrar su resistencia, y justo cuando pensábamos que se iba a romper nos demostraba lo equivocados que estábamos» [Diario 142, primavera 1998, pág. 370].



Incluso tampoco parece que existía una relación tan idílica entre «los Escritores de la Libertad», a la vista de lo que expresa uno de los diarios en el libro:

«Me acuerdo de un cuento que la señorita Gruwell leyó en su grupo de segundo año, y que hace poco vi en vídeo. El título era *Rebelión en la granja*. (...) La realidad es que igual que en el libro, no todo el mundo trabaja de la misma manera, ni tiene el mismo interés.

(...) Podemos perfectamente referirnos a los Escritores de la libertad como una granja de escritores compuesta enteramente por lo que me gusta llamar los Boxer y los Molly. Boxer es una persona que trabaja duro, mientras que Molly sería lo opuesto. (...) Esperan que otros hagan el trabajo por ellos. Los Molly deben comprender una cosa, que sólo un Boxer puede lograr la recompensa. (...) La señorita Gruwell suele decir que el único modo de destruir a los Escritores de la libertad es desde dentro, ¡así son las cosas, claramente! Esta gente (los Molly) necesitan volver al redil, ¡o salir definitivamente!» [Diario 132, primavera de 1998, págs. 328-329].

—*Los tiempos de la película no coinciden con los tiempos de la historia real*

En la película no se han respetado los tiempos de la historia real en la que se basa sino que éstos se han comprimido. Los hechos que recoge la película se presentan en dos años (1994/1995 «*Freshman year*» y 1995/1996 «*Sophomore year*») mientras que en la experiencia verídica, según cuentan los diarios, estos eventos acontecieron a lo largo de cuatro cursos académicos (1993/94, 1994/95, 1995/96 y 1996/1997).

Posiblemente el motivo de abreviar los tiempos reales haya sido imprimir mayor agilidad a la narración audiovisual de la película, requisito bastante habitual en las películas de este formato y procedencia. Pero en nuestro contexto formativo esta circunstancia puede confundir y hacer pensar que los resultados de las actuaciones docentes son inmediatos y que la construcción de relaciones educativas sólidas de confianza entre profesorado y alumnado son posibles en escasos y breves encuentros gracias a intervenciones singulares y puntuales (como la «línea roja»). Cuando las relaciones educativas que posibilitan aprendizajes valiosos sólo se generan en la interacción continuada y «cuidada» de procesos educativos sostenidos en el tiempo; algo complicado de conseguir, en nuestro caso, en un único semestre universitario. Algunos autores hablan de la necesidad de una «educación lenta» que respete los ritmos de la vida y de los aprendizajes y se aleje de la obsesión por la eficacia centrada en aprendizajes inmediatos cuantificables pero que fácilmente se olvidan.

—*Algunas familias también participaron y colaboraron en el centro educativo*

Aunque ciertamente en muchos relatos se detecta un abandono y un desapego emocional en muchas de las familias del alumnado de la clase 203, también algunas otras madres colaboraron con las propuestas educativas de la profesora Gruwell y apoyaron a sus hijos e hijas en lo relativo a su educación en el instituto. Por

ejemplo, en el libro se comenta la existencia de un Dream Team de madres que les preparó un desayuno antes de una salida extraescolar (Diario 49, primavera, 1996, pág. 149). Y también una alumna relata que, tras contarle a su madre que una profesora le había dicho que no iba a incluir obras literarias escritas por negros porque en ellas solo se hablaba de sexo y drogas, su madre llevó a la oficina del director un montón de libros escritos por gente negra [Diario 54, otoño 1996, págs. 170-171].

«Mi madre oyó hablar de la señorita Gruwell, que estaba haciendo maravillas en su clase de lengua. Como le gusta mucho leer, me metió en aquella clase cuando iba en primer año, con la esperanza de que la señorita Gruwell consiguiera motivarme. La clase de la señorita Gruwell... y la continua motivación de mis padres me ayudaron a descubrir el desastre en que se estaba convirtiendo mi vida» [Diario 131, primavera 1998, pág. 347].

—No todo el profesorado fue contrario a las propuestas de esta profesora, otros profesores también la apoyaron

La película ofrece una imagen muy negativa, de modo maniqueo, del resto del profesorado del centro y de su relación con la profesora Gruwell cuando ella en el libro, además del rechazo que le muestran algunos compañeros, comenta el apoyo que recibió del director y de otros compañeros de trabajo.

«¿Cómo era posible que una profesora, alguien que supuestamente era mi colega, entrara en los archivos de mi ordenador y se atreviera a imprimir una carta privada? Esa era la gota que colmaba el vaso. Todo mi rencor reprimido afloró a la superficie y decidí que había llegado el momento de abandonar Wilson.

Hice una entrevista en otro instituto y me ofrecieron un trabajo. Estaba a un paso de abandonar Wilson con una justificación perfecta, pero cometí el error de contarle al director que planeaba renunciar. El se sorprendió mucho y me preguntó por qué.

¡Todos los profesores están en contra mía! —dije de sopetón.

¿Pero qué pasará con sus alumnos? —me preguntó—. ¿No se han apuntado a su curso de lengua? ¿No se sentirán decepcionados si usted no está allí el primer día de clase?

Me dolió mi propia hipocresía. Durante todo el año había animado a mis estudiantes para que evitasen prejuicios y expresiones como «todo el mundo» y otras generalizaciones groseras. (...) Y ahora era yo quien decía «todos» los profesores, cuando en realidad eran sólo un puñado los que me atacaban. La verdad es que varios profesores me mostraban su apoyo. (...) Me dí cuenta de que debía acabar lo que había empezado. Después de todo, no me había hecho profesora para ganar concursos de simpatía» [Erin Gruwell, 3ª entrada, otoño 1995, págs. 88-89].

A nuestro modo de ver es necesario, y muy sano mentalmente, tener una mirada limpia también con las compañeras y compañeros de trabajo así como con las familias aunque no compartamos ideas, decisiones, formas de relacionarnos o de intervenir con el alumnado... En muchas ocasiones discrepancias de este tipo nos provocan reacciones de rechazo y de crítica, de desvalorización del otro, en lugar de responder con respeto intentando comprender mejor al otro y a nosotros mismos (los miedos, los complejos, la historia que hemos/han vivido y que están detrás de dichas reacciones) e intentando avanzar hacia el cuidado de las relaciones y de la coordinación necesaria en nuestra tarea docente.

ALGUNAS PALABRAS FINALES

En los tiempos actuales existe, por parte de los poderes económicos (y políticos), un renovado interés por la educación formal que está suponiendo la paulatina implantación de evaluaciones diagnósticas sesgadas que, a su vez, están modificando los currículum hacia las necesidades del mercado y hacia saberes instrumentales y científicos ajenos al conocimiento crítico de las realidades sociales; quedando relegada a un segundo, último, plano la puesta en marcha de medidas políticas y económicas que posibiliten una educación emocional, crítica, integral, inclusiva y emancipadora. También hoy en día es visible la apatía y la dejación política de buena parte de la sociedad²⁰ así como la consideración social de que es muy difícil cambiar el estado y el rumbo de las cosas (tal como nos manifiestan muchos alumnos y alumnas año tras año). Por ello consideramos que es fundamental introducir en las aulas universitarias, sobre todo en las que formamos a futuros profesionales de la enseñanza, una mirada crítica que desnaturalice, cuestione y problematice esos discursos y prácticas hegemónicas y, junto con el alumnado, pensar otros *discursos y prácticas alternativas* para construir sociedades más justas, igualitarias y sostenibles.

Algunas películas basadas en hechos reales, como *Diarios de la Calle*, o algunos documentales sobre experiencias educativas desarrolladas en diversos lugares (*Pensant en els Altres*, en Japón; *La Escuela de la Señorita Olga*, en Argentina; *Adiós Barbiana*, en Italia; *O'Pelouro*, en España;...) nos hablan de prácticas pedagógicas

²⁰ No de toda la sociedad, obviamente. En estos momentos en los que escribimos este texto el movimiento 15-M inunda nuestras plazas y diversos colectivos sociales siguen reivindicando y proponiendo mejoras en diferentes ámbitos sociales políticos, económicos y culturales.

que ayudan al alumnado a crecer integralmente en relación con otras personas. Estos documentos audiovisuales pueden servirnos para mostrar en las aulas que otra educación es posible y para pensar sobre dichas experiencias.

Aunque en este texto hemos mostrado algunos aspectos de la película *Diarios de la Calle* que simplifican y maquillan la historia real que está detrás de la misma, creemos que este relato audiovisual puede ser un excelente recurso para ser aprovechado didácticamente en la formación del profesorado ya que en él se muestra que es posible una educación que forme integralmente a una ciudadanía emancipada, una educación que mire y escuche al alumnado, una educación que se centre en el cuidado de las emociones y de las relaciones, una educación inclusiva que atienda a todas y todos, una educación en relación con el contexto y la vida, una educación encaminada a la consecución de una ciudadanía más humana, más libre y solidaria comprometida con la mejora social.²¹

Desde los primeros fotogramas en esta película se menciona el papel político de la educación: «*Yo iba a estudiar Derecho. Aunque pensé: ¡Dios! ¡Para cuando defiendes a un niño en un juzgado la batalla ya está perdida! Yo creo que la verdadera lucha debe librarse aquí en las clases*», dice la profesora al comienzo de la película. Y, a lo largo de la misma, se muestra el poder (micro) del profesorado, la influencia de sus actuaciones que «*pueden con su granito de arena encender una luz en un cuarto oscuro*» en lugar de contribuir a la reproducción de las desigualdades existentes en nuestro sistema social.

Ahora bien, el profesorado no es el único responsable de la calidad en la educación, no puede hacerlo todo y en cualquier circunstancia. Es preciso no olvidar el contexto socioeducativo que envuelve las intervenciones docentes y que, en muchos casos, dificulta el desarrollo de actuaciones más adecuadas. Un contexto

²¹ Una educación que coincide con la que se formula en nuestras leyes educativas: «*Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres (...) el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable*» (Preámbulo de la Ley Orgánica de Educación, 2006). «*Prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática... desarrollar actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje*» (Objetivos de la educación primaria en el Real Decreto de enseñanzas mínimas de Educación Primaria, 2006, Art. 3)

político y social, hoy en día, fuertemente configurado desde políticas y discursos neoliberales (al servicio de intereses económicos de minorías privilegiadas y de grandes bancos y empresas privadas) que reducen los presupuestos destinados a la educación, que acosan y desvirtúan la escuela pública, que promueven la competitividad entre centros educativos en aras de una calidad que olvida la equidad, que restan tiempo a las familias para atender a la educación de sus hijas e hijos, que van conformando la opinión pública desde la información sesgada que proporcionan los medios de comunicación (enfaticando determinados problemas educativos –bajo nivel educativo, fracaso del alumnado, bullying...– y destacando el valor de algunas nuevas propuestas –TIC, inglés, grupos homogéneos...–), etc. Un contexto en el que el poder macro ha «colonizado» nuestro poder micro sin que tomemos conciencia de ello, como diría Foucault (1978)²². Reflexionar sobre estas cuestiones también es necesario para comprender holísticamente nuestro escenario profesional y para pensar nuestra tarea docente teniendo en cuenta nuestra *libertad de cátedra*; derecho fundamental reconocido en nuestra Constitución española (norma legislativa de máximo rango).

Ahora bien, esta película-historia ubicada en Estados Unidos nos queda algo lejos. Por eso pensamos que quizá sería mucho más interesante filmar, o recoger de algún modo, experiencias educativas que en nuestro entorno más cercano desarrollan buenas maestras y maestros, buenos profesionales anónimos de la enseñanza (en algunos casos ligados a movimientos de renovación pedagógica) y analizar las claves de esas buenas prácticas educativas y sus condicionantes así como pensar posibles nuevas propuestas de actuación para colaborar con nuestro trabajo docente en la construcción de una sociedad mejor para todas y todos. Otra educación es necesaria, urgente y posible con nuestras intervenciones.

Si queremos que algo sea, hagámoslo [Maturana].

²² Michel Foucault (1978, 144-145) en relación con esto proponía «*hacer un análisis ascendente del poder, arrancar de los mecanismos infinitesimales... y ver después cómo estos mecanismos de poder han sido y todavía están investidos, colonizados, utilizados, doblegados, transformados, desplazados, extendidos, etc., por mecanismos más generales y por formas de dominación global*».

BIBLIOGRAFÍA

- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Madrid: Trotta.
- Buigues, P. (2007). «*De la Biología del amor a la Pedagogía del Afecto y el amor o De la necesidad de caminar hacia entornos educativos saludables y de calidad*». Descargable en: <http://www.fundacionvalores.es/images/recursos/PedagogiaAfecto.pdf>
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza*. Mexico: Siglo XXI editores.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gonzalez, A. (2008) Material didáctico para trabajar la película «Diarios de la Calle» en Educación Secundaria Obligatoria. Zineskola de Irudi Biziak. Descargable en: [http://ibaizabal.wikispaces.com/file/view/ESO+2+Profesora do+Diarios+de+la+calle.pdf](http://ibaizabal.wikispaces.com/file/view/ESO+2+Profesora+do+Diarios+de+la+calle.pdf)
- Gruwell, E. y The Freedom Writers (1999). *The Freedom Writers Diary. How a Teacher and 150 Teens used writing to change themselves and the world around them*. New York: Broadway Books. (Traducido al castellano como Diarios de la Calle, 2007. Barcelona: Editorial Elipsis).
- Maturana, H. y Vignolo, C. (2001). Conversando sobre educación. *Revista Perspectivas*, vol. 4, nº 2, 249-266. (Universidad de Chile).
- Morin, E. (1972). *El cine y el hombre imaginario*. Barcelona: Seix Barral.

4. LA CULTURA DE LA COL·LABORACIÓ I EL PROFESSORAT. REFLEXIONS AL VOLTANT DEL DOCUMENTAL «TUIZZA. ENTRE MUJERES»

PAULA JARDÓN GINER¹

INTRODUCCIÓ

La col·laboració entre el professorat es considera un factor de qualitat docent. El compartir recursos, l'intercanvi d'experiències, l'ajuda mútua i el treball en equip són distints nivells de col·laboració que s'han donat i es donen sovint en el col·lectiu professional.

El concepte de cooperació humana s'oposa sovint al de competició. Ambdós conceptes fan part del nostre comportament com a espècie encara que als mitjans de comunicació de les societats occidentals es projecta com a necessària la competència, excusa d'un creixement econòmic sense límits que duu a la sobreexplotació del planeta. No hem d'oblidar que la experiència de comunitats més petites mostren que són els valors de la cooperació els que sostenen els vincles humans no mercantilitzats i que constitueixen la riquesa cultural més important dels pobles.

Dues pel·lícules projectades enguany a Espai cinema al·ludeixen a aquest concepte. El primer exemple duu com a títol una expressió valenciana, «A Tornallom» i narra la història de col·laboració entre veïns en un intent de salvar l'horta de la Punta destruïda pel ZAL del port de València. El segon documental es centra en la societat sahrauí, «Tuizza: entre dones», i es comenta amplament en aquest article.

Aquest text tracta d'una de les experiències didàctiques amb alumnes de Pedagogia que es dugué a terme al curs 20010-11 dins de les activitats d'Espaicinema.

¹ Departament de Didàctica i Organització escolar. Universitat de València.

Es centra en l'anàlisi en primer lloc del film documental «Tuizza: entre dones» i la dinàmica de la sessió en que es va presentar. En segon lloc relaciona la temàtica del documental amb la formació del professorat, en tercer lloc es presenta una anàlisi de la repercussió d'aquesta activitat per als alumnes de l'assignatura «Formació i actualització de la funció pedagògica» de 4rt de Pedagogia. Com a conclusió es presenta una reflexió sobre les temàtiques dones-col·laboració-Sahara i com han segut tractades al cinema de ficció i documental i llur potencialitat educativa per als docents.

1. TUIZZA: UN CONCEPTE PER A UNA ACTIVITAT D'ESPAI CINEMA

Dins de la programació de Espai cinema i com a activitat complementària a la «Setmana de la Dona» de la Universitat de València de 2011, es projectà la pel·lícula documental «Tuizza: entre dones» amb assistència de la directora i guionista Antonia Montaner.

Aquest film narra la història de l'esforç de les dones saharauis per crear una llar al desert. Va rebre el premi especial del jurat en la XXII edició de Cine-Bienal Internacional de Cine científic de Ronda (2002) i el Premi Tirant al millor documental (2002).

La paraula Tuizza significa «solidaritat entre dones»: «Las mujeres hacen Tuizza cuando construyen juntas las haimas en las que viven, las mujeres hacen Tuizza cuando tejen juntas una alfombra sobre la que se sientan a debatir de derechos humanos, de tercera edad, de autoestima, de violencia de género, de economía, de política. Las mujeres hacen Tuizza cuando cuidan a los hijos de unas para que las otras estudien, hagan talleres y se preparen para volver a su país, el Sahara Libre. Las mujeres hacen Tuizza cuando se preparan fuera de los campamentos estudiando carreras y vuelven para aplicar sus conocimientos a su pueblo. Las mujeres hacen Tuizza para crecer cultural y personalmente».

A la projecció i posterior debat acudiren alumnes de Magisteri i Pedagogia i també un grup d'alumnes de 5é de Pedagogia que durant el curs anterior feren un treball de curs sobre la formació de professorat, incorporant la experiència d'una de les alumnes en les seues practiques de Magisteri als campaments saharauís. La presentació del treball complementà la projecció del documental i Tamara Pina ens contà més en detall la seua experiència al Practicum durant el debat subseqüent.

Els objectius de l'activitat eren:

- Treballar el concepte de la cultura de la col·laboració com a competència professional dels docents (Perrenoud, 2004) i com es construeix culturalment als grups humans.
- Oferir als alumnes un exemple de treball de recerca com el que s'els demana per al curs, mitjançant la participació d'un grup del curs superior promovent l'ensenyament entre iguals.
- Donar a conèixer i analitzar la situació de l'educació i la formació del professorat en unes condicions excepcionals, com ara els campaments de refugiats, però molt perllongades en el temps.

La projecció, el debat i un comentari escrit que realitzaren els assistents sobre la experiència es centrà en les actituds col·laboratives presents en diferents cultures i contextos de relació humana; des del Sahara als centres educatius, fent també referència a la expressió valenciana «a tornallom» que gràficament toca al mateix comportament: «hui t'ajude jo a la collita, demà tu m'ajudaràs a llaurar».

Las formas de organización de una sociedad, las que producen y reproducen económico, social y culturalmente las mujeres de los núcleos, las células familiares y las familias extendidas se rigen en torno al circuito de la solidaridad social femenina; una reciprocidad basada en la constitución de redes de apoyo y complicidad de género en situaciones como el parto, la viudez, el matrimonio, el divorcio y en todos los espacios de los cuales están interdictos los hombres. En la actual sociedad saharauí, la solidaridad social construye los nuevos lazos sociales y refuerza los viejos, creando y delimitando nuevas alianzas de género y con ellas, nuevas relaciones socioeconómicas. La *tuiza*, concepto que indica varias formas de trabajo colectivo femenino y se remonta a la cultura beduina, cuando el pueblo saharauí era aún un pueblo beduino libre; sin embargo todavía subsiste bajo varias formas de ayuda mutua intra y transfamiliar dentro de los campamentos de refugiados. Entre sus otras facetas, la *tuiza* se significa a través de la organización socioeconómica del trabajo femenino y se concreta por medio de las cooperativas de mujeres.²

² La solidaridad social y las cooperativas: el trabajo más allá de la economía monetaria. <http://www.saharalibre.es/modules.php?name=MujeresSaharauis>

2. LA COL-LABORACIÓ ENTRE EL PROFESSORAT

S'ha escrit molt sobre la importància de la col·laboració entre el professorat. Des del punt de vista del currículum es relaciona amb els valors de cooperació, socialització i participació democràtica que hauria de transmetre l'escola i que s'oposen al context social dels nostres alumnes, que és marcadament individualista en molts aspectes, creant una tensió educativa.

La colaboración se convierte pues en la expresión de una cultura escolar encaminada a dotar a la institución escolar de una visión compartida de dónde se está, dónde quiere ir, y cuáles son las concepciones y principios educativos que quiere promover, y al profesorado de herramientas con las que encontrar motivación para su trabajo [Marrero Acosta, 1995, p. 297].

Des del punt de vista de l'organització i del desenvolupament del currículum prescrit, es considera necessària una pressa de decisions que ha de ser col·lectiva ja que corresponen al professorat [Antúnez, S. *et alii*, 2002] Amb això es desenvolupa una cultura compartida que fa part de la idiosincràsia de cada centre que es configura com una organització que aprén [Santos Guerra M.A., 1997] o una comunitat d'aprenentatge [Elboj Saso, C.; Puigdel·lívol Aguadé, I.; Soler Gallart, M.y Valls Carol, R., 2002].

El treball per projectes i la implicació del professorat tingué un creixement notori als anys 80 i principis del 90 del segle xx, amb el desenvolupament de projectes i moviments de renovació pedagògica (MRPs) [Molina, M.D., 2010], potenciat pel rol actiu i la autonomia atorgats al professorat [Clemente, M. 1999] per al desenvolupament de materials curriculars i la innovació educativa promoguda per les lleis.

Una anàlisi de les condicions de la col·laboració en educació a la modernitat i posmodernitat parteix de la base de que aquesta està molt lligada a la cultura escolar en general i a la cultura de cada centre educatiu en concret [López Hernández, A., 2005 y Hargreaves, A., 1994] distingint-se quatre grans formes de cultura dels professors actuals : l' individualisme, la col·laboració, la col·legialitat artificial i la balcanització [Fullan, 1994].

Respecte a l'*individualisme* cal distingir-lo de la individualitat:

Unas culturas vibrantes de los docentes tendrían que ser capaces de evitar las limitaciones profesionales del individualismo de los profesores, pero acogiendo también el potencial creativo de su individualidad [Hargreaves, A., 1994, p. 209].

En la perspectiva micropolítica la col·laboració s'enfronta amb una tensió que té relació amb el dret dels individus front a la pressió del grup que pot arribar a cooptar les opinions i opcions d'alguns docents i també a la burocratització de les decisions col·legiades. La substitució de formes més evolutives i espontànies de col·laboració entre professors per formes de col·legialitat controlades administrativament i simulades de manera segura condueixen a la col·legialitat artificial.

Les cultures de la *col·laboració* docent tendeixen a ser: espontànies, voluntàries, orientades al desenvolupament, omnipresents en el temps i l'espai i imprevisibles.

Contràriament la *col·legialitat artificial* no és espontània, ni voluntària, ni orientada al desenvolupament, ni presents en tot moment, ni imprevisibles, sinó: reglamentada per l'administració, obligatòria, orientada a la implementació, fixa en el temps i l'espai, i previsible.

La *balcanització* és la característica fonamental dels centres de Secundària. L'estructura per disciplines de la organització i identitat dels docents construeix subgrups amb permeabilitat reduïda, permanència duradora, identificació personal i un fort caràcter polític.

Hargreaves proposa una cinquena forma de cultura lligada al post modernisme: *el mosaic-mòbil*, en la que els modes de associació i col·laboració del professorat son diversos en els seus fins i orígens en el temps i en l'espai.

El reto de la reestructuración en la educación y en otros ámbitos consiste en el abandono o atenuación de los controles burocráticos, las órdenes inflexibles, las formas paternalistas de confianza y los arreglos rápidos del sistema con el fin de escuchar, articular y reunir las voces dispares de los profesores y demás partícipes de la educación (sobre todo alumnos y padres) [Hargreaves, A., 1994, p. 286].

Es necesario un cambio de valores característicos de la cultura escolar: frente a una actitud defensiva, la apertura; frente al aislamiento profesional la comunidad; frente al individualismo la colaboración; frente a la dependencia, la autonomía; frente a la dirección externa, la autorregulación crítica y la colaboración [Marrero Acosta, 1995, p. 299].

3. ANÀLISI D'UNA EXPERIÈNCIA FORMATIVA PER A L'ALUMNAT DE PEDAGOGIA

Aquesta activitat es relaciona amb la matèria de formació i actualització de la funció pedagògica en l'anàlisi que ferem després en classe dels tipus de relacions que fan part del desenvolupament professional dels docents.

Litle (1990) distingeix quatre modes de relació entre col·legues, de les menys a les més interdependents: contar i examinar idees, ajuda i assistència, compartir materials i mètodes i fins i tot idees i opinions, i el treball conjunt.

En el cas que ens ocupa el treball conjunt està en l'origen d'una col·laboració amb un forta càrrega cultural i identitària en unes circumstàncies d'excepcionalitat. Un costum arrelat en la cultura es converteix així en un avantatge per la convivència i la supervivència que ha arribat a crear les estructures econòmiques i fins tot administratives i polítiques necessàries per la organitzacions de la societat sahrauí.

La intervenció de la dona en aquest procés s'ha produït forçada per una situació conjuntural inicial de guerra. És així com una part de la cultura de la relació que és femenina, juntament amb continguts ideològics sobre els drets humans i de les dones i sobre la idea de comunitat i ben comú, es converteix en la base organitzativa de tota una població.

Es esencial el rol de la mujer porque los hombres estaban en el campo de batalla, por esto las mujeres sobrepasaron los límites. Las mujeres curaban los heridos, daban clase de Coran y somos el único país en donde la mujer ha tenido la posibilidad de dar clases de religión (...). Desde el 75-76 antes de la proclamación de la República Saharaui, la Unión Nacional de Mujeres era la que estaba totalmente en los campamentos de refugiados; se ocupaba de la administración nacional, de la repartición de ropa y alimentos, de la cura de los enfermos, de la educación y después la construcción de los hospitales, de las escuelas, instituidos con la RASD el 27 de febrero 1976. El país se empezó a engrandecer y las mujeres se enfrentaron a un desafío muy grande debido a la fuerte experiencia que estaban viviendo, la liberación de la lucha armada para el Sahara. Todo lo regían las mujeres porque los hombres estaban en la guerra.

A partir de este empeño y solidaridad para la causa común, se empezaron a sembrar las primeras semillas de reflexión crítica, de coscientización de su rol dentro de la revolución, para que aquella misma causa fuese además que para su pueblo, también para ellas, las mujeres. Fue dentro de este complejo proceso de empoderamiento que la mujer saharauí se construyó su lugar dentro del Frente Polisario, por medio de la constitución de la Unión Nacional de Mujeres Saharaui (U.N.M.S.) en 1974; organización que no sólo tenía (y tiene) en fin de luchar para la independencia del pueblo, sino que la lucha está basada también y sobre todo en el derecho hacia la emancipación, la liberalización y la politización femenina saharauí y en garantizar en el sentido más general los derechos sociales y civiles de la mujer, en el respeto de su contexto sociocultural. La jefatura femenina y el consecuente rol social y político adquirido por la mujer saharauí es un caso relativamente anómalo en la historia del Islam y uso en discusión los roles tradicionales de género y en efecto se verificó debido a que en los campamentos se encontraban casi solamente las mujeres, mientras los hombres, todos

los hombres, estaban en el ejército combatiendo para la liberación de su territorio; dos mujeres entrevistadas en propósito dicen:

–Se trata de una ausencia que socialmente ha obligado la re-significación de un rol femenino que la cultura saharauí no concebía, no tenía, en sus códigos de significación; de hecho fue un estatus momentáneo y sobre todo subitáneo, urgente, que no dejó espacio y tiempo para un recorrido gradual hacia una coscientización femenina.

No obstante, sus efectos han otorgado una nueva conciencia en la mujer por lo que a sus derechos civiles y políticos atañe. El papel que tuvo que encubrir la mujer, a pesar de ella, durante la revolución se restituyó parcialmente a los hombres que volvieron de la guerra para retomar su lugar dentro de la sociedad, más bien, para que ellos empezaran por primera vez a ser parte integrante de ella.

Ahora la mujer tiene más dificultades que antes. Cuando empezó el paro de la guerra, antes no habían hombres, los hombres regresaron a los campamentos. Se les obligaron a los hombres para que se tomaran sus responsabilidades y entonces ellos tomaron su lugar en la política, mientras que antes todos los roles eran cubiertos por las mujeres. Ahora necesitan hacer un esfuerzo más para mediar con los hombres, ya no están más solas; ahora se tienen que esforzar dos veces más.

<http://www.saharalibre.es/modules.php?name=MujeresSaharauis>

Algunes frases dels testimonis que es mostren en la pel·lícula foren destacades pels alumnes perquè els havien impactat i volem ací fer-ne referència:

–Para las mujeres saharahuis la educación es muy importante. Hace unos años el 90% de las personas saharahui eran analfabetas, pero actualmente casi toda la población está alfabetizada.

–A los niños aún faltándoles cosas, no les falta de nada.

–Cada anciano que muere es una biblioteca que desaparece, ya que ellos son la cultura.

Tres qüestions destaquen dels comentaris dels alumnes. En primer lloc cal mencionar el fort sentiment d'admiració que mostren als seus escrits la majoria, front a la valentia, la força i l'empeny de les dones en mantenir i desenvolupar la seua societat, «que están creant vida, pau, foguers i comunitat en mig del desert». En contrast amb això crida l'atenció que tres dels cinc alumnes del grup, mostraren incredulitat front a la possibilitat del protagonisme de les dones en general i en una societat islàmica en particular. Sent una excepció front a l'admiració generalitzada (assistiren 80 alumnes) no deixa de ser significatiu per ser precisament els homes els que comenten aquest tema.

En segon lloc destaca que molts alumnes desconeixien la problemàtica històrica, política i humanitària del poble sahrauí i per tant es va produir una sensibilització molt important del grup i algunes alumnes mencionen la responsabilitat del nostre país en la situació.

En tercer lloc i com a reflexió educativa que es plantejà durant el debat posterior a la projecció sorgí un fort dilema educatiu: si l'educació projecta en el futur i s'orienta cap aquest Com es pot educar en la provisionalitat? Evidentment la resposta estava continguda al mateix documental: amb esperança. La pregunta non obstant sorgeix també en les societats postmodernes i fora del context sahrauí: estem en un mon en constant canvi i no tenim la certesa de quina és l'educació que necessitaran els nostres alumnes en el futur.

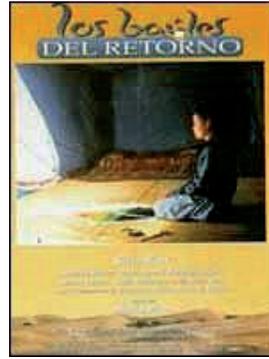
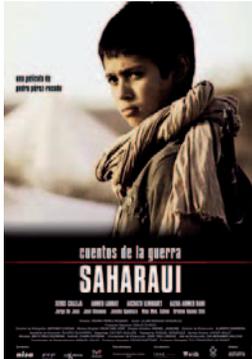
Respecte al documental i la seua realització destacà la senzillesa, i els diàlegs estàn plens de vida perquè: «no esconden grandes reflexiones, ni tan siquiera buscan moraleja, simplemente fluyen a través de lo que es la vida de estas personas dando a entender que la vida es un camino que merece la pena ser recorrido, donde en cualquier esquina puedes encontrar una persona que merece ser conocida»³.

CONCLUSIONS

La paraula TUIZZA fa referència al fet de convidar a reunir-se, participar i construir alguna cosa entre tots. Per exemple construir una jaima o treballar una pell de camell. Aquest concepte s'ha reprès en un altre projecte que es realitza des de pocs anys al Sahara; amb el nom ARTifariti es promouen encontres de reflexió sobre art i drets humans: «ARTifariti nos ofrece una oportunidad para pensar y actuar, una oportunidad para el conocimiento y práctica artística y social. En él se cruza un espacio referencial de conflicto político, con un espacio de convivencia directa con personas y situaciones. Crea un marco desde donde poder desarrollar y debatir planteamientos de arte público, un arte ajeno a la posesión privada, en un contexto "nómada" donde la frontera entre lo privado y lo público se diluye, donde lo privado no substituye a lo íntimo. Un espacio potencial donde cuestionarnos como artistas y como personas. Un espacio de escucha, desde donde ensayar nuevas miradas y nuevos modelos de relación. Un espacio fértil, en mitad del desierto, para el trueque de ideas y experiencias. Un espacio de arte que sitúa en su punto de mira la necesidad de transformar la realidad» [Juan Alcón. ARTifariti 2007].

³ Comentari d'una alumna de 4rt de Pedagogía.

Altres iniciatives de col·laboració s'estàn produït als campaments de refugiats: relacionat amb el cinema i amb el festival anual Fisahara, s'ha creat també l'Escola de cinema Aminatu Haidar . A l'any 2011 Shock Producciones llançà el concurs de guions per a curts «Sueña por el Sahara» en el que resultà guanyadora la valenciana Laura Hernández Vela amb «Arena Fértil».



El cinema documental i de ficció sobre el Sàhara i la qüestió sahrauí és abundant. Destaquem ací les pel·lícules de ficció de Pedro Pérez Rosado, «Cuentos del Sahara» (2005) y «Wilaya» (2011), de María Miró, «Los baúles del retorno» (1995).

Entre les més recents produccions destaca «Tebráa. Retratos de mujeres sahrauis», un documental col·lectiu coordinat per Beatriz Mateos i produït per Belén Sánchez, Lara Sastre i la Asociación Provincial de Sevilla de amistad con el pueblo sahraui que conté una sèrie de històries de dones sahrauís molt aconsellable per a l'ensenyament.

Quin és el marc de la col·laboració docent que es defineix a partir del cas de les dones saharahuís i de les experiències i investigacions mencionades? Com serà el futur de les xarxes humanes en general; en el context de la globalització i en concret; en el context del treball i desenvolupament docent?

Al 1986, Denis de Rougemont, pensador i polític helvètic i teòric de la Unió Europea parlava en una entrevista sobre la dificultat de col·laborar i responsabilitzar-se en grans comunitats i sobre les xarxes de comunitats «federades». Lluny estava d'imaginar els canvis que provocaren la globalització. Alguns aspectes de les seues reflexions però són vigents (l'evolució de les xarxes de col·laboració en barris creades a partir del 15M en recorden aquest model) i ens situen per a reflexionar sobre la col·laboració en les comunitats docents i també per imaginar còm els

essers humans podem arribar a conservar la responsabilitat social i la llibertat que estes petites comunitats permeten promoure.

...es necesario que el hombre haga la sociedad y no al revés. Los dos grandes fines que uno debe buscar al crear una sociedad son la libertad y la responsabilidad unidas, como ya lo dije, y el amor, pero no el poder.

Para lograr los fines supremos del hombre, libre y responsable, y amar de una manera activa, se necesita por fuerza que haya comunidades pequeñas. No estamos hechos para vivir en los grandes estados-naciones centralizados, bajo la dirección del Estado y de sus funcionarios. Estamos hechos para vivir en nuestra comunidad: primero en nuestra familia, luego en nuestra pequeña región. Si los fines son libertad, responsabilidad y amor activo al prójimo, se necesitan pequeñas comunidades. Dichas comunidades no deben encerrarse en ellas mismas, no podrían vivir. Ninguna comunidad es autosuficiente, no puede formar una pequeña autarquía: deben comunicarse entre ellas, tienen intereses comunes.

Primero hay que concebir, imaginar, y después crear progresivamente una Europa basada en comunidades reales que se unan poco a poco, de manera libre. Les corresponde elegir con quién desean unirse, federarse, confederarse, como los suizos lo han hecho siempre. No para crear una potencia bélica sino para crear un marco dentro del cual el hombre pueda ser hombre, un marco de libertad y de responsabilidad. La responsabilidad es concretamente una cuestión de tamaño de la comunidad. No se puede ser responsable cuando la comunidad cuenta con 55 millones de habitantes o con 300 millones. Uno sólo es responsable en la comunidad o en la región, ahí donde la voz de un hombre puede hacerse escuchar.⁴

A «Tuizza» i «A torna l'hom» trobem exemples d'una col·laboració orientada al treball però que crea xarxes d'afectes i de solidaritat que impregnen la cultura dels grups cap el bé comú. Quines són les característiques de la col·laboració entre docents i en què es diferencia d'aquests exemples? En les comunitats escolars es crea realment el currículum i tant si es tracta de currículum prescrit com de l'ocult, els aprenentatges que fan els alumnes en són conseqüència.

Nos encontramos nuevamente con la doble cara del conocimiento socialmente contextualizado, porque el conocimiento y el currículum se realizan pedagógicamente dentro de un contexto social, y porque originalmente se conciben y construyen dentro de tal contexto [Goodson, I. F., 2000, p. 71].

⁴ (El poder de uno mismo. Entrevista de Guido Ferrari a Denis de Rougemont, 1986. CADMOS, Cahiers trimestrels du Centre Européen de la Culture, noveno año, núm.33, Ginebra, 01/05/1986)



La trobada, l'espai de reflexió comuna amb el nostre alumnat als cinefòrums, classe, debats i bloc proporciona un lloc de producció de coneixement pràctic sobre la docència, un laboratori viu tant per als aprenents com per als docents, on coneixem els altres alumnes i els altres professors i les seues experiències biogràfiques donant sentit a eixe coneixement socialment construït.

...una tercera condició: la llamaré *el valor de lo colectivo*. Me refiero aquí a un proceso de construcción de saber que se ve facilitado por el encuentro y el intercambio en un plano horizontal de subjetividades con experiencias biográficas diferentes que se enriquecen de la colaboración y el intercambio. Como ya quedó señalado, tanto los que se están formando en las facultades como los maestros en ejercicio –al igual que cualquier otro ciudadano– viven en una orientación vital marcada por el individualismo posesivo que, en términos de un determinado consumo de bienes culturales, es reproducido en las instituciones de formación inicial o permanente. He querido utilizar la metáfora de la horizontalidad para hacer referencia a formas de producción de conocimiento, cultura y política en las que diferentes identidades personales y políticas puedan reconocerse en un proyecto común que entienda la escuela como el espacio social en que ensayar nuevas posibilidades de producción de conocimiento profesional práctico. Como un laboratorio, en este sentido, de profesionalidad en el que se ensayan y se comunican diferentes propuestas cooperativas de formación [Martínez Bonafé, J. 2010].

Al projecte Espai cinema els professors i les professores de la universitat de València «fem Tuizza» per teixir en col·laboració cada any un entorn de coneixement i reflexió sobre el cinema per als nostres alumnes; futurs docents. L'experiència és per als alumnes una oportunitat d'experimentar i compartir una manera de treballar i aprendre en comú.

BIBLIOGRAFIA

- Arnaiz, P., Escarbajal, A. Martínez, R. y De Haro, R. (2010). La formación del profesorado en interculturalidad e inclusión: la competencia comunicativa y el trabajo colaborativo. En: Actas del Congreso *Reinventar la profesión docente*. Mesa 6: La formación de los docentes y el currículum escolar: la atención a la diversidad y formación para la convivencia. Málaga 8, 9 y 10 de Noviembre 2010.
- Antúnez, S. et alii (2002). *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado: el paso del yo al nosotros*. Barcelona. Ed. Graó.
- Barkley, E.F., Cross, J.P., Major, C.H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Editorial: Morata.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid. Cátedra.
- Clemente Linuesa, M. (1999) «¿Es posible una cultura de colaboración entre el profesorado?». *Revista de Educación* nº. 320, noviembre-diciembre, pp. 205-221.
- Duran Gisbert, D. (2001). Cooperar para triunfar. *Cuadernos de Pedagogía* nº. 298, enero, pp. 73-75. Barcelona. Cisspraxis.
- Elboj Saso, C.; Puigdemívol Aguadé, I.; Soler Gallart, M.y Valls Carol, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona. Graó.
- Elliot, John (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid, Ediciones Morata.
- Escudero Muñoz, J.M (2006). La construcción democrática del currículo y la cultura colaborativa del profesorado. *Participación educativa*, pp. 12-17.
- Freire, P. (1994). Educación y participación comunitaria En AA.VV. *Nuevas perspectivas críticas en educación*, pp. 83-96. Barcelona. Paidós.
- Fullan, M. (1994). La gestión basada en el centro; el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*, nº. 304, mayo-agosto, pp. 147-161.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). «Esquemas de racionalización en una práctica compartida». En AA. VV.(Eds.). *Volver a pensar la educación*. Vol. II, pp.27-44. Madrid. Morata.

- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid. Morata.
- Imbernon Muñoz, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. Graó.
- Leite Méndez, A. E. (2007). *Profesorado, formación e innovación: Los grupos de trabajo como vía para la construcción de un profesorado reflexivo y crítico* (ed.). Morón de la Frontera Sevilla: Kikiriki Cooperación Educativa.
- Litle, J.W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers professional relations. *Teachers college records*, 91 (4), pp.509-536.
- López Hernández, A. (2005). *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura de puesto de trabajo*. Tesis doctoral, Edición digital: Servei de publicacions. Universitat de València.
- Martínez Bonafé, J. (2010). Aprender el oficio docente sistematizando la práctica. En: Pérez Gómez, A.I. (coord.)(2010). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. págs. 107-120
- Marrero Acosta, J. (1995). La cultura de la «colaboración» y el desarrollo profesional del profesorado. En AA. VV. *Volver a pensar la educación*. Vol II, pp. 296-311. Madrid. Morata.
- Mir, C. (Coord.). (1998). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona. Graó.
- Molina Galvañ, M. D. (2010). *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica: historia de vida del MRP del País Valencià-«Gonçal Anaya»*/ autora tesis doctoral, M^a Dolores Molina Galvañ. València: Universitat de València, Departament de Didàctica i Organització Escolar, 2010.
- Santos Guerra, M. A. (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Archidona (Málaga). Aljibe.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje* (1^a ed.). Barcelona: Graó.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

DOCUMENTS I WEBS

http://es.wikipedia.org/wiki/Aminatou_Haidar

<http://www.saharalibre.es/modules.php?name=News&file=article&sid=3358>

<http://www.saharalibre.es/modules.php?name=MujeresSaharauis>

<http://www.un.org/spanish/Depts/dpko/minurso/docs.html>

<http://www.youtube.com/watch?v=i7adF-NL8Tc>

http://www.rosenblueth.mx/fundacion/Numero11/politicapensamiento11_poderunomismo.htm



5. RODA LA MOLA, UN DOCUMENTAL SOBRE L'ESCOLA EN VALENCIÀ

*Roda la mola,
Peret se'n va a escola.
Roda el molí,
Peret ja està ací!*

Cançó popular valenciana

SINOPSI

Com una mola que gira poc a poc però sense descans, molta gent treballa al País Valencià per construir una escola valenciana i de qualitat. I és que aprendre en valencià no és simplement anar a l'escola. Després de més de vint-i-cinc anys de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià, l'escolarització en la llengua pròpia del país representa només el vint-i-cinc per cent del total. Cada dia més mares i pares volen escolaritzar als seus fills en valencià, però l'oferta de places no està a l'alçada de la demanda. Un fet que mostra la falta de normalització del valencià a l'escola, i a la societat valenciana.

Des de l'escola ha sorgit un moviment cívic característic. Cada any milers de persones ixen al carrer durant les Trobades d'Escoles en Valencià per reivindicar el dret a tindre una educació en valencià i de qualitat. Cada any les diferents Escoles d'Estiu valencianes treballen per una renovació pedagògica. Cada setmana xicotets grups de mestres treballen fora d'hores a les aules per compartir experiències i formació. Després de tants anys i tantes traves, mestres i pares continuen lluitant per la normalització del valencià a l'escola i per prestigiar-lo al carrer.

L'escola en valencià va començar sent una lluita, i hui en dia encara ho és.

Roda la mola vol mostrar aquest món d'il·lusió i lluita que envolta l'escola en valencià de la mà d'aquelles persones que el fan possible.

OBJECTIUS DEL DOCUMENTAL

Ja fa dos anys que va sorgir la idea de Roda la Mola, un documental sobre l'escola en valencià, i desde el principi el nostre objectiu ha sigut la màxima difusió.

Per dur a terme aquest objectiu l'equip de Roda la Mola ha creat un blog on es pot trobar informació sobre el documental, vore el tràiler i l'agenda de projeccions: rodalamola.wordpress.com

L'estrena del documental va ser el 7 d'octubre de 2010 a la Casa de la Música d'Almoines, on va tindre una gran acollida per part dels mijans de comunicació i del públic assistent.

A partir de l'estrena, Roda la Mola ha començat la seua gira de projeccions amb la col·laboració d' universitats, associacions i ajuntaments.

LA PRODUCTORA

Tramuntana Produccions Audiovisuals naix a Gandia a l'octubre de 2008 de la mà de Maria Llinares i Patricia Gadea, sòcies i fundadores del projecte.

Durant els dos anys de vida, la productora ha estat sempre compromesa en aportar idees joves, que mostren originalitat i nous punts de vista.

L'equip tècnic i de col·laboradors de Tramuntana està format per joves amb formació universitària en el àmbit de la comunicació audiovisual i la publicitat.

Tramuntana ha dut a terme diferents treballs d'índole comercial com a reportatges socials i culturals, videoclips, gravació d'actuacions musicals i treballs per a entitats privades.

Roda la Mola és el primer projecte de llargmetratge documental.

RODA LA MOLA, PERET S'EN VA A ESCOLA...I TRAMUNTANA TAMBÉ

A no ser que tingues a la família un menut en edat escolar, els adults normalment no tornem a l'escola des de l'últim dia de la primària, des d'aquella festa de fi de curs que encara recordem i de la que els més afortunats pot ser conserven una fotografia.

Continuem caminant, mirant endavant i, si de sobte, un dia t'assalten els records, t'assabentes de que fa ja molts anys des d'aquell dia.

Hi ha professions que permeten reviure experiències passades o apropar-se a la vida dels demés. Pot ser per això ens agrada tant estar darrere de la càmera. La ciutat, la gent, el món... i en aquest cas, els xiquets, els mestres, l'escola succeeixen amb realisme davant dels nostres ulls.

Roda la mola ha sigut una oportunitat per poder tornar a l'escola amb ulls de gran, amb la capacitat de fer-te preguntes sobre el aprenentatge, el d'ells, però també el teu mateix.

TÍTOL ORIGINAL: RODA LA MOLA, UN DOCUMENTAL SOBRE L'ESCOLA EN VALENCIÀ

DIRECTORS: MARÍA LLINARES I MIREIA MAS

GUIÓ: MIREIA MAS

CÀMERA I MUNTATGE: MARÍA LLINARES

PRODUCCIÓ: PATRICIA GADEA

PRODUCCIÓ PERIODÍSTICA: MIREIA MAS

BANSA SONORA ORIGINAL: JOAN MARC PÉREZ

DISSENY I GRAFISME: DARÍO SATORRES

DURADA: 54 MINUTS

FORMAT RODATGE: DVCAM

FORMAT DISTRIBUCIÓ: DVD



II. TEMES I GUIONS PER A L'EDUCACIÓ AMB CINEMA

6. LA REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD A TRAVÉS DEL RELATO CINEMATOGRAFICO: EL CASO DE LAS MIGRACIONES DE ARGENTINOS HACIA ESPAÑA

FERNANDO OSVALDO ESTEBAN¹

INTRODUCCIÓN

Desde el primer tercio del siglo xx Argentina ha contado con una de las industrias cinematográficas más potentes de Iberoamérica. Si bien es cierto que su apogeo ha quedado lejos (décadas de 1940 y 1950), aún se encuentra entre las más importantes de la región en cuanto a la cantidad y calidad de producciones realizadas. En ese contexto presenta, además, la mayor vinculación con la industria española. Son habituales las coproducciones entre ambos países y la cooperación de profesionales en productos audiovisuales a uno y otro lado del Atlántico. Esta circunstancia otorga validez al estudio que se presenta aquí: un análisis de las representaciones de la migración de argentinos a España a través del cine.

Para ello se ha escogido un conjunto de películas en las cuales sus personajes, directa o indirectamente, se enfrentan al pasado traumático del país y afrontan los dilemas de emigrar, permanecer o retornar a la Argentina. Para la selección de esta muestra intencional hemos estimado cuatro criterios estratégicos: el acceso a los filmes, su gran difusión y repercusión de público; el hecho de que todos están muy «pegados» a los acontecimientos, es decir que fueron rodados prácticamente en la

¹ Este trabajo ha contado con la financiación del proyecto de investigación Emigración internacional y cambio social: un análisis de las actividades transnacionales de los inmigrantes argentinos en España. PIP 2011-2013. CONICET. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, Argentina (Nº 114 2001001 00178).

misma época que ocurrían los hechos (con la excepción de *Sentimientos...*); y por último, siguen las cánones tradicionales del cine de Hollywood tal como los define Rosenstone en contraposición a los filmes experimentales:

El único denominador común de los filmes que tratan la historia de forma experimental es su oposición a las prácticas habituales, a los códigos del realismo y la narración de Hollywood. La mayoría de los filmes experimentales incluyen algunas de las seis características que tienen los filmes tradicionales [explica la historia como una narración con un principio, un desarrollo y un final; mediante avatares de individuos importantes; el relato es cerrado y simple; personaliza, dramatiza y confiere emociones a la historia; ofrece una «apariencia del pasado a través de escenografías; muestran la historia como un proceso»] pero todos transgreden convenciones. Entre los films que abordan la historia de forma experimental, nos encontramos con una enorme variedad: Filmes analíticos, multicausales, distantes, expresionistas, surrealistas y pos-modernos (...) [Rosenstone, 1997, p. 53].

Antes del análisis, se expondrán brevemente los argumentos que legitiman la utilización del cine como fuente válida para la investigación social. Se describirá la transformación epistemológica que concibió a las imágenes como documentos históricos tan legítimos como los tradicionalmente utilizados hasta entonces. Luego se analizarán los filmes en dos secuencias: la primera aborda la etapa del exilio político en la década de 1970 y la segunda la migración económica posterior a 2001.

EL FILME COMO DOCUMENTO

¿Pueden las imágenes transmitir ideas e información que no están al alcance de las palabras? Este interrogante, que hoy parece un tanto antiguo, fue parte de un debate en la ciencia histórica, cuando a mediados del s.xx, irrumpieron nuevas «miradas» sobre el pasado que tuvieron su correlato en nuevas fuentes, y en la aparición de nuevos objetos y sujetos de investigación (la escuela de los *Annales*, M. Foucault, la historia de la vida privada, la historia de las mujeres, etc.) Cuando a principios de los años sesenta comenzaron a estudiarse las películas como documentos históricos, y así proceder a un «contraanálisis» de la sociedad; la idea resultó desconcertante en los medios universitarios. La imagen tenía una legitimidad discutida. La auténtica transformación se produjo en los últimos decenios cuando la relación entre imágenes y escritos ha adquirido una dimensión totalmente nueva.

Según Ferró [1995: 31], «no se trató de incapacidad o retraso sino de ceguera, un rechazo inconsciente que deriva de causas más complejas. Estudiar qué

monumentos del pasado transforma el historiador en documentos, y después, en la actualidad, qué documentos transforma la Historia en monumentos sería una manera de entender por qué el cine no figuraba para nada». Sin embargo, como documento, sostiene el autor, el filme ha ganado la partida. De este modo, contribuye a la elaboración de una «contra-historia» no oficial, alejada de los típicos archivos escritos que muchas veces no son más que la memoria conservada de nuestras instituciones. Al interpretar un papel activo contrapuesto a la historia oficial, sacando muchas veces a la luz el testimonio de los vencidos, el cine se convierte en un agente de la historia y puede motivar una toma de conciencia en una sociedad que lo recibe pero también lo produce².

Esta intervención del cine se hace a través de determinados modos de actuación que dan al filme eficacia y operatividad. Esto significa que el cine dispone de un cierto número de modos de expresión que no son una simple transposición de los utilizados por escrito, sino que tienen un valor específico. Como dice Rosenstone [1997: 22]:

Un filme no es un libro. Una imagen no es una palabra (...) Una película no puede hacer lo mismo que un libro, incluso aunque lo pretenda. Los filmes que intentan hacerlo pierden todas sus cualidades. Por ello, las reglas para evaluar un filme no pueden provenir únicamente del mundo literario, deben tener su origen en el propio cine, en sus modos y estructuras habituales, para posteriormente analizar cómo se interrelacionan con el pasado.

El cine, entonces, cambia las reglas del juego histórico al señalar sus propias certezas y verdades; verdades que nacen en una realidad estética y sensorial que es imposible capturar mediante palabras. Volviendo a Rosenstone [1997: 31], las imágenes de la pantalla, junto con los diálogos y los sonidos en general, nos envuelven, embargan nuestros sentidos y nos impiden mantenernos distanciados de la narración. En la sala de cine estamos, por unas horas, «atrapados en la historia».

Estos argumentos, que consideran al cine una fuente de significados fiable y válida para explicar el sentido de la acción social en contextos históricos concretos, han sido puestos en práctica en esta oportunidad a través del análisis de un estudio de caso: la emigración internacional de argentinos. Por consiguiente, no buscamos que las imágenes ilustren, confirmen o desmientan los conocimientos heredados de la tradición escrita, sino que consideraremos las imágenes en sí mis-

² «Por otra parte, el filme no solo es un documento, sino que a veces crea el acontecimiento, sea a través del cine o de la televisión» [Ferro, 1995: 17].

mas. Las películas serán observadas como un producto, una «imagen objeto» cuya significación va más allá de lo puramente cinematográfico; ya que no cuenta sólo por aquello que atestigua, sino por el acercamiento socio-histórico que permite. Así se explica que el análisis no considere necesariamente al conjunto de la obra, sino que pueda basarse en fragmentos y series. El análisis tampoco se limita al filme, sino que se integra al «momento histórico» que le rodea y con el que está necesariamente comunicado.

DICTADURA Y EXILIO

Las causas y consecuencias de la última dictadura militar argentina son diversas y complejas. Responden a un cúmulo de factores endógenos y exógenos que merecerían un análisis extenso imposible de abordar en este momento. A los efectos de este trabajo basta mencionar que implicó un «Plan de Exterminio» del amplio espectro de militantes y organizaciones sociales que existían en ese momento en la sociedad argentina³.

La brutal represión y la crisis económica que desató la dictadura produjeron la salida del país de un gran volumen de exiliados, y en menor medida de inmigrantes económicos. Por su dimensión, fue el primer flujo emigratorio de argentinos de carácter masivo, por su composición, representó una significativa pérdida de capital humano. La particularidad de este tipo de desplazamiento es la marca inicial de violencia que llevó inscripta. Se trató siempre de traslados involuntarios que situaron al exiliado en un espacio permanente de intersección entre el mundo de origen y el de refugio, en un territorio flotante [Silvina Jensen, 2007]. Así, la miríada de experiencias que enfrentaron los exiliados en las sociedades que los acogieron estuvo signada por la tensión constante entre polos antagónicos: extrañamiento y adaptación, culpa y superación, memoria y olvido, retorno e integración.

³ El juez Baltasar Garzón demostró la existencia de un Plan de Exterminio de un grupo nacional argentino por parte de las Fuerzas Armadas y que constituye delito de homicidio en el Auto de Procesamiento de 98 militares argentinos con fecha 04-11-1999. Más información en: Plan de exterminio. Auto del Juez Baltasar Garzón (2000). Son abundantes los filmes que, según los cánones del cine de Hollywood (de acuerdo a la definición de Rosenstone) retrataron desde diversas perspectivas y géneros esta etapa de la historia argentina. Entre ellos: *No habrá más penas ni olvidos* (Héctor Olivera, 1983), *Cuarteles de invierno* [Lautaro Murúa, 1984], *La Historia Oficial* (Luis Puenzo, 1985), *La noche de los lápices* [Héctor Olivera, 1986], *Garage Olimpo* [Marco Betis, 1999], *Ni vivo ni muerto* [Víctor Jorge Ruiz, 2001], *Kamchatka* [Marcelo Piñeyro, 2002].

Para analizar esta situación hemos seleccionado el filme *Sentimientos*. Mirta de Liniers a Estambul [Jorge Coscia, Guillermo Saura, 1987], que narra la experiencia de una muchacha que decide acompañar a su pareja que se exilia en Suecia⁴. La película focaliza la evolución personal y sentimental de Mirta a través de su trashumancia desde un barrio de Buenos Aires (Liniers) a Estocolmo, donde formará una nueva pareja con un emigrante turco, y luego a Estambul donde se radicará con él; y la contrapone a la de su novio, quien niega el lugar de refugio porque en su proyecto vital solo cabe volver a Argentina, aunque ello suponga poner en peligro la relación sentimental con Mirta. El comportamiento antagonico de la pareja protagonista con relación a la integración social en el país de acogida, se va transformando con el correr de los minutos en el conflicto central del filme.

Enrique, el protagonista masculino, asume el papel prototípico de expatriado, sufriendo la distancia y ansiando volver en cuanto se modifique la situación política que provocó su partida. El país receptor es solo un paisaje extraño en el que habita su cuerpo. Su identidad de militante expatriado es inexpugnable a las nuevas vivencias y posibilidades que se abren a partir de su alejamiento del país. Se siente fuera de sitio y con un gran sentimiento de culpa por haberse salvado mientras otros «compañeros» habían caído. «Cuando mayor es la distancia, aumenta la culpa», dice, reprochándose estar vivo. Su rechazo visceral a la sociedad nórdica que lo acoge le hace recluirse en su «mundo argentino» y, tangencialmente, en un «gueto» de inmigrantes latinoamericanos.

León y Rebeca Grinberg (1984) realizaron una lectura psicoanalítica del sentimiento de culpa experimentado por muchos exiliados argentinos que contribuye a comprender la actitud del personaje ante la posibilidad de integración en la sociedad sueca. Según los autores, la culpa provendría de los sentimientos ambivalentes por la pérdida de los seres queridos, intensificada porque no pudieron evitar sus sufrimientos y su muerte, y por el hecho de haber sobrevivido. Así, el comienzo de una nueva vida en Estocolmo significa para Enrique la integración al «otro mundo», al mundo de los vivos, el lugar donde puede ser tratado con dignidad y respeto, y donde se pueden obtener gratificaciones que la culpa impide aceptar.

Mirta, en cambio, comienza a transformarse, a escindirse en una nueva identidad híbrida a medida que progresa su integración en la sociedad que la cobija. Gracias a sus estudios de magisterio en Argentina, logra colocarse como maestra en una escuela infantil para hijos de inmigrantes. La inserción laboral, junto con

⁴ Otros títulos emblemáticos del género son *Tangos: el exilio de Gardel* [Fernando Solanas, 1986]; *La amiga* [Jeanine Meerapfel, 1989], *Las veredas de Saturno* [Hugo Santiago, 1989].

el aprendizaje del idioma local, jugarán un papel clave en su proceso integración social y metamorfosis personal. De hecho, son los puntos de identificación más fuertes entre ella y un inmigrante turco con quien formará pareja al romper con Enrique. La conclusión del lazo sentimental que los unía desde Argentina es el punto de inflexión determinante que marcará el comienzo de la «nueva vida» de Mirta en el extranjero. El final de la relación cierra la historia, y por ende el filme.

Este desenlace reproduce una situación común entre los exiliados argentinos observada ya por Margarita del Olmo (1989) en un estudio de caso en Madrid: la «ruptura» que produjo el exilio involucró todos los ámbitos de la vida del individuo (afectiva, familiar, profesional, etc.); implicó un quiebre «absoluto» que cuestionó sus pensamientos y sus prácticas, y los obligó a reinventarse a sí mismos. La emigración internacional actuó entonces como umbral hacia una nueva vida, un ejercicio metamorfósico individual que cuestionó el *habitus* del emigrante⁵.

DEMOCRACIA Y EMIGRACIÓN

Entre 1995 y 2003, cerca de 300.000 personas emigraron de Argentina. A pesar de que se trata de una cifra estimativa, indican sin duda una aceleración del fenómeno emigratorio insólita en la historia del país, y es la segunda oportunidad, después de la «época del exilio», en la cual la salida de nativos fue superior a la entrada de extranjeros. Además, este hecho tiene connotaciones especiales para un país considerado históricamente «tierra de inmigrantes». ¿Qué aconteció para que en tan poco tiempo emigrara tanta población? La respuesta se encuentra en la «catástrofe social» desencadenada por el derrumbe del modelo de desarrollo neoliberal implementado en el país durante la década de 1990⁶. En pocas palabras, como consecuencia de esta crisis (multidimensional) a mediados de 2002 el 21,5% de la población económicamente activa estaba desocupada y el 18,6% subocupada; el 57,5% de las personas vivía por debajo de la línea de pobreza, el 27,5% bajo la

⁵ «El *habitus* se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes– que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir» [Bourdieu, 1972: 178].

⁶ Los dos gobiernos del Partido Justicialista bajo la presidencia de Carlos Saúl Menem (1989-1995 y 1995-1999) y el gobierno de La Alianza, con Fernando De La Rúa al mando del poder ejecutivo (1999-2001), que finalizó abruptamente debido al descontento popular.

línea de indigencia y se incrementó significativamente la desigualdad social (INDEC, 2002). También existían serios problemas en materia educativa y sanitaria. A ello hay que sumarle la desestabilización del sistema político que, carente de legitimidad, no podía restablecer la gobernabilidad en el país, transmitiendo a la sociedad la sensación de caos.

A pesar de las dificultades de financiación, se produjo a un incremento de la producción de filmes independientes (el «cine de la crisis») que reflejaron la crisis económica y la fractura social con crudeza (a veces con gran dosis de neorealismo); y fue un fenómeno más del boom de expresiones culturales que inundaron las ciudades del país⁷. Títulos como *Mundo Grúa* [Pablo Trapero, 1999]; *Nueve Reinas* [Fabián Bielinsky, 2000]; *El Bonaerense* [Pablo Trapero, 2002]; *Cama Adentro* [Jorge Gaggero, 2004] son solo algunos que también fueron vistos en España⁸. Entre las características de estas producciones destacan la amplitud de perspectivas y la riqueza discursiva que presentaron.

Ahora bien, sin pretender reducir esta diversidad, se pueden organizar las narraciones audiovisuales de la migración argentina en cuatro tipologías⁹:

a) La emigración como estrategia para sortear la crisis.

En un conjunto de películas, las representaciones de la crisis sirven de marco explicativo de la emigración internacional. Así ocurre, por ejemplo, con *Un día de suerte* [Sandra Gugliotta, 2002], la historia de una joven (Elsa) que proyecta emigrar a Italia como única alternativa frente a la crisis económica en Argentina. El filme describe de forma cuasidocumental la situación social en aquellos años que opera como revulsivo de la decisión de Elsa de abandonar el país. De una forma similar a *Made in Argentina*, el director propone representaciones antagónicas sobre el país de origen y el de destino, aunque en este caso las tintas se cargan más sobre el contexto de salida: pobreza, desilusión, crispación, perplejidad. Un panorama similar aborda el filme *El Abrazo Partido* [Daniel Burman, 2003], aunque el proyecto migratorio del protagonista (Ariel) es más difuso que en el caso anterior y aparecen aquí temas como el de las familias divididas (transnacionales) y el de la diáspora judía.

⁷ La producción cinematográfica se vio favorecida por la ley de cine de 1995 que permitió incrementar sustancialmente los recursos del Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales, pero también por la formación de una nueva generación de cineastas en las escuelas de cine, especialmente en la Fundación Universidad de Cine

⁸ El filme *Cama adentro* se estrenó en España con el título «Señora Beba».

⁹ Aquí se sigue el trabajo de Schmidt, 2010.

En estos filmes, la emigración aparece como única respuesta (individual) a una situación de crisis (social). En general, no hay propuestas alternativas, y cuando se abordan conducen al fracaso. Era la forma que el «cine de la crisis» retrataba cierto pesimismo social instalado en la sociedad argentina después de la debacle de 2001. Hubo que esperar algunos años para que se propusieran «otras» miradas; «aire fresco» que trajo soluciones creativas (y colectivas) mediante trabajo cooperativo o acciones altruistas¹⁰; adaptaciones de la idea-fuerza «otra Argentina es posible» que impulsó la llegada al poder de Néstor Kirchner en 2003.

Otras películas abordaron la emigración como respuesta a la crisis dramatizando el dilema entre irse y quedarse al estilo de *Made in Argentina*. La necesidad de justificar la partida, tanto como la decisión de quedarse, requiere se traduce en profundas reflexiones personales y largos debates con familiares y amigos. En *Bar «El Chino»* la crisis es el telón de fondo de una historia que focaliza además en otro tema: el bar de tango que da nombre a la película, con su sociabilidad articulada alrededor de la música y el baile, representa una especie de refugio por el que vale la pena luchar y seguir adelante.

b) Historias de vida de «los que se quedaron».

La narración de la vida de «los que se quedan» es, de algún modo, la historia del hueco que dejaron «los que se van», de las ausencias, el relato de quienes, «abandonados» por sus seres queridos, continúan su camino en Argentina. En los filmes, el retrato de la vida en el «exterior», cuando está presente, es enfocado a través de las gafas de los que permanecen en Argentina. De este modo ocurre en el filme *Lugares comunes* [Adolfo Aristarain, 2002]. Pedro, el hijo de la pareja protagonista que reside en Buenos Aires, vive en España casado y con dos hijos pequeños. Empleado en una compañía de informática, gana mucho dinero pero no tiene tiempo libre; como le acusa su padre, «se vendió a cambio de un futuro que no existe». La trayectoria de Nacho en España, el hijo del protagonista de *Bar El Chino*, sólo se conoce a través de lo que le escribe y le cuenta a su padre. *Buena vida – delivery* [Leonardo Di Cesare, 2004] es el relato de lo que le ocurre a Hernán, único miembro de una familia de clase media baja que todavía permanece en Argentina, puesto que tanto su padre como su hermano (y familia) se fueron a vivir a Barcelona.

¹⁰ Filmes como *Próxima Salida* [Marcos Negre y Nicolás Tuozzo, 2004]; *1 peso 1 dólar* [Gabriel Condron, 2006]; *La Mina* [Víctor Laplace, 2003] son buenos ejemplos

c) Experiencias de migración.

Vientos de Agua [Juan José Campanella, 2006] es propiamente una historia de migración: la de Ernesto que decide emigrar a España desde Buenos Aires a comienzos de este siglo; y la de su padre (joven) que decide emigrar a Argentina desde Asturias (antes de la Guerra Civil). La narración corre por cuenta de los protagonistas a lo largo de los 13 episodios de esta miniserie filmada para televisión. En los dos casos se muestran las etapas «habituales» que deben atravesar los recién llegados tanto en Buenos Aires como en Madrid: búsqueda de alojamientos, empleos precarios, nuevas relaciones, distancias culturales, extrañamiento, ruptura familiar... Si bien la serie está plagada de lugares comunes, la narración autobiográfica y las características de los personajes contribuyen a crear una atmósfera de complicidad con el/los protagonista(s). El mensaje se va volviendo cada vez más evidente: «todos, españoles y argentinos, hemos sido (y podemos ser) inmigrantes alguna vez».

d) La migración como experiencia intergeneracional.

Hay producciones cinematográficas en las cuales subyace la idea de un viaje de ida y vuelta a lo largo de varias generaciones. Se trata de historias de hijos o nietos de europeos migrados a Argentina que «regresan» al país de origen de sus ancestros. La serie *Vientos de Agua* se encuentra articulada sobre este eje: padre e hijo migran en busca de un futuro mejor. Uno desde Asturias en 1934, otro desde Buenos Aires en 2001. Aunque son las coyunturas desfavorables que motivan los traslados, en el caso de Ernesto se presenta como «un regreso» a la tierra de su padre.

El exilio también fue resignificado de manera similar en la literatura y en el cine [Jensen, 2005], con lo cual no se trata de una novedad, aunque sí llama la atención la dimensión que ha alcanzado este tipo de representaciones en la última década. Liliana, en el filme *Lugares comunes*, es hija de españoles republicanos exiliados en Argentina. En *Luna de Avellaneda*, el personaje de Don Aquiles que interpretó José Luis López Vázquez, la presencia de la migración gallega y de su obra es el leitmotiv del filme. *Abrígate* [Ramón Costafreda, 2007] es un largometraje en el que la búsqueda personal de su protagonista (Valeria) está irremediablemente unida a la suerte de historias cruzadas entre Galicia y el Río de la Plata.

Por otro lado, la continuidad intergeneracional entre los desplazamientos transoceánicos se remite el exilio de la madre-padre en los '70 y la migración del hijo-hija en la década de 2000. Fernando y Liliana, protagonistas de *Lugares Comunes*, vivieron exiliados en Madrid durante seis años. Ahora, es su hijo quien reside en esta ciudad por motivos de trabajo. Jorge, el protagonista de *Bar El*

Chino, estuvo viviendo en Madrid durante el exilio, y ahora son sus hijos quienes migraron allí.

CONCLUSIONES: LA INTERPRETACIÓN DE LA REALIDAD A TRAVÉS DEL CINE, UNA PROPUESTA DESDE LA SOCIOLOGÍA

De acuerdo a la muestra de filmes analizados, el exilio produjo una «ruptura» que involucró todos los ámbitos de la vida del individuo (afectiva, familiar, profesional, etc.); implicó un quiebre que cuestionó pensamientos y prácticas, y obligó a los exiliados a reinventarse a sí mismos. Ello repercutió en la percepción del propio desplazamiento exiliario y en la posibilidad de asentarse en el lugar de refugio. Dentro del universo heterogéneo del exilio, la práctica política y el compromiso moral con el cambio social en Argentina fueron experiencias socializadoras que alentaron el retorno en lugar de la integración.

La emigración económica, en cambio, fue planteada en los filmes como una opción donde los sentimientos de pertenencia al origen operaron en contraposición a indicadores «objetivos de malestar social» (como el nivel de ingresos, la seguridad personal, la calidad de vida, etc.). En esta disyuntiva, Argentina apareció representada como el lugar donde se encuentra todo lo que el potencial emigrante ama, pero también fue calificada con atributos negativos frente al lugar de destino (pobreza versus prosperidad; frustración versus logros; represión versus libertad, etc.).

En filmes anteriores a la crisis de 2001, este diagnóstico se encontraba matizado por la intervención de personajes, generalmente protagonizados por jóvenes, con expectativas de cambio en el porvenir. En filmes producidos después de la crisis, se tornó evidente el quiebre de este imaginario y la aparición de otro caracterizado por una «pobreza de futuro». Junto a ella, un presente urgente, económicamente precario, donde las relaciones tradicionales de reciprocidad se debilitaron, creció la incertidumbre, y se instaló una sensación de desasosiego y angustia. La decisión de emigrar a otro país con mejores niveles de bienestar social apareció en los filmes *«incrustada»* (*embeddedness*) en ese contexto y se presentó como la mejor (a veces la única) solución.

Los filmes que tratan el proceso de integración de los migrantes en la sociedad de acogida, dan pistas que permiten reflexionar sobre este proceso a través del concepto de habitus de Pierre Bourdieu. De esta manera, hayamos que no basta con remitir las acciones de los migrantes a su situación presente, sino que el habitus reintroduce la dimensión histórica en el análisis, es decir, nos interroga sobre su proceso de socialización en los lugares de origen.

Por último, conviene recordar también que las representaciones cinematográficas tratadas aquí fueron producidas de manera contemporánea al desarrollo de los hechos narrados, contribuyendo a la creación de una memoria colectiva que tiene la oportunidad de dialogar con los propios protagonistas y testigos de la historia.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, Pierre (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Droz. Genève.
- Del Olmo Pintado, Margarita (1989). *La construcción cultural de la identidad*. Madrid: Universidad Complutense.
- Ferro, Marc (1995). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: dEditorial Ariel.
- Garzón, Baltasar (2000). Punto y Seguido, (0), marzo, 22-35.
- Grinberg, León; Grinberg, Rebeca (1984). *Psicoanálisis de la migración y del exilio*. Madrid: AlianzaEditorial.
- INDEC (2002). Encuesta Permanente de Hogares. Varias series. Buenos aires. Argentina.
- Jensen, silvina (2005). Del viaje no deseado al viaje de retorno. Representaciones del exilio en Libro de Navíos y Borrascas y Tangos. El Exilio de Gardel. En E. Jelín y A. Longoni (comps), *Escrituras, imágenes y escenarios ante la represión*. Siglo XXI, Madrid, pp. 181-182.
- Jensen, Silvina, I. (2007). *La provincia flotante. El exilio argentino en Catalunya (1976-2006)*. Barcelona: Casa Amèrica Catalunya.
- Rosenstone, Robert, A. (1997). *El pasado en imágenes: el desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Barcelona: Ariel.
- Schmidt, Susana. Historia reciente y cine. Relatos migratorios en los albores del Siglo XXI argentino. En Actas del XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles, Santiago de Compostela, 15-18 de setiembre de 2010, pp. 1542-1554 Disponible en Internet en: http://www.usc.es/export/sites/default/gl/institutos/cieam/descargas/programa_de_manox1x.pdf

7. VÍCTOR GAVIRIA: MARGINALIDAD O EXCLUSIÓN

RUBÉN LÓPEZ RODRIGUÉ¹

UNA POÉTICA DE LOS EXCLUIDOS

En la dramaturgia del cineasta colombiano Víctor Gaviria los valores se desintegran y se invierten como un guante que se revierte (las «buenas» costumbres se convierten en «malas» y las «malas» en «buenas»), dado que constituyen el espejo de una realidad que él suele nombrar acudiendo al parlache, un dialecto que surgió y se viene desarrollando en Medellín y los municipios del Valle de Aburrá, utilizado más que todo por los jóvenes de los barrios populares, como una de las respuestas que los grupos sociales excluidos dan a los otros sectores de la población frente a los cuales se sienten fuertemente marginados. A través de un lenguaje que no utiliza recursos para embellecer se identifica con las manifestaciones tristes, repugnantes o sombrías del ser humano; a la manera de muchos artistas modernos que crean como si estuvieran aullando de dolor.

De modo que, más que de la violencia, el hilo de Ariadna de Gaviria es una poética de los excluidos, una estética de quienes apenas pueden soñar con salir de la miseria y la pobreza y que entre más luchan por salir del fango más se revuelcan en él. Esta posición justifica esos filmes suyos donde asoman rostros para desaparecer bajo las balas o los puñales, donde aparecen personas de todas las edades turbándose ante los dedos que aprietan el gatillo, que justifican ser el espejo de una ciudad donde la fiesta de las noches es un bosque de fieras, retratando dramáticamente una realidad nacional que nos corroe a diario. Con crudeza compasiva estira el hilo hasta la rebeldía de los niños de la calle y la violencia de los jóvenes de los barrios marginales; esa

¹ Capítulo de su libro inédito Víctor Gaviria o la puesta en escena de la realidad.

rebeldía que llevan a todas partes como si se tratara de un órgano de su cuerpo y que significa un choque o resistencia contra una sociedad que desconoce su naturaleza conflictiva, que coarta sus deseos mediante una excesiva opresión, que limita su radio de acción. Por lo tanto buscan una soberanía que solo pueden lograr por la infracción de la prohibición, por la trasgresión de la ley. Precisamente al explorar las aguas territoriales de lo humano, Gaviria ha encontrado un olor putrefacto a trasgresión, un sabor a infracción del orden.

El arte ya no busca halagar los sentidos sino reflexionar acerca de situaciones límite. Ahí están Las señoritas de Avignon de Picasso. Ahí están los fusilamientos de Goya. Ese arte es la expresión de un mundo sin sentido, caótico y fragmentario donde las personas se sienten representadas en la fealdad de sus vidas. Gaviria se pone en la línea de los artistas modernos que se adhieren a una estética que ha instaurado la belleza de la fealdad y para ello expresan la angustia, la desesperación, la desgracia, el furor, los desequilibrios y los grandes traumas del hombre moderno. De este modo el espectador asiste en primera línea a la destrucción definitiva del sentido, a la velada fascinación por la imperfección, a la atracción del abismo como ocurre en la tragedia de *Rodrigo D. No futuro*.

El clasicismo de origen burgués tenía como bandera la unidad trinitaria de lo bello, lo bueno y lo verdadero; que podía interpretarse como que lo bello es bueno y verdadero, que lo bueno es bello y verdadero y que lo verdadero es bello y bueno. La realidad histórica, a través del Romanticismo, se encargó de refutar esa olímpica trinidad y establecer que lo verdadero no era bueno ni bello, lo verdadero era lo «grotesco». Esto fue lo que se llamó «la estética de lo feo». Esa estética devela la parcialidad del clasicismo y lo que para el gran clásico burgués constituía una identidad, ella subraya el abismo entre el ideal y la realidad. En resumen, lo bueno y lo verdadero no eran lo bello sino lo feo, lo feo que está en todas partes como ocurre en las películas de Gaviria: en los tugurios desarrapados, en los barrios piratas, en las calles estropeadas, en las pensiones de mala muerte, en las calles de medianoche donde ebrios gamines con pupilas de vidrio inhalan sacol².

Luis Buñuel tuvo una influencia marcada sobre Gaviria, en especial con su película *Los olvidados*, que, situándose en la onda del neorrealismo italiano, escenifica una historia trágica y realista sobre la vida de unos niños en un barrio de Ciudad de México. El estreno de la película en México desencadenó violentas reacciones. A los cuatro días fue retirada de cartelera y hubo intentos de agredir a Buñuel por mostrar una cara que se consideraba ajena a la ciudad. A pesar de su extrema dureza, Los ol-

² El sacol es un pegante industrial.

vidados tuvo éxito comercial, no obstante que André Bazin señaló que se trata de un ejemplo de «cine de la crueldad». Buñuel muestra a un ciego sin la menor intención de mover a compasión, muestra la muerte de dos niños, y todo ello sin evitar que la cámara dirija su ojo a la pobreza, la marginación y la miseria.

En sus películas se ocupa bastante de la gente más marginal, de personas consideradas prácticamente desechables por la sociedad: sicarios, sacoleros, también narcotraficantes. En esa perspectiva le pregunto si tiene alguna influencia de Luis Buñuel, por ejemplo de *Los olvidados*.

Cuando empecé a hacer cine, como en el 80, 81, 82 hice unas películas que eran, por ejemplo, *Los habitantes de la noche*, sobre un programa de radio de Alonso Arcila. Hice una película de unos ferrocarrileros, se llamaba *La vieja guardia*. Hice el cuento de Jesús del Corral *Que pase el aserrador*. Hice un cuento de Cardoso Pires, un portugués, que se llamó *Los músicos*.

Lo que te quiero decir es que desde el comienzo no me ocupaba de la marginalidad sino que me interesaban otras cuestiones, y me interesan todavía, como la tradición antioqueña, no necesariamente la Fiesta de las Flores ni la cabalgata ni esas cosas. Detrás de eso hay cosas que viví de niño en el pueblo, que era como la presencia de la palabra, del paisa hablador, trabajador de calle, *carretudo*³, capaz de sobreponerse a todas las dificultades, de salir adelante, como se dice; el paisa aserrador que se le mete a todo; la presencia de las brujas, de los duendes, ese mundo mágico, vuelvo y te repito. O sea, me gustaban esos elementos de identidad de una cultura regional más bien campesina, montañera como la nuestra: el oro, la ambición, la violencia, el guapo. Todas esas cosas devinieron en lo que vos decís lo marginal. Porque lo marginal a mí no me interesaba al comienzo. Pero lo que pasa es que ahora la palabra *marginal* es una palabra que denota una relación entre la parte y el todo, lo marginal es sólo una parte muy pequeña del todo.

Cuando me encontré de frente con ese material que después fue *Rodrigo D. No futuro*, a partir de ahí ¿qué es lo que hemos vivido en estos últimos años? Nos hemos dado cuenta que, en los últimos tiempos, este país se había venido construyendo de una manera tal que lo marginal ya no era una parte pequeña del todo sino que era incluso más grande, o sea: un país dividido en una parte que está adentro y otra que está afuera. La parte que está afuera es fundamentalmente los territorios nacionales, lo que ahora es Caquetá y quiere convertirse en nación, como Caquetania. Eso que es marginal es lo excluido. Pero por ser excluido no quiere decir que sea una realidad culturalmente marginal, esa reali-

³ Carretudo viene de carreta: Conversación larga y sin sentido, según el parlache.

dad es supremamente importante. Entonces el interés mío por lo excluido creo que no es un interés por lo marginal sino por la verdadera estructura social en la que se ha construido este país, que es un país duplicado, en donde mientras se está posesionando un Presidente se están muriendo unos indigentes. Esos diez o quince indigentes que murieron pudo haber sido por una bomba, pero también pudo haberse caído una casa en ese momento, una tapia mala, como ocurre todo el tiempo en este país.

Están ocurriendo unas cosas de una gran formalidad, un país estructurado, institucionalizado y al tiempo un país desinstitucionalizado, descuadernado. Ya esa convivencia es constante. Vos a cada rato terminás hablando con un indigente en la calle, tratando de entender esa experiencia tan distinta a las que vos estás tratando de construir en tu vida. Lo que te digo es que mi interés no es por la marginalidad sino por un fenómeno central de este país que es la exclusión.

Entonces uno como cineasta, que sabe que una película es tan costosa de hacer, que con lo que haces una película puedes financiar veinte grupos de teatro en uno o dos años, sinceramente es una responsabilidad social muy grande. O sea, gastar uno mil millones de pesos sabiendo que podrían alimentar diez casas de la cultura en Medellín durante dos años, o cincuenta casas de la cultura, y uno gastándoselos en una cosa que es enormemente cara. Por eso te digo que ese estudio de la exclusión, ese tratar de mis películas de darle la palabra a unas personas que están sin palabra como los pistolocos⁴, todos estos jóvenes de los barrios populares que se suicidan a través de la delincuencia, o de los niños de la calle que siempre te están brincando en los ojos, tratando de decirte alguna cosa, pues me parece que es algo que se tiene que hacer. No porque yo sea una persona que está tratando de hacer *pornomiseria*⁵, sino que eso es este país donde casi la mitad está en la calle y eso no quiere decir que la gente viva ahí, sino que en esa relación la calle es la que marca todas sus costumbres y valores.

Esas cosas marginales no son tan marginales. Muchas personas le dicen a uno: «Hombre, ¿por qué no haces cosas sobre tu vida misma?». Y cómo no van a ser

⁴ Pistoloco: Sicario; que mata con mucha facilidad.

⁵ Los directores de cine colombianos Carlos Mayolo y Luis Ospina unieron las palabras porno y miseria, a raíz de que durante los años setenta del siglo pasado algunos directores de cine utilizaron imágenes de extrema pobreza, mendicidad y miseria para obtener lucro propio y popularidad internacional. Estos directores de cine, en su recorrido por las calles de las grandes ciudades, aprovechaban el silencio y la desgracia de niños, jóvenes y adultos en estado de pobreza, desnudez y hambre para filmarlos sin trabajos previos ni compromiso con los pobres. La pornomiseria fue al parecer un chiste de Mayolo y Ospina, lo que no impidió que el término se convirtiera en género.

mi vida los niños de la calle y los mismos pistolocos; ellos son también la vida mía. Esa es la cultura nuestra. O sea, hay unas diferencias de clase, pero no son prioritarias ni fundamentales con respecto a la cultura que te envuelve y que te hace igual a un niño de la calle que está un 7 de diciembre saliendo feliz porque es el día de la Virgen. O que cuando te ves con ellos te dicen «Que la Virgen te acompañe». Bueno, hay muchas cosas que compartís con ellos, las palabras sobre todo. Las palabras.

Como te dije al comienzo, me interesa mucho lo que la gente dice, pero no en un sentido antropológico porque no estoy saliendo de una cultura a ver otra. Sé que estoy dentro de la misma cultura, por ejemplo de la regional antioqueña que tiene su historia y por lo tanto sus acertijos culturales que también hay que descifrar. Dentro de eso me siento muy allegado a lo que es un pistoloco.

Cuando investigaba al comienzo esas fundaciones, digámoslo un poco mentirosas, de la cultura paisa, que no es una cultura sino que es una cuestión regional, de lo que es la presencia del oro, la magia, la violencia, el guapo, la muerte; encontré que esas cosas también están en los barrios y por eso ya me lo había planteado antes. Los problemas que se encuentran en esos barrios excluidos, esa juventud del no futuro, creo que son problemas muy parecidos a los que yo tengo. Y en general todo el mundo comparte ese no futuro.

8. CLARA CAMPOAMOR: UNA VOZ DE MUJER EN LA II REPÚBLICA

M^a JOSÉ CHISVERT TARAZONA

Recientes estudios históricos desde la perspectiva de género han puesto de manifiesto nuevas formas de participación de las mujeres en la esfera pública. El derecho a incorporarse en la toma de decisiones fue una de las primeras reivindicaciones de las mujeres a título individual, pero también de forma articulada a través del movimiento feminista. Ya en 1791, Olympe de Gouges¹ reconocía y declaraba:

(...) (si) la mujer tiene el derecho de subir al cadalso; debe tener también igualmente el (*derecho*) de subir a la Tribuna con tal que sus manifestaciones no alteren el orden público establecido por la Ley.

Dos siglos más tarde, el derecho de las mujeres a la participación en los procesos e instancias de toma de decisiones sociales, políticas y económicas a todos los niveles y en los distintos sectores aparece consagrado en diversos manifiestos internacionales². Tras este reconocimiento está la labor realizada con antelación

¹ Pseudónimo de Marie Gouze, nacida en Montauban, Francia, en 1748, escritora, dramaturga, panfletista y política francesa, autora de la *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* (1791).

² La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); la Convención sobre los Derechos Políticos de las Mujeres (1952); el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos (1966); la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (1979), entre otros.

por muchas mujeres, organizadas en grupos que editan su propia prensa, imparten conferencias, se manifiestan, luchan por acceder a espacios públicos.

El proyecto que nos ocupa en la presente temporada de Espai Cinema alude, entre otros, a la II República, periodo de la historia de España de gran intensidad política, con importantes reformas en ámbitos como el legislativo, el laboral o el educativo. Este momento histórico será clave también para consolidar la participación de las mujeres en la vida pública. Un indicador de cambio era el hecho de que aunque el poder ocupaba a los hombres, comenzaba a preocupar a las mujeres. Disponemos de propuestas cinematográficas en las que el escenario era la República y las protagonistas sus mujeres, pero antes de profundizar sobre ellas cabe responder a una pregunta vital que nos ayudará a contextualizar este periodo.

¿DÓNDE ESTABAN LAS MUJERES EN LA REPÚBLICA?

Desde finales del siglo XIX el republicanismo español tenía activa presencia en la vida social aún cuando no contaba con una excesiva representación parlamentaria. En esta etapa podemos encontrar referencias escritas, fundamentalmente a partir de los periódicos de la época, sobre la práctica de nuevas formas de sociabilidad en las mujeres. No hay que olvidar que en los inicios del siglo XX, crecieron las ciudades, los medios de comunicación ampliaron su producción y presencia, se comenzaba a desarrollar lo que se ha convenido en denominar la sociedad de masas. Las organizaciones femeninas, el desarrollo intelectual propiciado desde las escuelas y el conocimiento de las leyes, se convirtieron en experiencias vitales, favorecedoras de sustanciales avances para las mujeres. Siguiendo a Sanfeliu [2005], desde diferentes ideologías se comenzaba a considerar relevante la participación de éstas en la vida pública. Prueba de ello es que los partidos católicos impulsaron la creación de organizaciones de mujeres como la Junta de Damas Católicas, interviniendo en un espacio social para difundir las ideas conservadoras, de otro lado, las mujeres progresistas, republicanas, liberales o socialistas, eran instadas a organizarse por sus respectivos partidos.

En 1930 la población femenina activa era de un 9,2 % según los censos de población y mayoritariamente desarrollaba su ocupación en el sector agrario [Soto, 1989]. El lugar asignado a las mujeres en esta sociedad de inicios de la II República era el de esposa y madre, dependiente siempre del hombre, fuese padre o marido. La mayoría de las familias pertenecían a la clase obrera o campesina, y en muchos casos las mujeres realizaban las tareas domésticas o trabajaban en el campo y en oficios no reconocidos como el servicio doméstico. La incorporación

al mundo laboral parecía obstaculizada por la alta tasa de analfabetismo y la falta de medios estructurales que posibilitara la incorporación al trabajo a las mujeres con hijos e hijas. La mayoría de las que accedían al mercado laboral eran solteras y viudas. Las casadas, para poder trabajar, necesitaban el permiso del marido, no disponían libremente de su salario pudiendo el marido optar a él, incluso en los casos de separación judicial entre ambos cónyuges.

En este contexto, entre estas mujeres progresistas preocupadas por la emancipación femenina, se inician alianzas para reclamar la modificación del marco legislativo en clave igualitaria, tendencia que se concreta en un incipiente feminismo que en 1913 hacía su aparición con la publicación de *El Pensamiento femenino*³. La innovación que representaba esta publicación quincenal, radicaba en que se trataba de un periódico abiertamente sufragista dirigido exclusivamente por mujeres. Sus pretensiones eran constituirse en plataformas de un feminismo que animara a luchar por sus derechos, alejado de los intereses y de la influencia de la Iglesia católica [Sanfeliu, 2005]. A pesar de que la publicación se extinguiría en 1916 falta de recursos financieros y de grupos que la apoyaran, sólo dos años más tarde Benita Asas y María Espinosa, crearían la Asociación Nacional de Mujeres Españolas (ANME) con idénticos propósitos. En la ANME se integrarían progresivamente un grupo heterogéneo de mujeres de clases medias, maestras, escritoras y profesionales liberales entre las que destacaron Clara Campoamor, María de Maeztu, Julia Peguero, Victoria Kent o Elisa Soriano. Mujeres que, como señala Mangini [1997], mantendrían militancia o lazos de afinidad con los partidos de izquierdas y con el movimiento feminista hasta la Guerra Civil. Sin embargo, quedaba mucho camino por recorrer.

Con la Constitución de 1931 y las leyes promulgadas durante la II República, la situación sociopolítica de las mujeres cambió significativamente. Se cuestionaron privilegios reconocidos hasta ese momento exclusivamente a los hombres, se aprobó el acceso de las mujeres a cargos públicos, se concedió el derecho de voto, se reconocieron derechos a la mujer en el ámbito familiar y en el matrimonio. En esa línea, se reguló el matrimonio civil, se reconoció el derecho de las mujeres a tener la patria potestad de hijos e hijas, se suprimió el delito de adulterio aplicado sólo a las mujeres y se permitió legalmente el divorcio por mutuo acuerdo. En el ámbito profesional se ampliaron las oportunidades de las mujeres en el acceso a un puesto de trabajo. El Estado reguló el trabajo femenino y protegió la

³ Revista fundada y dirigida por la maestra Benita Asas, de tendencia socialista moderada, Pilar Fernández y la también maestra Julia Peguero.

maternidad, prohibiéndose las cláusulas de despido por contraer matrimonio o por maternidad, también se estableció el Seguro Obligatorio de Maternidad y se aprobó la equiparación salarial para ambos sexos.

Revisando la filmografía más reciente resulta inevitable aludir a una mini-serie española, *Clara Campoamor, la mujer olvidada* [2010]⁴, que nos permitirá acercarnos a una visión próxima al contexto sociopolítico de la época a través de su mirada. Campoamor no sólo accede al poder, sino que participa de la lucha y reivindicación de un espacio público y político para las mujeres.

CLARA CAMPOAMOR A TRAVÉS DE UNA CÁMARA

En la actualidad encontramos frecuentes alusiones desde el feminismo al empoderamiento de las mujeres⁵ para referirse al aumento de la participación en los procesos de toma de decisiones, pero también dirigido a ampliar la conciencia sobre el poder que individual y colectivamente ostentan las mujeres y que se acompaña de la recuperación de la propia dignidad como personas. Clara Campoamor sería sin duda un magnífico ejemplo de dicho empoderamiento. Visibilizar a mujeres que han participado activamente en la construcción de nuestra historia es una ardua tarea que requiere en la actualidad de instrumentos audiovisuales de la magnitud del cine y la televisión para posibilitar la llegada a un público amplio y despertar su conciencia. Rescatar su nombre, su proyecto ideológico, su lucha por llevarlo a término, beneficia también la imagen de la II República, permitiendo recuperar la historia de las mujeres y aproximarnos a una imagen más certera de la historia de este país.

A esta republicana nacida en el barrio madrileño de Maravillas, el doce de febrero de 1888, podemos verla en el celuloide con toda su lucidez, su fuerza argumentativa, su mordaz inteligencia, su valor para enfrentarse a un mundo de hombres.

Actas parlamentarias, publicaciones, libros biográficos y memorias, documentan la película, constituyéndose en referente del marco político de este periodo, a pesar de contener algunos errores históricos a los que aludiré también a lo largo del capítulo.

⁴ Dirigida por Laura Mañá e inspirada en la lucha de la diputada republicana para aprobar la ley que permitió el voto de las mujeres.

⁵ Término acuñado en la Conferencia Mundial de las Mujeres en Beijing (Pekin) en 1995.



Fotograma de la miniserie española:
Clara Campoamor, la mujer olvidada (2010).

Este documento filmográfico narra hechos acontecidos en los inicios de la II República, devenires políticos, luchas por acceder a la esfera pública.

La proyección inicia con planos cortos, rostros de hombres llenan la pantalla, están votando, casi sorprende ver a Clara tras ellos, votar también. Es la primera vez. En la fila hacia las urnas está Victoria Kent, diputada y republicana como ella, pero a pesar de que se reconocen, ni siquiera se saludan. La cámara realiza un *flash back* y nos traslada a la sede del Tribunal Supremo, un año antes, en Madrid. Se trata de contar el proceso, cómo las mujeres conquistan con la complicidad de muchos hombres este espacio público irrenunciable. Lo que aturde en esta película, lo que realmente conmueve es la lucidez de esta mujer republicana, Clara, encarnada por Elvira Mínguez. Ideologías e intereses políticos configuran alianzas, complicidades, conspiraciones...

Esta proyección televisiva es capaz de relatar, sin convertirse en un documental, cómo el Gobierno provisional vigente concedió el voto a todos los hombres mayores de veintitrés años y declaró que las mujeres y los curas podían ser elegidos para ser diputados⁶. En las elecciones celebradas en junio de aquel año fueron elegidas dos mujeres diputadas, Clara Campoamor, desde el Partido Radical, y Victoria Kent, representante de Izquierda Republicana: dos mujeres de un total de 465 diputados.

El Congreso vibra en intensos debates políticos en los que por primera vez dos mujeres luchan por hacer oír su propia voz, por sus ideales políticos, pero también por sus derechos, por la igualdad de hombres y mujeres.

⁶ Decreto de 8 de mayo de 1931.

La película nos traslada a la redacción de la Constitución desde la Comisión Parlamentaria en la que también participa Clara Campoamor. Los compiladores del anteproyecto se habían mostrado muy conservadores con respecto a la igualdad de género, sugiriendo la siguiente redacción en su articulado:

No podrán ser fundamento de privilegio jurídico: el nacimiento, la clase social, la riqueza, las ideas políticas y las creencias religiosas. Se reconoce en principio la igualdad de derechos de los dos sexos. [Anteproyecto de la Constitución de la República Española de 1931].

Clara Campoamor matizó su contenido argumentando que sólo se reconocía «en principio» la igualdad de derechos: «esas dos palabras limitan el derecho que se establece en el primer párrafo...». Su reflexiva defensa consiguió finalmente que se enmendara el artículo hasta quedar como sigue:

No podrán ser fundamento de privilegio jurídico: la naturaleza, la filiación, el sexo, la clase social, la riqueza, las ideas políticas, ni las creencias religiosas. El Estado no reconoce distinciones o títulos nobiliarios. [Art. 25 de la Constitución de la República Española de 1931].

Este primer éxito se sucedió de otros, pero también de sinsabores. La película muestra como pilar del guión la consecución del voto de las mujeres. No era la primera vez que se trataba el sufragio femenino⁷ en el estado español, pero sí fue la primera vez que se incorpora en la Constitución en absoluta situación de igualdad.

La proyección traslada un guión cuidadosamente articulado sobre las Actas parlamentarias. La oposición a conceder el voto a la mujer, casada o soltera, estaba mayoritariamente basada en el temor a que estuviese cautiva del sentir de la Iglesia y su voto fuese en su mayor parte conservador, poniendo así en peligro la existencia misma de la República.

Aunque Jiménez de Asúa⁸ compartía dicho temor, pensaba que la conveniencia política no debía justificar la negación de un derecho legítimo que sería

⁷ Durante el primer tercio del s.xx el tema del sufragio femenino se trató en tres ocasiones en el espacio gubernamental: en 1908, por la repercusión de la lucha sufragista en Inglaterra; durante la Dictadura de Primo de Rivera, otorgándose el voto a las mujeres solteras, viudas o separadas; y en 1931, con motivo de la elaboración de la Constitución de la II República.

⁸ Como miembro del Partido Socialista presidió la comisión parlamentaria encargada de elaborar la Constitución republicana (1931).

utilizado juiciosamente por aquellas mujeres económicamente independientes y conscientes de sus responsabilidades sociales. Otros estaban menos dispuestos a aceptar el riesgo. Los republicanos de izquierda fueron los que más se opusieron. Prueba de ello fue que los radical-socialistas presentaron una enmienda el 1 de septiembre de 1931 para restringir los derechos electorales exclusivamente a los hombres. Al día siguiente, el doctor Novoa Santos proporcionó en el Congreso argumentos biológicos: a la mujer no la dominaban «la reflexión y el espíritu crítico», se dejaba llevar siempre de la emoción, de todo aquello que hablaba a sus sentimientos; el histerismo no era una simple enfermedad, sino «la propia estructura de la mujer». El 30 de septiembre, cuando se volvió a discutir el voto femenino, se incorporaron comentarios jocosos e impropios de un representante político. Hilario Ayuso, republicano federal, entretuvo a los parlamentarios con un discurso trivial en defensa de una enmienda de Acción Republicana que proponía que les fuesen concedidos los mismos derechos electorales a los hombres mayores de veintitrés años y a las mujeres mayores de cuarenta y cinco, basándose en que la mujer era deficiente en voluntad y en inteligencia hasta cumplir dicha edad.

Los radicales propusieron una enmienda con el fin de que se omitiera la palabra «mismos» en el artículo que contenía: «Los ciudadanos de uno y otro sexo, mayores de veintitrés años, tendrán los mismos derechos electorales conforme determinen las leyes». Guerra del Río, defensor de la moción, argumentó que tal modificación permitiría a las Cortes conceder el voto a la mujer en una ley electoral que podría ser revocada si las mujeres votaban por los partidos reaccionarios. La enmienda fue rechazada (153 en contra, 93 a favor), pero los radicales y radical-socialistas que habían votado sin someterse a la disciplina de partido pronto se arrepintieron, y *El Heraldo* (1 de octubre de 1931) recogía los rumores de un intento de última hora de pactar con los socialistas: «Probablemente se satisfará el deseo de los socialistas de conceder el voto masculino desde los veintidós años y, a cambio de eso, se condicionará el voto a la mujer». Los socialistas rechazaron el pacto y el debate continuó al día siguiente. Este proceso se traslada a la perfección en la trama argumental del telefilme.

En el debate del día 1 de octubre de 1931, Victoria Kent propuso que se aplazara la concesión del voto a la mujer; no era, decía, una cuestión de la capacidad de la mujer, sino de oportunidad para la República. El momento oportuno sería al cabo de algunos años, cuando las mujeres pudiesen apreciar los beneficios que les ofrecía la República. Clara Campoamor apelaba a cómo la mujer había demostrado sentido de la responsabilidad social, recordó que el índice de analfabetos era mayor en los hombres que en las mujeres, concluyendo que sólo aquellos que creyesen que las mujeres no eran seres humanos podían negarles la

igualdad de derechos con los hombres. Aunque posiblemente su advertencia sobre las consecuencias de defraudar las esperanzas que las mujeres habían puesto en la República fue lo más significativo de su discurso:

Yo, señores diputados, me siento ciudadana antes que mujer y considero que sería un error político dejar a la mujer al margen de ese derecho, a la mujer que espera y confía en vosotros (...). No cometáis, señores diputados, ese error político de gravísimas consecuencias (...) La mujer española espera hoy de la República la redención (...). No cometáis un error histórico que no tendréis nunca bastante tiempo para llorar al dejar al margen de la República a la mujer... que está anhelante, aplicándose a sí misma la frase de Humboldt, de que la única manera de madurarse en el ejercicio de la libertad y de hacerla accesible a todos es caminar dentro de ella.

Guerra del Río, miembro del Partido Republicano Radical, valoró los argumentos expresados por Clara Campoamor, quien, según él, servía de portavoz de «lo que siempre fue, es y será mañana ideal del Partido Republicano Radical: la igualdad absoluta de derechos para ambos sexos...». Sin embargo, siguió diciendo alejándose de la posición de su compañera de partido, los radicales pensaban que era prematura la inmediata concesión del voto a la mujer, y por tanto votarían en contra. Pero también había voces a favor del sufragio universal. Ovejero, intelectual perteneciente a la Agrupación Socialistas, trasladó nuevas argumentaciones a favor del voto femenino. A pesar de ser consciente sobre la posibilidad de perder escaños en las próximas elecciones, consideraba que no era relevante comparado con la educación política de la mujer.

Votaron a favor el Partido Socialista⁹, la derecha y pequeños núcleos republicanos; en contra, Acción Republicana, los radical-socialistas y el partido Radical, con la excepción de Clara Campoamor y otros cuatro diputados. El sufragio femenino era instaurado en la II República.

TENGAMOS CUIDADO AL VALORAR, NO FUE SENCILLO

A pesar de ubicarnos en un marco sociopolítico progresista, la consideración de las mujeres en la vida pública era cuestionada. Prueba de ello fueron las importantes críticas vertidas desde varios periódicos del momento por el hecho de que Clara Campoamor defendiera el sufragismo femenino y de que Victoria

⁹ Con alguna excepción relevante como la de Indalecio Prieto.

Kent se opusiera. *Informaciones* (1 de octubre de 1931) comentaba «dos mujeres solamente en la Cámara, y ni por casualidad están de acuerdo», y *La Voz* (2 de octubre de 1931) se preguntaba «¿qué ocurrirá cuando sean 50 las que actúen?».

El artículo 34 de la Constitución Española de 1931 establecía la equiparación de derechos electorales para los ciudadanos de uno y otro sexo mayores de veintitrés años, finalmente aprobado por 161 votos a favor y 121 en contra, pero es importante recordar que tras la votación se produjo un clamor sin precedentes en la Cámara:

La concesión del voto a las mujeres, acordada ayer por la Cámara, determinó un escándalo formidable, que continuó luego en los pasillos. Las opiniones eran contradictorias. El banco azul fue casi asaltado por grupos de diputados que discutían con los ministros y daban pruebas de gran exaltación (*La Voz*, 2 de octubre de 1931).

Indalecio Prieto¹⁰, quien había intentado persuadir a sus compañeros socialistas de votar en contra del artículo o abstenerse de votar, gritó que aquello era «una puñalada traspera para la República». Los radical-socialistas declararon que ya no harían más concesiones en el mantenimiento de las relaciones entre la Iglesia y el Estado y amenazaron con no dejar un cura vivo en España.

En la misma línea se expresaba el periódico *La Voz* al declarar que las mujeres no podrían acceder al ejercicio electoral de una manera libre, quedando sus votos bajo la influencia del clero:

El voto hoy en la mujer es absurdo, porque en la inmensa mayoría de los pueblos el elemento femenino, en su mayor parte, está en manos de los curas, que dirigen a la opinión femenina, se introducen en los hogares e imperan en todas partes. La mujer española, especialmente la campesina, no está capacitada para hacer uso del derecho del sufragio de una manera libre y sin consejos de nadie. Con lo que hoy ha acordado el Parlamento, la República ha sufrido un daño enorme y sus resultados se verán muy pronto (*La Voz*, 1 de octubre de 1931).

Tampoco Marañón¹¹ quedó atrás en sus declaraciones, considerando la introducción del voto femenino como una confesión de cobardía y de falta de

¹⁰ Prieto fue nombrado Ministro de Hacienda del Gobierno provisional presidido por Niceto Alcalá-Zamora y participó en los primeros gabinetes de la República, ocupando las carteras de Hacienda (abril-diciembre de 1931) y Obras Públicas (hasta septiembre de 1933), siendo Presidente de la República Alcalá-Zamora y Jefe de Gobierno Manuel Azaña.

¹¹ Intelectual de la generación de 1914 perteneciente a la Agrupación al Servicio de la República.

autoridad en los políticos de izquierda sobre sus mujeres e hijas (*El Heraldo*, 2 de octubre de 1931). El periódico *El Sol* informaba de la aprobación del artículo 34 con cierto despecho y temor a la desaparición de la República por la llegada de las mujeres a la toma de decisiones en el marco político:

La galantería logró un triunfo indiscutible. Virtud española que perdura, para bien del «qué dirán», pese a ciertos jacobinismos que nos sacuden. Pase lo que pase –hay quien asegura otro 14 de abril al revés– resultará lindo que los poetas del futuro canten en sonetos a este 1931, en que los hijos de España se jugaron a cara y cruz un régimen por gusto de sus mujeres (*El Sol*, 2 de octubre de 1931).

Las primeras elecciones en las que participaron las mujeres fueron las de 1933, e inevitablemente se les echó la culpa de la victoria conservadora. Era, sin embargo, una conclusión superficial. Aun aceptando que una parte del electorado femenino hubiera podido influir en el resultado favorable a las derechas de los comicios de 1933, si se sumaban todos los votos de izquierda emitidos en esas elecciones todavía superaban a los conservadores. Se trataba sobre todo de un problema de estrategia y unidad, como se encargarían de demostrar las elecciones de febrero de 1936 con el triunfo del Frente Popular. En todo caso, las tesis contrarias al sufragio universal acababan de anotarse un triunfo en España. La concesión del voto, como la del divorcio, fueron logros de las mujeres en el periodo republicano, pero logros tan efímeros como el propio régimen que los había posibilitado.

Clara Campoamor sufrió la defenestración política por su atrevimiento. Soportó en años posteriores la marginación en su partido¹². En 1933 no renovó su escaño, y en 1934 abandonó el Partido Radical por su subordinación a la CEDA¹³ y los excesos en la represión de la insurrección revolucionaria en Asturias. Cuando, ese mismo año, intentó unirse a Izquierda Republicana su admisión fue denegada.

La Guerra Civil y el nuevo Estado impuesto tras la victoria de las fuerzas franquistas el 1 de abril de 1939 darían al traste con todo lo conseguido. Habría que esperar al cierre de ese largo paréntesis de cuarenta años para que las mujeres recuperaran el punto de partida que significó la conquista del voto en 1931.

¹² Clara Campoamor, *Mi pecado mortal. El voto femenino y yo*. Barcelona, 1981.

¹³ La Confederación Española de Derechas Autónomas, alianza de partidos políticos conservadores fundada el 4 de marzo de 1933.

VALORACIÓN FINAL O LO QUE ESTA PROYECCIÓN NO HA CONTADO

Haskel (1987), realizó un análisis de los estereotipos femeninos que las películas proponían. Concluyó que las mujeres siempre protagonizaban personajes débiles, románticos, vicarios con respecto al protagonista masculino, sin autonomía narrativa y que estaban dispuestas a abandonar sus propios anhelos por el amor de los hombres. Estos estereotipos no se cumplen ni en la vida de Clara Campoamor, ni en la representación cinematográfica dirigida por Laura Mañá, antes al contrario, las recreaciones sobre su vida personal reflejan una mirada de género indiscutible. La dignidad de Clara es la dignidad recuperada para todas las mujeres. La memoria de esta mujer es nuestra propia memoria, esta vez, la de hombres y mujeres.

El telefilme *Clara Campoamor, la mujer olvidada*, reivindica algo más que su recuerdo, mostrando un espacio parlamentario bien documentado. Este relato audiovisual tiene un principio y un final fácilmente reconocibles. De hecho, la inserción de flash-back no modifica la posibilidad de contar ordenadamente los acontecimientos. Basada en la elipsis, con la trama se cuenta lo que se considera importante y lo que no, se obvia, se minimiza o se silencia, subrayando lo que se valora de interés para el público. Es cierto que el cine no necesariamente es un fiel espejo de la realidad, sino que más bien la moldea a través de la producción de imágenes y mensajes. Pero sorprende en una película bien documentada como la que nos ocupa el olvido del lugar que compartió el movimiento feminista en la consecución de este histórico avance social. Las mujeres de la ANME y otros grupos feministas de la izquierda española estuvieron presentes en todos los debates y distribuyeron octavillas entre los diputados conminándoles a apoyar el sufragio femenino. Clara Campoamor no estaba sola. La aprobación se basó en el principio de igualdad como derecho universal independiente de los resultados electorales y consumaba un cuestionamiento más a las restricciones patriarcales que las mujeres feministas habían ido elaborando. Los grupos que impulsaron la consecución del voto femenino, nada más obtenerlo, realizaron en su honor distintos homenajes. En uno de estos actos celebrados en el hotel Nacional, Isabel Oyarzabal de Palencia acudía en representación del Consejo Supremo Feminista junto a otras representantes de la Cruzada de Mujeres Españolas; del Lyceum Club; de la Asociación de Mujeres Españolas; de la Federación Internacional de Mujeres Universitarias; de la Asociación Universitaria Femenina; de la Liga por la Paz y la Libertad; de la Agrupación Femenina Republicana; de Mundo Femenino; de la Asociación de Mujeres Médicas; de Mujeres Periodistas, además de representantes de la Juventud y Agrupación Socialista y de los sindicatos femeninos de la

UGT y la FUE [Utrera, 1998]. El olvido de estas mujeres echa a perder una buena oportunidad de reconocimiento cinematográfico del protagonismo colectivo.



Ilustración II: Clara Campoamor preside la Unión Republicana femenina.

En un momento histórico como el actual en el que se producen constantes revisiones críticas a los posicionamientos teóricos de feminismos esencialistas, incorporando identidades nómadas [Butler, 2007] en las que género y sexualidad son valoradas como construcciones sociales que deben ser permanentemente reconsideradas y deconstruidas, podría parecernos absurdo reivindicar el papel asumido por el feminismo de la igualdad en la II República. Y sin embargo aquel camino abierto hace un siglo sigue hoy ofreciendo propuestas, cambios, oportunidades para las mujeres y los hombres de este país.

La posmodernidad en el cine español ha dado paso desde el inicio del segundo milenio a un realismo tímido, como lo denomina Quintana [2008]. El cine actual recupera el contexto, refleja un sustrato social, muestra mundos concretos¹⁴, pero tiende a ser un cine «mudo» incapaz de establecer un discurso político que plantee con claridad problemas del presente, si bien esta crítica es superada por la película a la que me refiero. La realidad que se muestra, inspirada en el libro *La mujer olvidada. Clara Campoamor y su lucha por el voto femenino*, de Isaías Lafuente, incorpora un discurso político, capaz de relacionar política y feminidad, dos realidades que históricamente han parecido irreconciliables, y de

¹⁴ Sirva de ejemplo *Volver*, de Almodóvar. Esta película nos muestra el universo familiar de una mujer golpeada por la vida, y nos recuerda películas muy anteriores en su filmografía como *¿Qué he hecho yo para merecer esto?*

plantear problemas concretos del presente. Existe un deseo de reflexión en torno a qué es la realidad, a cómo pueden ser integradas las mujeres en universos en los que hay presunción de neutralidad y cuyo contenido fáctico es la masculinidad. De hecho, hay una paradoja en el intento de hacer entrar a las mujeres en ámbitos que se fundamentan en su exclusión. Cuando una mujer llega a un medio de hombres, la interacción se funda sobre la común masculinidad del mundo, al que ella se encuentra dialécticamente enlazada ya que se trata de su propia exclusión. Lo que demuestra que el género no es una esencia, sino una construcción social, es el hecho de que, a pesar de todo, esa persona no es demolida físicamente por llegar a un círculo de hombres e incluso es capaz de cambiarlo. Pero me sorprende que pensemos que lo hace a solas, que no seamos capaces de reconocer en el borde, en esferas que luchan por ser públicas, aunque silenciadas, una estructura organizada de pensamiento y acción asociativa. Clara Campoamor requirió de la complicidad de muchas mujeres para alimentar su lucha por la igualdad.

La victoria del sufragio universal fue agri dulce, controvertida y la II República debía emprender una importante tarea: la formación de la ciudadanía. La película referenciada incluye alusiones explícitas a la relevancia de la educación. Se escucha a Victoria Kent en el parlamento:

(...) Si las mujeres españolas fuesen todas obreras, si las mujeres españolas hubiesen atravesado ya un período universitario y estuvieran liberadas en su conciencia, yo me levantaré hoy frente a toda la Cámara para pedir el voto femenino.

La educación en la II República evolucionará desde los ideales que comienzan a consolidarse bajo este régimen alimentando la conciencia de mujeres y hombres. El nuevo contexto sociopolítico permite fraguar, también bajo la perspectiva de género, una escuela nueva, que no hubiera sido posible sin los preámbulos generados desde el espacio parlamentario. La política educativa comienza a tomar conciencia de la obligatoriedad de formar a las mujeres, de superar el analfabetismo, de generar criterios que doten de libertad sus decisiones políticas y, entre algunos sectores, de coeducar a niños y niñas. Se abolieron las asignaturas domésticas y religiosas y se crearon escuelas nocturnas para trabajadoras, reduciéndose significativamente el analfabetismo femenino.

El estado de la cuestión relativo al sufragio femenino representaba sin duda un irremplazable espacio de reivindicación en la arena política republicana. Proyecciones cinematográfica como *Clara Campoamor, la mujer olvidada* nos ayudan a mantener viva la imagen de nuestra historia reciente, visionado que inevitablemente nos lleva a reflexiones sobre la relevancia de una educación transformadora,

posibilitadora de una ciutadania crítica y democrática, capaz de enseñarnos a pensar desde la diversidad, en plano de igualdad, reconociendo el peso que la historia deja en nuestro modo de interpretar la realidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Campoamor, C. (1981). *Mi pecado mortal. El voto femenino y yo*. Barcelona: La Sal.
- Capel, R. (1982). *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Madrid: Dirección General de Juventud y Promoción Social.
- Fagoaga, C. (1985). *La Voz y el voto de las mujeres, 1877-1931*. Barcelona: Icaria.
- Haskell, M. (1987). *From Reverence to Rape: the Treatment of Women in the Movies*. University of Chicago Press.
- Lafuente, I. (2006). *La mujer olvidada. Clara Campoamor y su lucha por el voto femenino*. Madrid: Temas de hoy.
- Mangini, S. (1997). *Recuerdos de la resistencia. La voz de las mujeres de la Guerra Civil española*. Madrid: Península.
- Quintana, A. (2008). Fernando León de Aranoa: «Princesas» (2005) y el realismo tímido en el cine español. *Foro hispánico: revista hispánica de Flandes y Holanda*, nº 32, pp. 251-263.
- Sanfeliu, L. (2005). *Republicanas*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Sanfeliu, L. (2008). Del laicismo al sufragismo. Marcos Conceptuales y estrategias de actuación del feminismo republicano entre los siglos XIX y XX. *Pasado y Memoria*, nº 7. pp. 59-78.
- Sanfeliu, L. (2010). Derechos Políticos y educación ciudadana. Feminismos progresistas en el primer tercio del s.XX. *Historia Social*, nº 67, pp. 113-129.
- Soto, A. (1989). *El trabajo industrial en la España contemporánea (1874-1936)*. Barcelona: Anthropos.
- Utrera, F. (1998). *Memorias de Colombine. La primera periodista*. Madrid: HMR.

9. LA VERGONYA DEL JOC DE LA GUERRA. CINEMA I SOCIALITZACIÓ DE LA INFÀNCIA EN CONTEXTOS DE CONFLICTE ARMAT

ALÍCIA VILLAR I ELISABET MARCO¹

Des de l'exercici de la docència es considera, cada vegada més, que el cinema conté indubtables potencialitats i qualitats formatives que el converteixen en un magnífic vehicle educatiu. La incorporació del cinema a l'aula possibilita, no només l'aprenentatge del llenguatge cinematogràfic i la construcció d'un coneixement crític sobre diferents àmbits, sinó la possibilitat d'apropar l'alumnat a realitats socials llunyanes. Açò connecta de manera directa amb el terreny de les emocions i sensacions que emeten els personatges i la història filmada, real o fictícia, proporcionant-nos una experiència educativa dinàmica i una comprensió dels fenòmens socials adequada, cosa que també ajuda a superar una perspectiva etnocentrista del coneixement. En aquest sentit, el personal docent e investigador de les ciències socials pot exercir de «traductor cultural» com a una manera d'estendre ponts de sentit des de la cultura de la imatge a altres motlles culturals [García de León, 1996].

El cinema ens permet mirar més enllà de la pantalla, produint-se un efecte com de «segona pantalla» que per a la sociologia i per a altres disciplines possibilita entrenar la mirada i ajustar-la a l'observació de la realitat social. Les imatges projectades es transformen en un instrument per a l'observació, per a la descripció i per a l'anàlisi de la realitat social, per la qual cosa s'ha anat acceptant de

¹ Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València. alicia.villar@uv.es, elisabet.marco@uv.es

manera gradual en les últimes dècades que el cinema afavoreix l'aprenentatge i la discussió, la producció de coneixement i la generació de representacions socials.

La mirada cinematogràfica es mostra com una eina afavoridora en el progrés del coneixement sobre les diferents societats i cultures i, per tant, el cinema resulta un important mitjà de transformació social, és el que s'ha classificat com a «cinema militant». Manuel Delgado sosté que tot cinema és valuós per a aquest objectiu i no només el tipus de cinema anomenat cinema documental, etnogràfic o científic-social [Delgado en Buxó, de Miguel, 1998]. Per tot açò, la contribució cinematogràfica durant el segle xx sobre l'estudi de la societat podem dir que és indiscutible.

Una altra de les possibilitats del cinema es vincula amb la construcció d'arquetips socials, com ara els arquetips de gènere. A través de cinema s'ha contribuït a la construcció dels rols de gènere, és a dir, aquelles qualitats i característiques del que s'entén per masculinitat i feminitat.

En aquest article exposem una aproximació a la capacitat per a l'anàlisi sociològica que es pot desenvolupar a través del cinema sobre la situació social de la infància, els processos de socialització i el paper de l'escola en situacions de conflicte armat acompanyant-ho del comentari breu d'algunes pel·lícules que ens serveixen com a una mostra d'aquest àmbit d'estudi i de reflexió.

PROCESSOS DE SOCIALITZACIÓ EN LA INFÀNCIA

L'ésser humà participa en la dialèctica de la societat i pot fer-ho de tantes maneres com cultures diferents existeixen. L'humà naix amb una predisposició cap a la sociabilitat que li permetrà, endavant, ser membre i participar de la societat. D'aquest pressupost durkheimià, inspirat en Rousseau, que sosté que l'home no naix sinó que es fa producte d'una societat en un espai i en un temps determinat [Durkheim, 1975], un exemple són els casos dels anomenats «xiquets salvatges» on es veuen reflectits els efectes nocius que suposa l'aïllament social en xiquets i xiquetes durant els primers anys de vida. En aquest sentit, al cinema trobem algunes mostres conegudes sobre el paper i la importància del contacte social i l'educació en el desenvolupament de l'individu i l'accés al seu propi destí humà. A *L'enfant sauvage*, Francois Truffaut [1960] s'endinsa en la problemàtica educativa que plantejaven els menors abandonats o exclosos del contacte social durant els primers anys de vida, tractant de donar resposta al debat sobre la naturalesa essencial dels éssers humans, d'allò que és innat o adquirit, un debat central en l'estudi del desenvolupament de la infància del segle XVIII i també present en la sociologia,

especialment en les propostes funcionalistes. La cinta relata els mètodes utilitzats pel jove metge Jean-Marc-Gaspard Itard i la seua aposta per l'educació i per la importància del contacte i l'entorn social per a l'actualització i destresa de les habilitats cognoscitives i disposicions genètiques, de les quals disposa l'individu i que li permeten participar en societat.



Aquesta concepció de l'educació, entesa com a sinònim de socialització i d'incorporació a la vida social, està present en diferents pel·lícules que reflexionen sobre el tractament de les persones excloses i la condició d'ésser social. Un exemple és *El miracle d'Anna Sullivan* [*The miracle worker*, 1962] on el director nord-americà Arthun Pen ens mostra una història real sobre el paper que té l'educació en la superació de barreres. També ho és *Lenigma de Kaspar Hauser* [*Jeder Für Sich Und Gott Gegen Alle*, 1975] de Werner Herzog, basada en la història d'un jove que apareix un dia en una localitat alemanya, després d'haver viscut tancat en una cel·la fosca sense quasi influències externes. En la mateixa línia trobem la ficció de Michael Apted, *Nell* (1994), on l'actriu Jodie Foster encarna el paper d'una jove salvatge que viu a la muntanya aïllada i que ha construït, fins i tot, una llengua pròpia.

L'ésser humà aprèn i interioritza els elements socioculturals del seu entorn que li ajudaran a construir la seua identitat i participar en la dialèctica de la societat. En aquest sentit, «les nostres personalitats i perspectives estan influenciades per la cultura i la societat en que ens ha tocat viure. Al mateix temps, en el nostre comportament quotidià recreem i reconstruïm activament els contextos cultural i socials en els quals tenen lloc les nostres activitats» [Giddens, 1991]. Tot i que la

socialització és un procés que dura tot el cicle vital i que, a més, resulta mutable, la importància d'aquest procés durant els primers anys de vida de l'individu és elemental.

La socialització podem entendre-la com el procés de construcció social i cultural de l'individu, mitjançant el qual s'adquireixen les normes, el valors, el llenguatge, els hàbits i també les emocions i els sentiments. A partir de la socialització l'individu s'incorpora a la societat i aprèn a pensar en societat. En ella, la interiorització de la cultura, estarà mediatitzada per la presència dels «altres significants» [Mead, 1953]. El valor del vincle afectiu amb els altres significants cobrarà una importància crucial que dóna lloc als mecanismes d'identificació, tan rellevants en la construcció de la pròpia identitat, ja que «el xiquet no internalitza el món dels seus altres significants com un de tants possibles: l'internalitza com el món, l'únic que existeix i que es pot concebre» [Berger, Luckman, 1968].

Doncs, si és cert que l'estudi dels processos, les seues fases, els agents i contextos de socialització tenen un paper rellevant en el camp de les ciències socials, els escenaris on tenen lloc les experiències de la infància i els agents que les mediatitzen, estan contínuament en el punt de mira de l'anàlisi social. Però, què ocorre quan estos processos de socialització tenen lloc en contextos i escenaris impregnats per la violència física extrema que entrebanca la socialització «normal»? Què ocorre quan, aquest únic món que existeix per a la infància, és un món travessat per la misèria, la violència, l'hostilitat, la discriminació, la guerra, la tortura i la crueltat de tot tipus? Què ocorre quan la socialització de la infància ha de desenvolupar-se en contextos de conflicte armat?

PROCESSOS DE SOCIALITZACIÓ EN CONTEXTOS DE CONFLICTE ARMAT

La qüestió de la infància afectada pels conflictes armats i la necessària protecció dels seus drets ha estat una constant dintre del cinema de caràcter social. Segons la definició de l'informe Alerta 2011, de l'Escola de Cultura de Pau de la Universitat Autònoma de Barcelona, s'entén per conflicte armat «tot enfrontament protagonitzat per grups armats regulars o irregulars que tenen objectius percebuts com a incompatibles, en el qual l'ús continuat i organitzat de la violència: a) provoca un mínim de 100 víctimes mortals en un any i/o un greu impacte al territori (destrucció d'infraestructures o de la natura) i la seguretat humana (per exemple població ferida o desplaçada, violència sexual, inseguretat alimentària, impacte en la salut mental i en el teixit social o disrupció dels serveis bàsics); b) busca la consecució d'objectius diferenciables dels de la delinqüència comuna, i

normalment vinculats a demandes d'autodeterminació i autogovern, o a aspiracions identitàries; a l'oposició al sistema polític, econòmic, social o ideològic d'un Estat, o a la política interna o internacional d'un govern, cosa que en tots dos casos motiva la lluita per accedir o erosionar el poder; al control dels recursos o del territori» [Informe Alerta 2011].

Els objectius que generen un conflicte armat, allò que podríem anomenar com «les raons irracionals» o «les irracionalitats racionalitzades» que justifiquen una guerra, en sí mateixa suposen un fre inqüestionable i obvi al procés de socialització primària de la infància. Aquesta fase de socialització resulta clau per desenvolupar el llenguatge, l'afectivitat, les emocions i en ella la família o les persones que estan a la cura del xiquet o la xiqueta de manera directa, té un paper important. Evidentment, quan el context comunitari es troba en un estat de conflicte armat els agents de socialització no exerceixen les funcions assignades tot generant-se una situació de «presència absent», és a dir, existeixen però no atenen, ni acompanyen la socialització dels menors. En aquest sentit, la configuració de la identitat en la infància, com una de les peces elementals de la socialització primària, es veurà fragmentada i travessada per les conseqüències de la guerra d'una manera directa i immediata.

Els espais i les normes socials es transformen en «no espais» desproveïts d'un contracte social que estableix les relacions entre adults i infants, un estat d'anomia permanent que mostra un escenari de desprotecció per a la infància. L'escenografia presenta uns personatges infantils que han perdut el valor de la seua posició en l'estructura social que existia de manera prèvia a l'eclosió del conflicte armat.

La imatge dels infants vagant amb un aire absent pels carrers mutilats sense ser motiu d'atenció per part dels adults o, contràriament, l'assumpció de rols vinculats a la subsistència com a l'única opció, com és el cas de l'intercanvi d'armes i mines antipersona que porten a terme els infants del llargmetratge del director kurd iranià Bahman Ghobadi, *Les Tortugues també volen* [*Lakposhta hãm parvaz mikonand*, 2004]. Aquesta pel·lícula mostra la realitat del poble kurd i les condicions de vida d'un grup de xiquets i de xiquetes d'una colònia de refugiats i convida a reflexionar sobre les injustícies que la guerra comet sobre les persones innocents, especialment sobre la infància. El director tracta de mostrar la vertadera cruesa del que va passar en la guerra entre Estats Units i Iraq a través de la mirada de la població infantil; xiquets i xiquetes que en circumstàncies extremes es troben sols i no tenen més que aferrar-se al seu grup d'iguals. En aquest context, un personatge adolescent, Kat Satèl·lit, (Sorah Ebrahim), assumeix el paper de líder, atorgant-los certa protecció i fins i tot assumint un lideratge de tipus moral front a la situació del moment i l'esperança de futur més pròxim. A la cinta es poden

veure escenes d'una tensió esgarrifosa, com quan Kat Satèl·lit tracta de salvar un xiquet xicotet cec que està sol en un camp ple de mines, o quan un xiquet que ha perdut els dos braços, recull mines en el camp amb la boca. Una de les escenes clau, que ens convida a reflexionar sobre la intensitat que pren l'alteració de la vida dels més xicotets en situacions de conflicte armat, és la seqüència en la que Kat Satèl·lit discuteix amb un professor que li recrimina que ensenye als xiquets a lluitar en compte d'ensenyar-los coses d'escola: «Ja saben matemàtiques i ciències, ara el primer que han de fer és aprendre a disparar i a posar-se les màscares», crida l'adolescent al professor, tractant de justificar els coneixements que seran necessaris per als xiquets en el futur.



En un context i un moment històric molt distint, la recentment guardonada obra d'Agustí Villaronga, *Pa negre* (2010), que adapta la novel·la homònima del mestre Emili Teixidor, reflexa la importància de l'entorn en el qual es desenvolupa la infància i el pes que aquest tindrà en l'etapa adulta futura. Es narra la transició de la infància a la vida adulta del seu protagonista en la postguerra rural catalana. Andreu, en el camí de fer-se home, desenvolupa la capacitat d'exercir el mal front a un món d'adults alimentat per mentides i violència. La voluntat de sobreviure davant el sofriment i desengany, el portaran a convertir-se, tal com insinua la novel·la, en un autèntic monstre.

Aquestes pel·lícules reflecteixen la realitat dels xiquets i xiquetes en situacions límit, descriuen la seua condició de supervivència en la quotidianitat que els envolta, però, sobretot, ens parlen de la seua capacitat i voluntat de resistència, tractant sempre de seguir vius tot i les mancances i dificultats per tenir el més necessari i fonamental. És essencial, per tant, davant d'aquesta realitat, reflexionar sobre quin és el paper de l'escola en aquest context, és a dir, què succeeix quan

en una societat anar a l'escola és quasi un impossible i el joc dels més menuts és jugar a la guerra?



L'ESCOLA EN CONTEXTOS DE CONFLICTE ARMAT. A PROPÒSIT DE
«BUDA VA EXPLOTAR PER VERGONYA»

Els conflictes armats amenacen les possibilitats de desenvolupament de xiquets i xiquetes en les seues societats, alteren les seues vides a mesura que els van deixant sense l'entorn protector que requereixen. L'ensorrament d'expectatives, el trencament de les famílies, els somnis i inquietuds truncades i l'alteració de tota rutina són alguns dels efectes que afecten a la població infantil. La falta d'educació és una de les principals causes de gran part d'immoralitats que pateixen, és a dir, que una de les primeres víctimes de la guerra és el sistema educatiu. L'escola és un escenari cada vegada més afectat per aquests conflictes on la convivència escolar és travessada per la violència de l'entorn i el dret a l'educació es veu completament vulnerat. Les expectatives sobre el futur reflecteixen el potencial de cada societat per al canvi. L'impediment al dret a l'educació que genera un conflicte armat no es quantifica, no forma part dels indicadors d'avaluació de la situació, però és un efecte clar i evident, no només perquè es destrueix la infraestructura del sistema escolar, sinó també perquè es vulneren les aspiracions de futur dels més joves i afecta a tota una generació [UNESCO, 2011].

S'estima que els xiquets i les xiquetes de països on hi ha conflicte armat no només tenen menys probabilitats d'anar a l'escola primària, sinó que a més, tenen menys possibilitats d'acabar els seus estudis. La taxa de supervivència² en l'últim

² Taxa de supervivència per grau és el percentatge d'una cohort d'alumnes o estudiants que estan matriculats en el primer grau d'un cicle d'ensenyament en un any escolar determinat i que se suposa que han d'arribar a un grau específic, repetint curs o no.

grau de primària es xifra en un 65% en els països pobres víctimes dels conflictes armats, mentre que en les altres països pobres aconsegueixen el 86% [UNESCO, 2011]. Així doncs, les dades estadístiques ens aproximen a calibrar els efectes en l'educació dels conflictes armats, com és els anys d'escolarització perduts (taula 1).

Taula 1: Anys d'escolarització perduts en alguns països en conflicte armat

	Anys d'escolarització perduts
Afganistan (1978-2001)	5,5
Burundi (1994-2006)	3,4
Camboya (1967-1978)	2,3
Iraq (1990-1996)	1,4
Moçambic (1977-1992)	5,3
Rwanda (1990-1994)	1,2
Somàlia (1986-1996)	2,3

Font: UNESCO, 2011

La infància i les escoles es veuen afectats directament per la guerra i, a més a més, les aules, el professorat i l'alumnat es consideren objectius militars legítims [UNESCO, 2011]. En el cas d'Afganistan es repeteix l'atac als centres escolar, especialment en les escoles de xiquetes. Aquesta segregació exponencial per gènere alimentada per la situació bèl·lica és un dels elements fonamentals que apareixen a la pel·lícula *Buda va explotar per vergonya* [*Buda as Sharm foru rikht*, 2007], en la qual la jove directora Hana Makhmakbaf denuncia el lamentable crim que s'ha comès sobre la infància afganesa.

A través d'un guió senzill es relata una dura història plena de metàfores que desvetllen amb realisme la situació sociopolítica i cultural de l'Afganistan talibà. Explica l'odissea que ha de passar una xiqueta de sis anys que vol, a consciència, anar a l'escola. Mitjançant la pell de la infància i la innocència dels seus jocs quotidians, ens narra les conseqüències de la violència i la guerra en la socialització de la infància i els efectes dels comportaments dels adults sobre les generacions més joves. En aquesta pel·lícula el joc és un dels elements protagonistes i el canal que utilitza la directora per mostrar les contradiccions.



El joc és un universal cultural, un comportament de la infància que és bàsic en el desenvolupament i en el procés de socialització. Mitjançant el joc, els xiquets i les xiquetes accepten regles, normes, imiten conductes, actituds, etc. El joc de la infància mostra les seues percepcions sobre l'entorn, els seus anhels, els seus desitjos i les representacions que tenen sobre la societat en la que viuen, especialment, allò que més afecta als adults als qui sovint imiten. La infància reproduceix la realitat que interioritza, que palpa, imita el comportament dels seus referents, d'aquells amb qui creu i a través dels quals rep i concep el món. Amb tots aquests elements, la benjamina de la família de cineastes Makhmakbaf ens mostra la terrible realitat de la infància en clau de joc on s'acaba confonent el joc amb la realitat i provoca en el públic, a través de la incertesa que comporta, una intensa reflexió sobre les conseqüències de la guerra, sense necessitat de fer ús de la sang, dels efectes especials o d'imatges explícites sobre la violència.

A *Buda va explotar per vergonya* es retraten les penúries que ha de passar una xiqueta que vol, per damunt de tot, anar a l'escola, tot i les contínues barreres que ha de superar. Baktay, que així s'anomena la xiqueta, reclama el seu dret a anar a l'escola i poder imaginar altres realitats, en el sentit, d'entendre l'escola com un recurs d'escapatòria a la situació personal i social que li ha tocat viure: «Deixeu-me anar a l'escola a aprendre històries divertides», exclama en una de les seqüències.

La pel·lícula acosta l'espectador a la realitat sociopolítica i al context de violència generalitzada que pateixen els xiquets i, especialment, les xiquetes en Afganistan. Una violència que ha delmat les infraestructures i que porta a què,

aproximadament, 5 milions de xiquets i xiquetes, en la seua majoria xiquetes, no pugen accedir a l'educació [UNICEF, 2011].



Als conflictes armats, la pràctica de destruir deliberadament les infraestructures escolars és un fet constant. Les escoles, com a institucions simbòliques del poder governamental, són atacades incessantment pels grups d'insurgents que s'oposen al tipus d'educació establert pel govern. Aquest és el cas de l'Afganistan, on grups rebels han atacat constantment les escoles, on ha augmentat gradualment la intensitat dels atacs, que no responen a un ús indiscriminat sinó a accions deliberades per tractar d'impedir l'accés a l'educació. Segons dades de la UNAMA (United Nations Assistance Mission in Afghanistan), en la primera meitat de 2010, 74 xiquets van morir com a conseqüència d'atacs suïcides i artefactes explosius que en moltes ocasions van ser col·locats deliberadament en trajectes per anar a l'escola.

«Baktay, more't sinó, no seràs lliure» crida l'amic de la xiqueta protagonista de *Buda va explotar per vergonya* cap al final de la pel·lícula. Baktay ha d'entrar al joc de la guerra, ha de «fer-se la morta» per a què els xiquets que juguen a ser talibans la deixen marxar.

Les metàfores que impregnen la pel·lícula permeten apropar-nos a la difícil situació que pateixen les xiquetes i les dones a la societat afganesa. La història, denuncia la imposició de les idees integristes del fonamentalisme talibà i el resultat d'una marcada i crua discriminació femenina, una situació que no ha millorat darrerament per a les dones, tot i les promeses que justificaren la invasió de les forces aliades.



Superat el període talibà, que va prohibir la escolaritat femenina entre el 1996 i 2001, les xiquetes encara pateixen hui en dia, després de deu anys de caiguda del règim, una violència desmesurada i estan excloses del lliure accés a l'educació, a la salut, a la política i a l'economia. Els atacs als locals d'escoles femenines son constants, atribuïts generalment, a grups fonamentalistes islàmics contraris a l'escolarització femenina. Aquest és el cas d'un col·legi femení en Kabul que en agost de 2010 va patir un atac de gas tòxic i on 46 alumnes afganeses van resultar intoxicades [*El País*, 27/08/2010].

Les repercussions d'un conflicte són diferents segons el grup de població que es considere. El que sí podem albirar és, sens dubte, que els conflictes armats agreguen els desavantatges vinculats a la pobresa i al gènere. *Buda va explotar per vergonya* ens retrata la imatge d'una cara d'Afganistan desconeguda a Occident, una imatge llunyana i desoladora que no reflecteixen els mitjans de comunicació. A tall d'exemple, l'Associació Revolucionària de Dones de l'Afganistan (RAWA), el nombre de víctimes civils, incloent dones i xiquets, incrementa cada any, per

la qual cosa consideren i manifesten que la presència de tropes estrangeres no ha millorat la realitat del país i molt menys per a les dones. Aquesta organització política independent de dones afganeses reivindica la lluita pels drets humans i per la justícia social a l'Afganistan i pren l'educació com a clau per avançar i per al futur d'Afganistan està en l'educació. L'objectiu de RAWA és involucrar el major nombre possible de dones afganeses en activitats socials i polítiques encaminades a aconseguir els drets humans per a les dones i contribuir a la lluita per l'establiment d'un govern basat en els valors democràtics i seculars a l'Afganistan. Per millorar el futur del país, defensen l'increment de l'índex d'alfabetització de les dones, i millorar la qualitat de vida i drets de les dones i xiquetes tant d'Afganistan com del país veí Pakistan.

A propòsit de *Buda va explotar per vergonya*, i per acabar, remarquem que aquest tipus de cinema de caràcter social ens permet, com a docents i aprenents de sociologia, apropar-se a estructures socials modelades pels conflictes armats i intentar comprendre la complexitat dels seus efectes en les relacions socials, en els agents i processos de socialització i en l'emergència de les desigualtats de tot tipus. Aquestes pel·lícules ens conviden també a aprofundir i investigar sobre els indicadors i les dades que es manegen per a la mesura de l'impacte de les guerres en àmbits concrets com és l'Índex de Desenvolupament de l'Educació (IDE) emprat per la UNESCO en els seus informes de seguiment. Aquest tipus de cinema té la capacitat de provocar la reflexió i la crítica social, convidar a la deconstrucció de la visió parcialitzada des d'una posició occidental que no viu el conflicte armat en la seua quotidianitat i que té assolits drets socials bàsics i, a més, generar un tipus de coneixement vinculat amb el compromís per a la transformació social.

BIBLIOGRAFIA

- Berger, P., Luckman, T. (1968): *La construcción social de la realidad*. Morata. Madrid.
- Buxó, M. J., de Miguel, J. M. (1999): *La investigación audiovisual: fotografía, cine, vídeo, televisión*. Ediciones Proyecto. Barcelona.
- Durkheim, E. (1975): *Educación y sociología*. Península. Barcelona.
- Escola de Cultura de Pau: *Alerta 2011! Informe sobre conflictes, drets humans i construcció de pau*.
- García de León, M. A. (1996): Aprendiendo Ciencias Sociales a través del cine y la literatura (una aplicación en el campo de la Sociología de la Educación). *Revista Complutense de Educación*, vol. 7, núm. 2.

- Giddens, A. (1991): *Sociologia*. Editorial Alianza. Madrid.
- Mead, G.H. (1953): *Espiritu, persona y sociedad*. Buenos Aires. Paidós.
- UNESCO (2011): *Informe de Seguiment de la Educació per a Tots en el Món. Una crisi encoberta: conflictes armats i educació*.
- UNICEF (2011): *Acció Humanitària per a la Infància. Fomentar la capacitat de resistència*.

WEBGRAFIA

- UNAMA. Missió de Nacions Unides d'Assistència a l'Afganistan
<http://unama.unmissions.org>
- Escola de Cultura de Pau. Universitat Autònoma de Barcelona:
<http://escolapau.uab.cat>
- Revolutionary Association of the Women of Afghanistan (RAWA):
<http://www.rawa.org>



III. EXPERIÈNCIES D'EDUCACIÓ AMB CINEMA

10. UNA PANORÁMICA DEL PORTAL EDUCATIVO CINESCOLA

ALBA AMBRÒS Y RAMÓN BREU

El cine no puede ser capaz de cambiar el mundo tal como es, pero seguramente ha cambiado la manera en que la Humanidad mira el mundo y reflexiona sobre sí misma. Ello quiere decir que después de la invención del cine la Humanidad ya no ha sido la misma.

Carlos Diegues. Cineasta brasileño del Cinema Novo¹

1. CINESCOLA: PANTALLA EDUCATIVA

CinEscola (www.CinEscola.info) es una pantalla educativa escolar que conecta con el mundo mediatizado en el que vivimos a través del cine pensado para las aulas de educación primaria, educación secundaria, bachillerato y la educación no formal. Es un nodo entre la lentitud monolítica de la escuela y la fugacidad de información de la sociedad del conocimiento. Su objetivo principal es promover y desarrollar la educación en comunicación audiovisual (o educación mediática) para favorecer, principalmente, el desarrollo de la competencia comunicativa audiovisual de los estudiantes en formación. En definitiva, concebimos el cine como una escuela de realidades fantástica en la que tienen cabida todas las competencias básicas descritas en la LOE (2006).

¹ Citado en Sánchez Noriega (2002, p.223).

Esta asociación sin ánimo de lucro nació en el 2004 con la intención de ser un altavoz para denunciar el olvido del cine dentro de las escuelas y defender su integración, también, dentro del currículum como un lenguaje más que hay que conocer y aprender. En este sentido, nos sentimos plenamente identificados con las palabras de Huerta (2010) cuando afirma que:

En la escuela se introduce un modelo de mirada que se ha instalado en lo académico y que impide ciertas hibridaciones que conciernen claramente en la vida real y cotidiana de las personas (p. 20).

El proyecto de consolidación de CinEscola ha pasado por diferentes fases hasta que, finalmente, la buena acogida por parte del profesorado de las propuestas didácticas colgadas en sus inicios, configuró los diferentes materiales complementarios que conviven en el portal educativo.



Cuadro 1. Captura del portal de CinEscola

La página web contiene un apartado titulado Filmoteca, en el que se encuentran más de 70 propuestas didácticas de películas gratuitas de primaria y secundaria para los profesionales de la educación. Con el fin de que sea más fácil localizarlas se pueden consultar por niveles educativos y materias. En la página principal se presentan dos portales más que responden a las demandas realizadas por maestros y profesores con los cuales hemos ido trabajando en los cursos de formación permanente del profesorado que realizamos. Nos referimos a *El Reborn de CinEscola* y al *Llenguatge cinematogràfic* (véanse en el cuadro 1). El primer portal es un espacio pensado para difundir las propuestas didácticas de cine diseñadas y realizadas por maestros y profesores que han experimentado en sus aulas y

quieren compartirlas con otros miembros de la comunidad educativa. Cuenta con veinticinco guías más, algunas de ellas realizadas por los participantes de los cursos de formación y escuelas de verano que impartimos. *Llenguatge cinematogràfic* es un blog de conceptos esenciales del lenguaje audiovisual o cinematográfico explicados con ejemplos pertenecientes a fragmentos de películas.

El contenido puede emplearse como soporte para las clases o bien para el aprendizaje autodidacta.

El contenido y metodología de CinEscola se ha ido complementando a lo largo de estos años con la publicación de cuatro libros y dos CDs que pueden consultarse en el apartado de Libros junto con una breve descripción de su contenido, y de los cuales citamos el título: *10 Ideas Clave. Educar en medios de comunicación* (2011); *El cine en la escuela* (2011); *El documental como estrategia educativa* (2010), y *Cine y educación* (2007). Los dos CDs que completan el material formativo, *Cinema i Ciutadania* (2007-2008), están pensados para trabajar la asignatura de Ciudadanía en 3º y 4º de la educación secundaria a partir de la propuesta de tres películas para cada curso.

El portal también cuenta con un Especial de homenaje a Miquel Porter i Moix y un apartado de Enlaces relacionados con el cine y la educación mediática.

En el apartado de Presentación se describen los principios y metodología del proyecto a los que nos referiremos posteriormente.

La finalidad del portal es ofrecer una batería de propuestas didácticas que sintonicen con el profesorado para facilitarle la introducción del cine en el aula con el fin de que el alumnado desarrolle una mejor competencia crítica y estética. Introducir el cine en las aulas es un factor dinamizador clave par ayudar a promover valores humanizadores, de forma transversal e interdisciplinar, para contribuir de este modo a desarrollar valores y elementos de identidad personal y de pertenencia a un contexto social.

2. CINESCOLA Y ESPAICINEMA: UN ZOOM COMPARTIDO

Empezábamos el artículo con unas palabras del cineasta Diegues en las que de forma contundente afirma que, gracias al cine, la Humanidad cambió la mirada sobre el mundo y ya nunca fue la misma. Este mismo anhelo es el que inspira el proyecto educativo de CinEscola y, a su vez, el de Espai Cinema². Los impulsores

² EspaiCinema es un proyecto de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València con el

de ambos portales confían en que sus usuarios (profesionales de la educación, maestros y maestras de aula mayoritariamente) después de trabajar los materiales de CinEscola y/o de acudir a las sesiones de Espai Cinema en la Universidad de Valencia, vean el mundo con otros ojos. Y esta nueva mirada de los docentes quizás no pueda transformar todo el sistema educativo. Sin embargo, estamos seguros de que sí puede renovarlo creando espectadoras y espectadores que, gozando y deleitándose de forma consciente ante las pantallas, tengan más herramientas para reflexionar sobre el mundo heredado que habitan. En el cuadro 2 comparamos los objetivos de CinEscola con los de Espai Cinema para resaltar sus similitudes.

Objetivos de CinEscola	Objetivos de Espai Cinema
1. Integrar el cine junto con los medios audiovisuales y las TIC en la educación obligatoria para favorecer el desarrollo de las competencias básicas, así como de forma más concreta la competencia comunicativa lingüística y audiovisual.	1. Integrar los medios audiovisuales y las TIC en la docencia de la Escuela de Magisterio Ausiàs March.
2. Impulsar en el profesorado y en el alumnado la sensibilización y la reflexión crítica ante el cine y los medios audiovisuales.	2. Impulsar en el alumnado la reflexión crítica hacia los medios audiovisuales.
3. Transmitir conocimientos básicos sobre el lenguaje y las técnicas audiovisuales (la profundidad de un plano, la música, la iluminación, un determinado movimiento de cámara, etc.) que son necesarios para comprender mejor el mensaje.	3. Aproximar al alumnado de magisterio hacia la utilización didáctica de los medios audiovisuales y las TIC.

<p>4. Promover la interdisciplinariedad y el desarrollo de las competencias a partir de la realización de tareas que incluyan la movilización de diferentes contenidos (disciplinares y transversales).</p>	<p>4. Promover la interdisciplinariedad a partir de la realización de trabajos que incluyan las diferentes aportaciones de las distintas disciplinas.</p>
<p>5. Promover pequeñas investigaciones sobre la época representada en las películas, ya sea sobre el tema tratado, ya sea sobre los estereotipos, el vestuario, las relaciones sociales, las instituciones, el paisaje, etc.</p>	<p>5. Crear grupos de trabajo para favorecer la coordinación y el trabajo cooperativo según postula el EEES.</p>
<p>6. Introducir gradualmente en las aulas el cine de calidad, y apropiado a diferentes edades, para desarrollar el gusto estético.</p>	<p>6. Introducir gradualmente al alumnado en el cine de calidad, entendido como obra de arte esencial para la formación de maestros.</p>
<p>7. Dar a conocer una mínima y básica historia del cine para que el alumnado tenga herramientas para situarse mejor delante de la imagen cinematográfica.</p>	<p>7. Difundir el cine de calidad en versión original como componente clave para la educación de la mirada y el aprendizaje de lenguas extranjeras.</p>
<p>8. Estimular al alumnado a frecuentar las salas de cine para gozar de la dimensión social como espectáculo colectivo.</p>	<p>8. Estimular al alumnado a frecuentar las salas de cine y así colaborar en su recuperación de la dimensión social como espectáculo colectivo.</p>
<p>9. Potenciar dinámicas de diálogo, confrontación y reflexión para formar espectadores críticos y con criterio.</p>	<p>9. Propulsar la reflexión y concienciación en torno a temas de vital relevancia socioeducativa y el reflejo efectuado por el cine de esta realidad.</p>

Cuadro 2. Comparación de los objetivos de CinEscola con los de Espai Cinema

3. EL MODELO DE CINÈSCOLA

El portal de CinEscola se ha ido configurando a partir de las aportaciones e intercambios con maestras y profesores interesados por el cine y, al mismo tiempo, motivados por ensayar y probar metodologías de aula que se fueran desprendiendo del clásico modelo tradicional expositivo, que todavía reina en bastantes aulas de nuestro país con la tiza en mano. Estamos rodeados de pantallas cuyos mensajes calan en nuestro subconsciente. El impacto emocional de la acción cinematográfica implica una nueva relación con el mundo, la realidad. El cine nos ha otorgado una nueva forma de mirar el mundo, una nueva dimensión psico-sociológica como ya comentamos anteriormente. Momentos cinematográficos como Chaplin cocinando y comiéndose sus zapatos en *La quimera del oro*; la tensión dramática en las escaleras de Odessa de *El Acorazado Potemkin* o la caravana de coches de los inmigrantes en *Las uvas de la ira* revelan la naturaleza y les posibilidades del cine como forma de interpretar el mundo. El gran Samuel Fuller³ decía que rodar una película «*es ceder a la pasión de crear personajes y dirigirlos registrando todas sus emociones. El cine es eso. Todos estamos cargados de emociones. El cine se ha mostrado como el arte más capaz de conmover a las gentes. Cuando el público retiene su respiración, algo sucede. La meta de los compositores, los poetas, los escritores, los escultores, los inventores, es conmover al público. Pero en la galaxia de las artes el cine es la estrella más preciada*». Además, el cine es un arte público que tiene necesidad de un público preparado a través del conocimiento y la sensibilidad para apreciar tanto sus valores comunicativos así como sus valores artísticos.

Urge introducir la educación mediática en las aulas para conseguir el reto anterior. Es cierto que nunca se había consumido tanto cine como ahora, sin embargo, acostumbrados a un zapping incesante, el cine parece ser engullido sin ningún tipo de reflexión u opinión al respecto.

Anteriormente comentábamos que el portal de CinEscola ofrece la guía didáctica de setenta películas para trabajar en el aula. A pesar de que sea un número considerable, que esperamos ir aumentando con el tiempo, algunas películas difícilmente entrarán en el portal debido a que el principio básico que aplicamos para elegir las es que sea cine artístico de calidad, o cine clásico. El motivo lo encontramos en que este tipo de cine exige una implicación y participación por parte del espectador diferente a la reclaman algunos programas televisivos dedicados a la cultura del espectáculo. Los contenidos de dichos programas son banales y su-

³ Citado en Sánchez Noriega [2002: 182].

perfiles, no requieren ningún esfuerzo por parte del espectador. Pensamos que la mirada también se educa, y este principio es el que subyace en la elección de las películas. De modo muy esquemático, el llamado modelo de CinEscola se resume en el cuadro 3. En el primer punto se citan otros criterios que se tienen en cuenta para la elección de las películas. A continuación se presenta el modelo de análisis. A pesar de que no tenga un esquema fijo, sí que es orientativo para trabajar y analizar las películas. Entendemos que no podemos tener un esquema cerrado puesto que cada obra filmica es distinta y aporta posibilidades diversas y temas variados. El cuadro se cierra con algunas observaciones para el visionado del filme.

<p>1. Criterios de selección de films de CinEscola.</p> <p>Los criterios de selección de los filmes se basan en los factores siguientes.</p> <ul style="list-style-type: none"> –Película atractiva a los ojos de los escolares y que tenga cierto ritmo. –Película que transmita valores cívicos y que sea enriquecedora desde el punto de vista personal. –Película que ponga encima de la mesa motivos para la reflexión intelectual o para la interpretación del mundo. –Película que permita generar propuestas conectadas con diferentes áreas del currículum escolar y las competencias. –Fácil de conseguir o de grabar.
<p>2. Esquema de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> –Ficha técnica y artística. –Sinopsis argumental. –Ejercicios y actividades para incidir en la comprensión del filme (personajes, acontecimientos, espacio, tiempo, escenarios, etc.). –Propuestas para conocer aspectos técnicos y artísticos del cine y del lenguaje cinematográfico a partir de recursos que han aparecido en el filme. –Textos escritos y audiovisuales de apoyo y actividades que ayudan a contextualizar la película: de obras clásicas del cine, de varios datos de interés o de testigos que han vivido la misma experiencia representada en la producción audiovisual que se trabaja, etc. –Aspectos didácticos para el profesorado, como subrayar elementos para el debate, relaciones que se puedan establecer, objetivos formativos, criterios de evaluación...

3. El visionado de los filmes

- Es necesario que el profesorado conozca el filme para poder escoger las secuencias en las que quiera incidir especialmente.
- Proponemos dividir las películas en sesiones no más largas de 15 o 20 minutos en primaria y de media hora en secundaria para conservar la atención del alumnado.
- No debemos tener ningún problema en parar la proyección, volver a ver una escena o un plano, hacer preguntas, debatir un determinado elemento, etc., de la misma forma que se hace con fragmentos de textos escritos o literarios.

Cuadro 3. Modelo de CinEscola

4. PANORÁMICA DE PELÍCULAS SOBRE CONFLICTOS POLÍTICOS Y BÉLICOS PARA EL AULA

A lo largo de estos años, CinEscola ha ido elaborando materiales didácticos para maestros y profesores con el fin de llenar un vacío importante sobre la falta de materiales para trabajar de forma competencial e interdisciplinar el cine en las aulas. Atendiendo a uno de los objetivos del presente libro, y a modo de cierre, hemos considerado oportuno presentar brevemente ocho propuestas didácticas en las que se ponen de relieve conflictos bélicos y políticos para ser trabajados en el aula. Dichas propuestas provienen de publicaciones diversas sobre el tema. Las tres primeras se pueden descargar gratuitamente del portal de CinEscola y el resto puede consultarse en los libros citados.

El criterio principal en que nos hemos basado para elegir las películas ha sido mostrar conflictos bélicos de diferentes países que inviten a la reflexión del conflicto, así como de las consecuencias, además de poder profundizar en las actitudes de los personajes principales sin renunciar a su calidad artística. Cada film contiene una pequeña ficha en la que, a parte del título, el director, el año de producción y una breve sinopsis, se incluye la fuente donde puede consultarse la propuesta didáctica, así como el tipo de conflicto que trata, el género cinematográfico y el nivel educativo en el que se aconseja trabajar. En este caso hemos distinguido entre primaria, secundaria y mayores de 16 años.

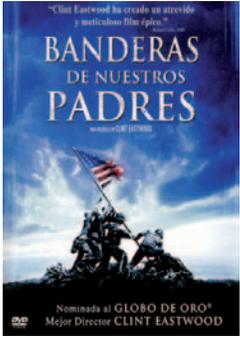
<p><i>The General</i> (1926) de Buster Keaton y Clyde Bruckman. <i>El maquinista de la General</i> (http://www.cinescola.info)</p>	Guerra de Secesión
	Comedia
	Primaria
<p>En 1862, durante la guerra de Secesión estadounidense, un pelotón del Norte se infiltró en el terreno de los sudistas e intentó huir con una locomotora. W. Pittenger, que vivió el hecho, escribió el libro <i>The great Locomotive chase</i>. A partir de esta historia verídica, Buster Keaton y sus colaboradores realizaron una película llena de divertidos e ingeniosos gags, en la que Johnny, una maquinista de tren, de Marietta (Georgia), tras ser rechazado como soldado, se ve envuelto en medio de los dos ejércitos para conseguir recuperar su locomotora. En la persecución deberá superar todo tipo de problemas, pero el intento valdrá la pena porque conseguirá salvar más cosas además de su máquina.</p>	

<p><i>El laberinto del fauno</i> (2006) de Guillermo del Toro (http://www.cinescola.info)</p>	Dictadura franquista
	Realismo mágico
	Secundaria
<p>Año 1944, quinto año del régimen franquista. Una niña de 13 años, Ofelia, se traslada con su madre embarazada, Carmen, a un pequeño pueblo, cerca de los Pirineos, donde se encuentra destinado Vidal, cruel capitán franquista. Es el nuevo marido de Carmen y nada agradable a los ojos de Ofelia. La misión del capitán Vidal es liquidar a los «maquis», es decir, los últimos vestigios de la resistencia republicana que se esconde en los bosques de la zona. Allí hay un molino que es el centro de operaciones de Vidal. En la misma zona vive, también, Mercedes, una joven que dirige a los demás miembros del servicio, y el médico, que cuidará de la embarazada. La primera noche Ofelia descubre las ruinas de un laberinto donde encuentra un fauno, una extraña criatura que le revela un hecho extraordinario: Ofelia es en realidad una princesa, la princesa Moana, última de su estirpe, a quien sus súbditos llevan mucho tiempo esperando. Para poder regresar a su mágico reino, la niña deberá pasar tres pruebas antes de la luna llena...</p>	

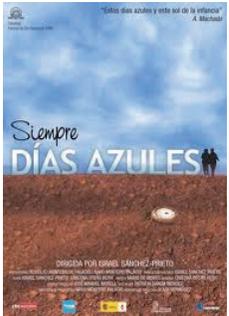
<p><i>Lakposhtha hâm parvaz mikonand</i> (2004) de Bahman Ghobadi. <i>Las tortugas también vuelan</i> (http://www.cinescola.info)</p>	<p>Previa invasión de Irak por parte de EE.UU. y aliados</p>
	<p>Drama</p>
	<p>Secundaria</p>
<p>Los habitantes de un pueblo del Kurdistan iraquí, en la frontera entre Irán y Turquía, buscan desesperadamente una antena parabólica para conseguir noticias sobre el inminente ataque de Estados Unidos contra Irak. Un joven, llamado Mister Satélite por su habilidad en instalar antenas parabólicas, organiza todos los niños del pueblo para buscar minas anti-persona y luego venderlas. Un niño mutilado a causa de las minas, que viene de otro pueblo con su hermana y un niño pequeño, tiene una premonición: la guerra se acerca...</p>	
	

<p><i>Das Leben der Anderen</i> (2006) de Florian Henckel Von Donnersmarck <i>La vida de los otros</i> Cinema i ciutadania 3r d'ESO (CD)</p>	<p>Dictadura comunista en la RDA</p>
	<p>Drama político</p>
	<p>Secundaria</p>
<p>El capitán Gerd Wiesler es un oficial extremadamente competente de la Stasi, la todopoderosa policía secreta del régimen comunista de la RDA, la República Democrática Alemana. Cuando en 1984 le encomiendan que espíe a la pareja formada por el prestigioso escritor Georg Dreyman y la popular actriz Christa-Maria Sieland, no sabe hasta qué punto esa misión va a influir en su propia vida.</p>	

<i>Lord of War</i> (2005) de Andrew Niccol. <i>El señor de la guerra</i> <i>Cine en la escuela</i> (2011, p. 159)	Tráfico internacional de armas
	Drama
	Secundaria
Basada en hechos absolutamente reales, <i>Lord of War</i> se sitúa en el mundo internacional del tráfico de armas y supone una profunda reflexión sobre la falta de escrúpulos de los mercaderes de la guerra, y de sus avaladores en la sombra, los poderosos, que desde las élites políticas y económicas les protegen y se benefician de su siniestro comercio. La película explora una consecuencia poco conocida del final de la Guerra Fría: la enorme cantidad de armas que, de repente, quedó disponible en los estados que habían formado parte de la Unión Soviética para vender a países en conflicto (sobre todo de África). Solamente en Ucrania, entre 1989 y 1992 se robaron más de treinta y dos mil millones de dólares en armas. Ningún culpable ha sido nunca detenido ni procesado.	

<i>Flags of Our Fathers</i> (2006) de Clint Eastwood. <i>Banderas de nuestros padres</i> <i>Cine en la escuela</i> (2011, p. 187)	Segunda Guerra Mundial
	Drama histórico
	Mayores de 16 años
Este film trata de una de las imágenes más famosas de la Segunda Guerra Mundial: un momento en el tiempo inmortalizado por una fotografía, donde se ven cinco <i>marines</i> y un sanitario del Marina izando la bandera de los Estados Unidos en la cima del monte Suribachi, pocos días después de comenzar la batalla para conseguir la posición de Iwo Jima, fundamental para la guerra del Pacífico. La historia se centra, por un lado, en las circunstancias que rodearon la realización de la icónica instantánea; y de otro revela como se manipuló la fotografía para subir la autoestima nacionalista norteamericana, para conseguir fondos y mantener vivo el esfuerzo bélico.	
	

<p><i>11'09"01: September 11</i> (2002) de Y. Chahine, A. Gitai, A. González, K. Loch, C. Lelouch, S. Imamura, S. Makhmalbaf, M. Nair, S. Penn, D. Tanovic e I. Uedraogo.</p> <p>Documental</p> <p><i>El documental como estrategia educativa</i> (2010, p. 65)</p>	Acontecimientos del 11 de septiembre del 2001
	Drama
	Secundaria y mayores de 16 años
<p>Once directores de todo el mundo con total libertad artística, fueron convocados para narrar en once minutos y nueve segundos su visión del histórico atentado terrorista. Antes de cada cortometraje se ilumina en un mapamundi el país de donde procede la interpretación del 11 de septiembre, con el nombre del realizador. Una película que constituye un compromiso con la paz y la tolerancia.</p>	

<p><i>Siempre días azules</i> (2005) de Isabel Sánchez-Prieto</p> <p><i>El documental como estrategia educativa</i> (2010, p. 155)</p>	Reflexión sobre la memoria histórica
	Documental
	Secundaria
<p>Isabel y Asunción durante el franquismo no pudieron acercarse al lugar donde estaban enterrados sus hermanos. En la transición, se les pidió silencio y paciencia. En 2002, las dos mujeres consiguieron abrir las fosas donde habían sido tirados los huesos de sus hermanos. Se lo habían prometido a su familia, y a sus noventa y tantos años no les quedaba mucho tiempo ni tenían ganas de escuchar más discursos. Isabel y Asunción son la cara humana de un debate sobre la memoria histórica que se plantea después de más de setenta años, para vergüenza de todos nosotros.</p>	
	

BIBLIOGRAFÍA

- Ambròs, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación*. Barcelona: Graó. Premio Aula 2008 al mejor libro de práctica educativa del MEC.
- Ambròs, A. y Breu, R. (2007). *Cinema i ciutadania 3r d'ESO*. Aulamèdia.
- Breu, R. y Ambròs, A. (2011). *El cine en la escuela. Propuestas didácticas para primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- Breu, R. (2010). *El documental como estrategia educativa. De Flaherty a Michael Moore*. Barcelona: Graó.
- Huerta, R. (2010). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*, Valencia: PUV
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). «Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo». *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106 (4 de mayo).
- Sánchez Noriega, J. L. (2002). *Historia del Cine*. Madrid: Alianza

WEBGRAFÍA

- CinEscola: www.CinEscola.info
- El Rebot de CinEscola: <http://elrebotdeCinEscola.wordpress.com/>
- Llenguatge cinematogràfic: <http://llenguatgecinematografic.wordpress.com/>
- Enciclopèdia d'Educació en Comunicació: www.aulacom.cat

Espai Cinema
<http://www.uv.es/cinemag/>

11. COMPOSICIONS DE L'APOCALIPSI. L'ANIMACIÓ JAPONESA EN LA FORMACIÓ DELS MESTRES DE PRIMÀRIA

RICARD HUERTA I REMIGI MORANT

INTRODUCCIÓ

El present treball ens acosta als interessos i coneixements sobre cinema d'animació que hi ha entre l'alumnat dels estudis de grau de l'especialitat de Primària a les aules de la Universitat de València. Es tracta de conèixer fins a quin punt els futurs mestres de primària són conscients del joc compositiu que comparteixen les imatges i la música en les pel·lícules d'animació. Però també ens proposem indagar en allò que coneix l'alumnat sobre cinema i cinema d'animació, al mateix temps que demanem la seua opinió sobre si caldria introduir aquestes temàtiques al currículum de primària.

Hem elaborat una recerca ambientada en els referents metodològics de l'estudi de casos. En base a aquesta metodologia qualitativa hem incidit en la recepció del cinema per part dels futurs mestres, a partir d'una pel·lícula que tracta sobre una temàtica de vigent actualitat, degut a l'impacte ecològic i mediàtic que ha provocat el tsunami del Japó de març de 2011, una desfeta provocada inicialment per fenòmens naturals que entre altres destrosses ha provocat també les fugues radioactives de la central de Fukushima. El film *Gake no ue no Ponyo* (崖の上のポニョ) del director Hayao Miyazaki ens ha servit com a argument fílmic per tal aproximar-nos a la recepció del cinema entre l'alumnat de magisteri de l'especialitat de Mestre de Primària, sense perdre de vista les connexions amb aspectes com l'ecologia, l'educació, la infància o els mecanismes culturals. Ens interessa especialment la recepció de les imatges i el so per part dels futurs mes-

tres, tenint en compte que les nostres assignatures estan vinculades a les àrees de coneixement de didàctica de la música i de les arts visuals.

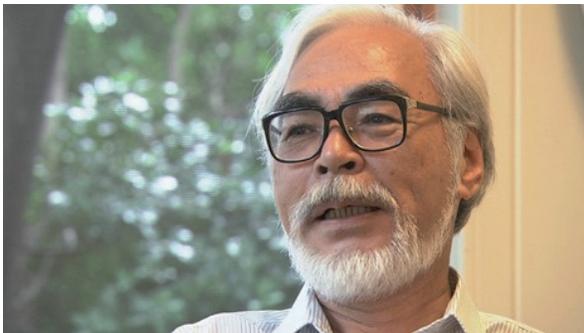


Figura 1. El director de cinema japonès Hayao Miyazaki.

El passat 11 de març de 2011, un terratrèmol i un posterior tsunami de magnitud extraordinària van destruir una part de la costa nord-est del Japó. Després del desastre natural, la trencada de la central nuclear de Fukushima ha provocat un altre tsunami, en aquest cas de dimensions mundials, tot revifant la tradicional batalla «a favor / en contra» de les centrals nuclears. S'ha reprès la temàtica, però ja no des dels posicionaments ideològics o polítics, sinó des del registre de l'anomenada «seguretat». La seguretat mundial és un dels aspectes que més obsessiona culturalment als països occidentals des dels atemptats de l'11 S de 2001 a Nova York. Aquestes qüestions podrien tractar-se perfectament a les classes universitàries de sociologia, història, antropologia... Però pensem que es tracta de qüestions que és important tractar també d'una manera transversal en la formació universitària de mestres. Totes aquestes qüestions han generat un imaginari propi, especialment al cinema. Un director de cinema d'animació, probablement el millor considerat i el més rellevant a nivell mundial, Hayao Miyazaki, va ser capaç de tractar aquestes temàtiques amb una capacitat creativa impressionant. El seu film premonitori *Ponyo en el acantilado* ens ha servit per indagar en els interessos dels futurs mestres de primària, en el moment de la seua formació a les aules de Magisteri de la Universitat de València.

EL CINEMA D'ANIMACIÓ I LA FORMACIÓ DE MESTRES EN EDUCACIÓ ARTÍSTICA

Un estudiant del Màster d'Investigació en Didàctiques Específiques de la Universitat de València ha decidit observar la presència del cinema d'animació en les classes de dibuix dels instituts de secundària. Aquest és el punt de partida del que serà el seu Treball Final de Màster. José Antonio Espino (l'estudiant de qui parlem) ha entrevistat a deu professors de dibuix de secundària per tal d'indagar en l'interès que hi ha per part dels docents a l'hora d'impartir classes sobre aquesta temàtica. La sorpresa de la seua recerca és que, tot i no haver un espai del currículum propici per a introduir el cinema d'animació a les classes de dibuix de l'ESO i el Batxillerat, una bona part del professorat analitzat sí que fa ús d'aquesta eina creativa per motivar i il·lustrar als seus estudiants en temàtiques relacionades amb la il·lustració i l'animació. Espino és un fervent seguidor de l'animació japonesa. Està interessat en aquesta tradició dels il·lustradors japonesos, en totes les vessants, tant pel que fa al *manga* (còmics) com pel que afecta a l'anomenat anime (cinema). Com a tutor del seu treball, faig un seguiment del procés que segueix per anar indagant en aquesta realitat poc estudiada.

Conexim ben poc del que està passant a les aules de secundària, ja que el professorat de dibuix es troba cada vegada més submergit en un procés de progressiva invisibilització, en tant que les matèries vinculades a les àrees de llengua i matemàtiques van prenent el camp que abans havia estat propi de les matèries d'educació artística, tant pel que fa a les assignacions horàries, com pel que afecta a la matèria impartida. Espino comenta que l'assignatura de «Valencià: llengua i imatge», impartida exclusivament per professorat de llengua, és l'única opció clara per a l'estudi del cinema dins del currículum de l'ESO. No queda clar on cal buscar els factors que han provocat aquest desplaçament dels especialistes de dibuix cap a la marginalitat en qüestions de cinema i/o animació. El que resulta evident és que per part d'aquest professorat sí que existeix un interès per vincular l'animació a les seues classes, i que per contra, la falta de temps o les restriccions curriculars provoquen una absència del tractament d'aquest aspecte en les aules de dibuix.

Hem volgut tractar la problemàtica del que suposa una falta de criteri integrador a l'hora d'analitzar aspectes concrets de la cultura. Aquesta mirada parcel·lada empobreix la reflexió i el gaudi de moltes manifestacions culturals, redueix la capacitat comunicativa dels mecanismes expressius, com podria passar amb el cinema, o en aquest cas concret amb el cinema d'animació. Partim de la base que el professorat de diferents especialitats (de llengua, de dibuix, de música i de ciències socials) hauria de donar un pas endavant per tal d'integrar esforços,

afavorint així una millor recepció de les representacions culturals complexes entre el seu alumnat. Una qüestió cultural com el cinema no pot quedar en mans d'una sola àrea de coneixement. Aquesta situació empobreix l'apropament als diferents registres expressius del medi. El potencial creatiu del cinema és tan complex, que reduir l'anàlisi d'un text filmic a la seua estructura, o solament a les seues imatges, o únicament a la seua banda sonora, no permet encaixar les peces que integren l'obra completa. És per aquest motiu que valorem l'aposta integradora d'EspaiCinema. I per això mateix integrem en aquest treball les reflexions d'un especialista en arts visuals i també les d'un especialista en música. Aquesta conjunció d'interessos és compartida de fa uns anys. I pensem que possibilita una mirada molt més enriquidora de les diferents realitats, tenint en compte el que Lipovetsky ha anomenat la *cultura-mundo*, quan afirma que:

Lo que nos falta no es información, que nos desborda; lo que no tenemos es un método para orientarnos en esta sobreabundancia indiferenciada, para situarnos a una distancia analítica y crítica que le dé sentido. Aquí tenemos una de las grandes apuestas de la cultura-mundo: cómo educar a los individuos y formar espíritus libres en un universo que rebose información [Lipovetsky&Serroy, 2010, 89].

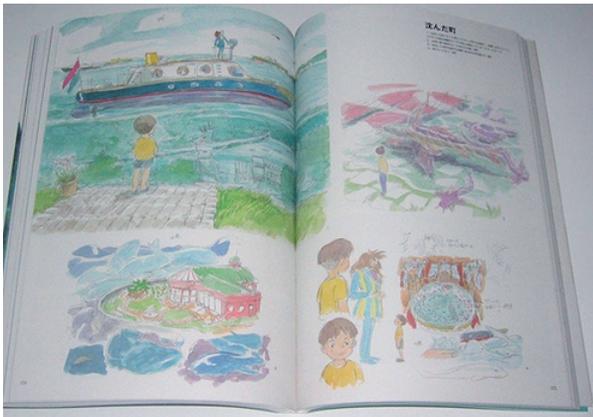


Figura 2. Il·lustracions preparatòries amb dibuixos dels personatges de la pel·lícula *Ponyo en el acantilado*.

També Itamar Even-Zohar (1972) amb la seua teoria dels polisistemes de cultura ja apuntava cap als efectes propicis d'analitzar conjuntament les manifestacions culturals i les connexions entre les diferents expressions dels patrimonis. Si bé comentàvem algunes qüestions sobre el que està passant a les aules de secundària, el ben cert és que el present treball està orientat al que observem en la formació dels mestres de primària. Els autors del present treball som professors a la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Estem interessats en transmetre al nostre alumnat una sèrie d'informacions vàlides pel que fa al cinema, i tot això sense perdre de vista que al cinema s'hi conjuguen les imatges i la música. El present estudi està basat en l'anàlisi d'una sessió de classe amb alumnat de segon curs de primària. En aquesta sessió, que havia estat preparada, s'hi van implicar tant alumnat de la matèria d'educació plàstica com l'alumnat de música. A més, l'alumnat de música era de la menció d'aquesta especialitat (alumnes amb formació musical equivalent a un grau mitjà d'estudis musicals que compten amb 30 crèdits de formació en didàctica de la música). Als grups se'ls havia informat prèviament per tal que arribaren a l'aula amb una sèrie de coneixements sobre el que preteníem analitzar. A la sessió de classe teníem com a convidat a José Antonio Espino, l'estudiant del màster de qui hem parlat a l'inici d'aquest apartat. Ell també va participar en classe explicant a l'alumnat algunes qüestions referides al manga i a l'*anime*.

Passem primerament a fer una breu introducció al director del qual anem a parlar (Hayao Miyazaki), fent un resum de la pel·lícula elegida per a classe (*Ponyo en el acantilado*). Després explicarem com va transcórrer la sessió, i finalment analitzarem l'enquesta que es va passar a l'alumnat, en la qual apareixen nombrosos aspectes a valorar pel que fa a la recepció de l'*anime* entre l'alumnat de magisteri de grau de primària.

EL CINEMA DE MIYAZAKI I LA PEL·LÍCULA PONYO

Ponyo en el acantilado va ser el nom amb el qual es va distribuir la pel·lícula a Espanya, traducció literal del nom original en japonés *Gake no ue no Ponyo*, si bé el títol en anglés és *Ponyo on the Cliff by the Sea* (en sentit literal *Ponyo sobre el acantilado en el mar*). En alguns països de Sudamèrica es va distribuir com a *Ponyo y el secreto de la sirenita*, mentre que a Centreamèrica i Mèxic és coneguda amb el nom de *El secreto de la sirenita*. Es tracta d'una pel·lícula japonesa de l'estudio d'anime Studio Ghibli, escrita i dirigida pel director d'anime japonés Hayao Miyazaki. La partitura musical per a la pel·lícula va ser escrita per Joe Hisaishi (nom

americanitzat de Fujisawa Mamoru), compositor japonès amb el qual Miyazaki compta molt encertadament en les seues últimes creacions animades. La pel·lícula va ser presentada el 27 de juny de 2008 en els cines japoneses. Va competir a la Mostra de Cinema de Venècia aquell mateix any, i si bé no va guanyar, va estar entre les favorites per al Lleó d'Or, màxim guardó de la Mostra. A Espanya es va estrenar en abril de 2009.



Figura 3. Joe Hisaishi, autor de la música de la pel·lícula *Ponyo en el acantilado*.

L'argument de la pel·lícula gira al voltant del personatge de Sosuke, un xiquet de cinc anys, que es troba un peixet de color roig quan està jugant a la platja, al costat mateix de casa seua. Al peixet se li ha enganxat el cap en una ampolla de melmelada. Sosuke bateja el peixet ficant-li de nom Ponyo. Sosuke li promet que el protegirà, i que cuidarà d'ell (en un determinat moment sabem que es tracta d'una peixeta). Però el pare de Ponyo, un personatge que viu en les profunditats de l'oceà, obliga a la peixeta Ponyo a tornar a casa seua, a la mar. Ponyo li diu al seu pare que vol convertir-se en humana, cosa que el pare no accepta. Aleshores Ponyo decideix escapar-se, amb l'ajuda de Sosuke.

La història original, els dibuixos i la direcció són creació de Hayao Miyazaki. La música és del compositor Joe Hisaishi. El responsable de la direcció d'art és Noboru Yoshida, mentre que del disseny de color ha estat encarregat Michiyo Yasuda. Estem parlant d'una producció de Toshio Suzuki i de Studio Ghibli, que compta també amb la participació de Walt Disney Pictures, Tokuma Shoten, Nippon Television Network, Dentsu, D-rights, Mitsushi i Toho.

Més endavant explicarem com, el gran encert de la pel·lícula *Ponyo* (que és en realitat un cant al respecte per la natura), consisteix en haver previst, amb tres anys d'antelació, l'episodi del terratrèmol i el posterior tsunami que va patir la costa est japonesa en març de 2011. Més encara, Miyazaki preveu també la catàstrofe ecològica que va suposar el rescalfament de la central nuclear de Fukushima, ja que al film apareixen una sèrie d'elements de relació i un conjunt de paral·lelismes que semblen obra d'un visionari. La pel·lícula ens permetia també parlar de totes aquestes qüestions amb l'alumnat de magisteri del grau de primària.

LA SESSIÓ SOBRE CINEMA D'ANIMACIÓ PER A L'ALUMNAT DEL GRAU DE PRIMÀRIA

El nou edifici de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València disposa de quatre aules específiques per a les matèries d'educació artística. Les aules estan equipades amb canó projector, i es poden enfosquir els finestrals de vidre per tal d'aconseguir una bona resolució de la imatge, quan es tracta de passar una pel·lícula. En algunes sessions anteriors, s'havia comentat als alumnes que dedicàriem la classe del dijous 14 d'abril de 2011 a l'animació japonesa. Marc Morell, un dels alumnes del grup, es va oferir a intervindre per explicar alguns aspectes sobre el gènere *manga*. Marc és un gran admirador del *manga*, col·leccionista de còmics japonesos i de pel·lícules *anime*. Se li va recomanar als 45 alumnes del grup que visionaren la pel·lícula a casa, ja que les dues hores del temps de la classe hauríem d'organitzar-los per tal d'incorporar:

- Una introducció del professor que imparteix l'assignatura.
- Una breu explicació sobre el *manga* per part de Marc Morell (alumne del grup de grau de primària).
- Una somera aproximació a l'*anime* per part de José Antonio Espino (alumne del Màster d'Investigació en Didàctiques).
- Una introducció a la música de la pel·lícula.
- Passar tres fragments de la pel·lícula en classe.
- Reflexionar sobre el que havíem vist, comentant i participant tota la gent de la classe.
- Contestar un qüestionari anònim en relació a les possibilitats educatives de l'animació japonesa.

La sessió va començar a les 8:30 h. (inici de la classe), i es va allargar fins a les 11:30 h., havent detectat una animada participació per part de tot l'alumnat

en el transcurs de la classe. Durant la projecció dels tres fragments elegits, ens va sorprendre l'atenció, la tensió i el silenci que es va arribar a crear en l'ambient de l'aula. L'inici de la pel·lícula és un llarg fragment sense diàlegs, únicament imatges i música. Es tracta d'una presentació impactant, de vegades sembla que el director vol explicar l'inici de la vida a l'àmbit marí, sobretot quan apareixen les meduses. La banda sonora de principi és el presagi d'un obra molt ben conformada: una paleta orquestral en la qual no falten notes de color al més pur estil *debussinià* i amb la incorporació d'una veu de soprano que canta una ària proporcionant autèntiques sensacions operístiques. El moment culminant d'aquesta presentació inicial és quan Ponyo cau atrapada en un pot de vidre que se li enganxa al coll. Ací comencen les reivindicacions ecologistes del film, fent referència a les deixalles marines.

Amb perspectiva musical trobem una partitura colorista en la què no s'adapten músiques clàssiques populars al l'estil de *Fantasia (Disney, 1940)*; Hisaishi utilitza idees musicals de finals del segle XIX i principis de XX, amb elements com el *leit motiv* que acompanya al personatge de Ponyo en forma de frase musical interpretada amb el piano, la fantàstica adaptació del tema de les walkíries wagnerianes, així com cites de paisatges musicals de Prokofiev, Debussy, Vaughan Williams... Tot això amb una orquestració plena de colorit en plena sintonia amb les imatges del film.

Comprovem alguns aspectes culturals gràcies exclusivament a les imatges: els cotxes circulen per l'esquerra, l'occidentalització de l'arquitectura no ofega completament la capacitat oriental de distribució dels espais de la llar, el ritme és trepidant quan condueix la mare de Sosuke però molt pausat la residència de gent major. El director situa l'escola infantil de Sosuke al costat mateix d'un geriàtric on treballa la seua mare (Sosuke travessa constantment la reixa que separa l'escola i el geriàtric). Quan comença a ploure i s'anuncia l'embestida de la mar hi ha uns quants elements que preludien l'acció de la pel·lícula: els avisos per l'altaveu de la tronada (tant al geriàtric com a l'escola infantil), i també l'avis d'una de les àvies, que li diu a Sosuke que si no torna a Ponyo al mar hi haurà problemes. La banda sonora és de gran importància en aquest film, i en general en totes les produccions de Miyazaki. La utilització d'una paleta orquestral amb tot l'arsenal simfònic demostra la poca necessitat de Hisaishi de recórrer a una col·lecció de cançons com ocorre normalment als films occidentals. L'inici del film ens explica també la vida quotidiana, tant a la casa com al treball. Sembla que es fa un diagnòstic de les rutines diàries d'un xiquet. La relació entre el pare i la mare de Sosuke se'ns presenta com un territori incert, ja que el pare està treballant en alta mar, i quan s'aproxima el seu vaixell a la costa manté una conversa amb el fill a través de senyals de llum en alfabet Morse.

Un altre element orientaltzant de la pel·lícula són les constants transformacions. Ponyo passa de ser una medusa a convertir-se en humana, tot seguint un procés evolutiu (de nou la ciència com a excusa visual). Ponyo s'enfrontarà al seu futur predestinat, optant per convertir-se en xiqueta. Quan apareix el pare de Ponyo en la seua càmera cuirassada al fons de la mar, tot fa presagiar que es tracta d'una espècie de central nuclear marina, i que té moltes possibilitats d'explotar (de bellnou els paral·lelismes amb la realitat de Fukushima). En aquest moment (i també en altres ocasions al llarg del film) el que escoltem és una adaptació del tema de les Walkíries wagnerianes, que prenen com a melodia el tema principal de la pel·lícula, però amb el ritme i les harmonitzacions de l'autor alemany, que serveixen molt bé per ambientar el tsunami.



Figura 4. Cartell original de la pel·lícula en japonès.

Miyazaki aprofita els seus films, i les seues obres en general (en televisió les sèries *Heidi* o *Marco*), per reivindicar la família. Aquest factor de defensa de la família es revelava en els films anteriors *Mi vecino Totoro* (1988), *El viaje de Chihiro* (2002), i en la posterior *El Castillo Ambulante* (2005). Aquesta temàtica en defensa de la reivindicació de l'amistat i del nucli familiar resulta especialment evident quan Ponyo troba l'anelhada «família» (en les escenes de les accions quotidianes amb els rituals domèstics: la preparació del té, quan mengen el bol dels fideus, el conte per anar a dormir). Les constants de l'autor japonès, i el seu èxit als mercats

occidentals, ens recorden algunes de les obsessions d'un altre cineasta que ha sabut guanyar-se al públic: Steven Spielberg. Ambdós autors se'ns presenten com a destacats exponents d'uns paràmetres socials que acaben commovent les nostres implicacions com a individus.

Per tal de reflexionar sobre aquests aspectes, i sense perdre de vista que Hayao Miyazaki ha evolucionat des dels seus posicionaments marxistes inicials, cap a unes postures més vinculades al pacifisme i l'ecologisme, convé recordar que com a professors podem transmetre al nostre alumnat (i per extensió a l'audiència), una sèrie d'indicadors vàlids que són factors decisius de la cultura mediàtica. Tal i com remarca Fedorov (2010, 69), l'audiència desenvolupa els següents indicadors en la seua lectura dels mitjans de comunicació:

- Inclusió emocional (des d'un primer posicionament inconscient i espontani davant d'un text mediàtic, es procedeix a valorar de manera holística les característiques del text);
- Activitat emocional front als judicis inicials (amb l'ajut del professorat, els estudiants aconseguixen una recepció més viva de les imatges dels mitjans, reforçant les seues impressions individuals)
- Maduresa de pensament de la imatge (el que inicialment sembla espontani o intuïtiu, es converteix en ús conscient de la percepció de les imatges i de l'adquisició de les nocions artístiques)
- Adquisició de capacitats i eines útils en analitzar els textos mediàtics (partint d'un ús fragmentari de l'avaluació crítica, l'alumnat passarà a valorar les estructures dinàmiques de les imatges, i a percebre els temps del text fílmic)

Aquests processos d'apropament al discurs de les imatges i de les músiques del text fílmic han d'estar reforçats pel suport de professionals capacitats per transmetre a l'alumnat aquesta informació complexa (Huerta, 2005a, 2009).

L'ALUMNAT DE MAGISTERI DE SEGON DE PRIMÀRIA RESPON A L'ENQUESTA SOBRE ANIMACIÓ EN UNA CLASSE D'EDUCACIÓ ARTÍSTICA

El grup amb el qual hem realitzat el treball de camp i la recollida de dades està format per 45 alumnes matriculats, dels quals han participat voluntàriament 38 omplint el qüestionari. Dels 38 participants, 28 són dones i 10 són homes. Els hem insistit en què el qüestionari és anònim, demanat-los que ells mateixos s'assignen un nom fictici, un pseudònim identificador. Seran aquests pseudònims

els que farem servir per identificar les respostes. L'enquesta es va passar després d'haver escoltat les intervencions de Marc Mollà i de José Antonio Espino, que van explicar alguns aspectes interessants sobre manga i animació japonesa. Després d'això es van seleccionar tres fragments llargs de la pel·lícula, que es van projectar. La majoria de l'alumnat havia vist recentment el film en vídeo, a casa seua, ja que Ricard Huerta ho havia recomanat a classe uns dies abans.

El qüestionari està format per 13 preguntes. En la primera intentem averiguar quin és el grau d'informació de l'alumnat sobre el director que hem triat. La pregunta és: «*Coneixies al director Hayao Miyazaki?*». La majoria del grup «*mai havia escoltat res de Miyazaki fins que es va parlar d'ell a classe*» (contestació de Potato). Únicament dos homes i quatre dones coneixien el director i la seua obra. Aquest 20% de l'alumnat informat és, a més a més, gran coneixedor de la cultura *manga*, ja que quan els hem preguntat «*Hi ha alguna de les seues obres que t'agrada?*», contesten amb un llistat extens de pel·lícules i sèries de l'autor, fins i tot algunes de les que no s'havia parlat a classe, com ara *Porco Rosso* o *La Princesa Mononoke*. Fins i tot entre els qui no coneixien al director com a creador, coincideixen a remarcar que les creacions més populars de Miyazaki són *Heidi* i *Marco* per a televisió, així com *El Castillo Ambulante* i *El viaje de Chibihiro* per a cinema. En qualsevol cas, detectem que un 80% de l'alumnat de classe no havia conegut abans l'existència d'aquest director, d'aquest creador, si bé havien vist a la televisió i al cinema algunes de les seues obres més conegudes. Això ens fa pensar que el desconeixement de la cultura audiovisual resulta evident entre l'alumnat, més enllà del que és purament gaudi o entreteniment.

Hem volgut saber si els havien explicat alguna vegada a l'escola o a l'institut què es un manga o un *anime*. La immensa majoria mai no havia tractat el tema a classe. Entre les excepcions, Sakuragi diu: «*vaig tindre un professor a l'ESO a Vallada, Luis, de plàstica, bastant implicat en el tema*». Això significa que en alguns casos s'ha verificat el que suposàvem, és a dir, que des del professorat de dibuix de secundària és des d'on es podrien plantejar aquestes temàtiques com el manga i l'*anime* entre l'alumnat. Jesús (alumne que no oculta el seu nom quan opta per un pseudònim) incideix en la marcada repercussió extraescolar del manga: «*no me n'havien parlat ni a l'escola ni a l'institut; el vaig conèixer a la televisió i després vaig descobrir més manga i anime a les tendes de còmics*». Jesús és un gran seguidor de la cultura del còmic. Guchi diu que en cap assignatura, a classe, mai no li havien parlat del tema, puntualitzant: «*encara que sí que sé el que és*». Si bé la majoria assumeix que aquesta temàtica no ha estat tractada escolarmet, però que certament es tracta un element de la cultura visual de primer ordre, reconegut per tothom, no hem detectat que aquesta situació es considere una mancança per part dels

futurs mestres. Únicament l'alumna *Ira666* reflexiona al respecte: «*Per desgràcia mai no m'han explicat res sobre manga o anime, ja que no me n'han parlat mai a cap assignatura. Però si que pense que hauria estat molt interessant treballar amb aquest tipus d'animació*». L'alumnat de magisteri no està acostumat a treballar en classe aspectes de la cultura com el cinema d'animació o el món del còmic.



Figura 5. En la imatge, el personatge de Ponyo ja evolucionat cap a la forma de xiqueta acompanyat per altres peixets en la seua sortida cap a l'exterior de la mar.

L'alumna *Nohaymunus*, una de les «expertes», declara que va impartir una matèria en la qual s'abordava la temàtica del manga, però no va ser a l'escola o a l'institut, ja que va ser a Itàlia «*l'any 2006 quan estava fent l'Erasmus a Bologna, en l'assignatura Storia del cinema d'animazione*». Igualment *Alemana23*, una altra alumna Erasmus, comenta que treballaren amb dibuixos animats però sense incidir en manga o animats. Evidentment es tracta de casos aïllats, ja que són d'alumnes que ha reprès els seus estudis universitaris, fent ara la carrera de magisteri, després d'haver estudiat abans una altra titulació en els seus països respectius. Un altre cas ens crida l'atenció, ja que l'alumna *Mjranmo* contesta: «*la verdad es que en clase nunca nos han puesto cine de animación; siempre han sido películas dirigidas a edades mayores, documentales...*» Ací tenim un altre cas d'aplicació dels tòpics: el cinema que es passa a l'aula ha de ser documental, o en qualsevol cas seriós. Volem recordar, arribats a aquest punt, que el cinema de Miyazaki és animació, però no el considerem cinema infantil, o bé exclusivament dirigit a públics infantils. Ben al contrari, les temàtiques tractades per Miyazaki són universals i vàlides, tant com ho podria ser el teatre de Shakespeare o la pintura de Rembrandt. Aquesta divisió entre alta o baixa cultura, o entre literatura infantil i juvenil front a la resta, ens sembla un atzucac intranscendent. El problema, tal i com l'ha plantejat Gilles Lipovetsky, seria el nostre posicionament davant les creacions artístiques, especialment dels clàssics (Miyazaki seria un clàssic contemporani), tenint en compte que «*La admiración de la grandeza no ha desaparecido. Pero lo que nos define es una admiración inmediata o diletante, un culto a las obras*

maestras a las que queremos acceder de manera inmediata, sin formación ni trabajo cultural» [Lipovetsky, 2010, 120].

«*Creus que el cinema d'animació hauria d'estar present a les aules per estudiar-lo?*». Aquesta és la tercera de les qüestions plantejades a l'enquesta, des d'un posicionament més reivindicatiu per la nostra part. Ací descobrim que la majoria trobaria positiu introduir l'animació a l'aula, com a matèria d'estudi, però també com a recurs motivador: «*Crec que el cinema d'animació pot ésser una eina molt interessant per tal d'explicar i introduir a l'aula temàtiques ben diverses, ja que als xiquets els encanta*». Aquesta darrera frase escrita per Nohaymunun seria la clau: «*als xiquets els encanta*». Per quin motiu, si els encanta, no hauríem d'utilitzar el cinema d'animació com a eina didàctica?. Viladrau, una altra alumna, reforça aquesta estratègia: «*és una bona forma d'atreure l'atenció dels xiquets i s'hi pot educar molt bé a través de les pel·lícules*». La motivació seria l'element clau d'aquesta introducció del cinema a l'aula. Leyra va encara més lluny quan afirma que «*seria interesante porque a los niños estos temas les motivan y forman parte de su vida cotidiana*». És a dir, la quotidianitat com a referent. Suposem que quan Leyra es refereix a la quotidianitat està en realitat parlant de la gran quantitat d'hores que els xiquets passen davant la televisió. L'alumna Jomateixa rebla l'assumpte afegint que «*fins arribar a la universitat no s'havia donat cap importància al cinema; almenys ara tenim EspaiCinema*». Està clar que entre l'alumnat de Magisteri de València ha quallat la trajectòria de cinc anys consecutius del projecte multidisciplinar EspaiCinema.

La pregunta 4 del qüestionari apel·la a les trajectòries de l'alumnat: «*Consideres que és suficient el que t'han ensenyat sobre cinema (i sobre cinema d'animació) al llarg dels anys en què has sigut alumne durant les diferents etapes educatives?*». Contesta Yeyes: «*No, porque nunca me habían enseñado nada*». Cella encara és més rotunda: «*Nunca me han hablado de cine*». Mentre que Ponyo3 estableix paral·lelismes entre la realitat quotidiana i el currículum escolar: «*Mai m'han ensenyat res sobre cinema. Sí que he vist moltes pel·lícules però mai no m'han proporcionat informació sobre aquest tema*». Si bé, d'alguna manera ja havia estat contestada amb les respostes anteriors, volíem saber quines idees podrien suggerir al respecte els alumnes. Potato es queixa que sap poc sobre cinema, però afirma que «*si algun dia em pose a estudiar aquest tema sí que utilitzaré el cinema d'animació en les meues classes*». Jomateixa justifica la situació en base a què «*el cinema sempre ha estat vist com una diversió i no com un mitjà d'aprenentatge*». Mentre que Mambi és l'alumna que fica el dit a la llaga, allà on més cou: «*en el col·legi, l'únic que feien, respecte al cinema, era ficar-nos alguna pel·lícula, sense explicar-nos res, simplement per entretenir-nos*». L'obsessiva catalogació del cinema com a entreteniment ens està fent

perdre oportunitats meravelloses d'aprenentatge. Alguns autors estem, des de fa anys, intentant canviar aquest ordre establert, segons el qual el cinema només pot servir com a entreteniment. Això és fals. El cinema és un poderós agent cultural, i a l'escola caldria començar a tractar-lo des de la seua aplicació educativa, amb una evident càrrega motivadora, per tal de tractar qualsevol temàtica [Ambrós, 2007; Fedorov 2010; Huerta 2009].

ALGUNS ASPECTES CONCRETES, COM ARA LA MÚSICA, LES IMATGES, EL TEXT FÍLMIC

Els hem preguntat als alumnes si pensen que la banda sonora juga un paper important en el cinema d'animació. La majoria tampoc no tenen coneixements sobre música, tot i haver estudiat la matèria a primària i secundària amb professorat especialista. Els comentaris són genèrics, i donant rellevància al factor d'emotivitat o memòria que implica una bona composició musical aplicada a una pel·lícula. L'alumna *Yuko* diu al respecte: «*Les bandes sonores li donen més emotivitat a l'escena i ajuden a recordar la pel·lícula*». L'alumna *Clarinete*, que evidentment és intèrpret d'aquest instrument, exposa un curiós paral·lelisme de llenguatges: «*Si no es lo más importante, es una de las cosas más importantes*». Sembla que fica en primer terme les imatges, i la música com un acompanyament de l'audiovisual. Per contra, l'alumna *Cela* assumeix la necessitat d'una bona banda sonora, ja que «*Es imprescindible para conseguir entrar en la historia que se cuenta y para darle emoción y sensibilidad*», de la mateixa manera que *Mafalda* aclareix: «*La banda sonora es indispensable, es el alma de la película. Una mateixa imatge acompanyada per músiques diferents, suggereix situacions completament diferents*». *Hydrae* va més enllà, recordant-nos l'efecte de les músiques entre el públic infantil: «*es una canción muy repetitiva y fácil de memorizar, nombrando características de Ponyo y Sosuke, así que para los niños es muy acertada*». Una vegada més, el desconeixement per part de l'alumnat de magisteri d'importants esquemes culturals ens fa plantejar-nos l'adequació dels programes de curs.

Els preguntem a quina tipologia assignarien a la banda sonora de *Ponyo* (poden triar entre les opcions infantil, popular-folklòrica, moderna, clàssica, utilitària, ambiental, o altres). La majoria de les respostes combinen dues modalitats, encara que resulta majoritària l'opció infantil (33 alumnes). En 22 respostes també s'ha optat per definir la banda sonora de tipologia clàssica. Pensem que els 9 alumnes que han definit com a tipologia ambiental la música de *Ponyo* no acaben de tindre clar el caràcter d'aquesta tipologia musical. L'alumna *Yzar* ens aclareix la profusió de tipologies de la banda sonora: «*infantil el principio con la canción de*

Ponyo, pero creo que sobre todo se utiliza la música clásica y ambiental. L'alumna *Jomateixa* es disculpa perquè «no sé molt de música», tot i que pensa que «*hi ha una mescla de música clàssica amb popular-folklòrica i infantil*». També *Mafalda* apunta en el mateix sentit: «*La cançó dels crèdits és infantil, però la música que acompanya les imatges de la pel·lícula és clàssica*». Mentre que *Willy* dedueix: «*és més que evident que depenent dels moments l'autor opta per música de diferents tipologies*».

Els estudiants amb formació musical no dubten en afirmar que la partitura és fantàstica. A més, reivindiquen un treball purament artesanal com el de *Hi-saishi*, compositor que va guanyar el oscar amb la música de *Departures* (Katsuo Kuzuzawa), en un paral·lelisme perfecte amb els 170.000 dibuixos necessaris per a «moure» aquest *animé*. La presència de cites a compositors romàntics i post romàntics proporciona sentit a un món d'imatges d'autèntica artesanía visual. Tanmateix, l'alumnat troba a faltar la formació especialitzada en aquestes temàtiques en els Conservatoris de Música, preocupats en excés per la música d'altres temps o per una música mai pensada com a banda sonora d'un espectacle per a infants.

També preguntem als alumnes de magisteri si pensen que caldria revisar els currículums escolars per introduir aspectes mediàtics com ara el cinema (incloent-hi el d'animació) o el còmic (també el manga). Només una alumna pensa que no caldria. Pel que fa a la resta, tots estan d'acord, tots i totes pensen que cal introduir el cinema al currículum de primària, encara que ho troben complicat per les pressions curriculars i sobretot pels horaris. La pregunta clau, segons l'alumne *Willy*, seria: «*Hi ha prou currículum per incloure-ho tot?*». *Nohaymunus* opina que «*seria molt convenient, sobretot tenint en compte que el cinema o el còmic són elements que arriben molt més ràpid als xiquets*». *Yuko* encara arrisca més, tot valorant la capacitat de reacció del professorat: «*encara que no ho fiqui en el currículum ho podem treballar nosaltres*». En la mateixa línia d'explicar i utilitzar el cinema a l'aula de primària, *Leyra* està convençuda de què «*en la època actual hay que introducir en el currículum temas de actualidad que puedan atraer a los niños*». Mentre que *Verdina* especifica la forma d'actuació: «*más que en el currículum escolar, dichos aspectos deberían revisarse en la programación de aula de cada maestro, ya que dependiendo de lo que se trate, será interesante o no introducir el cine o el cómic*».

Quan ens hem interessat per quin aspecte t'ha interessat més de la pel·lícula *Ponyo en el acantilado*, una majoria de l'alumnat opina que destacaria la defensa de la pel·lícula pels valors de l'ecologia, el respecte a la natura, i el tracte excepcional cap a les persones majors. En alguns casos també destaquen «els dibuixos, sense dubte, eixa manera de representar la realitat em sembla impressionant», com diu l'alumna *Viladrau*. A *Yuko* li ha agradat molt «*la naturalitat amb què s'acull la*

curiositat, la innocència i la fantasia pròpia de la infància; i també que no hi ha roïns, ja que tots són amics: peixos, xiquets, iaïes...». Mentre que Taurina entén que «a pesar de ser cine infantil, puede verse y utilizarse también para cualquier edad». De bellnou el que havíem comentat abans, que hi ha certa predisposició a creure que el cinema d'animació és per a públics infantils.



Figura 6. El cinema de Miyazaki està pensat per a públics de totes les edats, contràriament al que pensen la majoria, que considera que és per a xiquets.

Per a *Jesús*, que destaca en els seus comentaris com a gran admirador del manga i coneixedor de Miyazaki, de les imatges del cinema de Miyazaki podríem destacar «els paisatges; els milers de miniciatures que envolten les escenes (com també passa a *El viaje de Chihiro*); els colors plans dels personatges principals i els móns màgics que retrata el director». El seu company que s'autodenomina *Shin Chan* valora especialment «les expressions que dona a les coses i als elements imaginaris o no reals». En general tot l'alumnat opina que l'estil de Miyazaki és molt depurat, i especialment la forma de proporcionar moviment (animar) als personatges. No s'havia comentat en classe, i per tant els alumnes no ho devien saber, però el ben cert és que Miyazaki va començar a treballar als estudis d'animació generant moviment a personatges que no eren encara creacions seues. Tothom destaca el tractament del color i l'expressivitat dels detalls.

El que més li ha agradat a *Cela* és la música del cinema de Miyazaki: «consigue ser desde relajante hasta estresante, según lo requiera el momento, utilizando gran cantidad de voces e instrumentos». La majoria és conscient de què la cançó del tema principal de la pel·lícula és «pegadiza». De fet, en acabar la classe tothom anava cantant la cançó de *Ponyo*. Passa el mateix amb les melodies de *Heidi* o de *Marco*, tothom les recorda. En paraules de *Jomateixa* «és una música que enganxa, que se't queda gravada al cap, molt animada».

Tot l'alumnat consultat creu que és convenient tractar aspectes com l'ecologia o el patrimoni natural i cultural en les classes de les diferents assignatures. *Mambi* diu que «són temes que no s'haurien de tractar únicament en l'àrea de coneixement del medi, ja que en qualsevol moment i en qualsevol assignatura convé tractar-los». En alguns casos recalquen que no solament és convenient, sinó que és fonamental.



Figura 7. Les possibilitats educatives del manga són excepcionals, tenint en compte el seu atractiu.

Els preguntem si quan exerciran com a mestres utilitzaran el cinema d'animació per explicar temàtiques diverses. Tothom sembla animat a fer-ho, encara que es veuen poc preparats en coneixements sobre cinema per afrontar la tasca educativa mitjançant les pel·lícules. Diu Sakuragi: «no m'ho havia plantejat, però sens dubte ho faré». Amb aquestes declaracions, l'alumnat ens transmet una idea que no hem de perdre de vista: es senten molt pròxims al cinema, però al mateix temps creuen que no tenen la suficient formació com per utilitzar les pel·lícules amb finalitats didàctiques. Hauríem de prendre nota al respecte.

L'alumnat valora molt positivament l'experiència d'haver tractat a classe l'*anime*, el cinema d'animació japonès. Com diu Potato: «pense que vaig a veure més pel·lícules d'aquest director; m'ha agradat molt aquesta sessió». Nosaltres continuarem introduint aquests paràmetres didàctics entre els futurs mestres de primària.

CONCLUSIONS

Els resultats d'experiències com aquesta ens demostren que entre l'alumnat de magisteri hi ha un gran desconeixement de la cultura audiovisual, més enllà del que suposa purament gaudi o entreteniment. També hem tret en clar que continuen existint tòpics que dificulten millorar aquesta situació: el fet de creure que el cinema d'animació és només per a públics infantils, la manca de coneixement dels llenguatges de les imatges i de la música, el fet que temàtiques com la defensa del patrimoni natural o el respecte per la gent majors no són temàtiques a tractar en les classes d'educació artística. Tots aquests pressupòsits impedeixen poder avançar en el tractament de nombroses qüestions que podrien analitzar-se aprofitant didàcticament el cinema.

La cultura visual ha d'incloure's de manera important en la formació dels futurs mestres. I també hauria de tindre una presència preferent en la trajectòria curricular escolar, en tots els nivells, amb professionals de la docència capacitats per utilitzar els recursos visuals com un element educatiu de primer ordre. L'estudi dels artefactes visuals, més enllà de servir per conèixer el potencial de les imatges, ens hauria de servir per millorar qualsevol aspecte de les nostres vides. Un bon exemple és el treball del realitzador japonès Hayao Miyazaki, capaç d'entretindre'ns i meravellar-nos amb les seues creacions, al temps que ens transmet un ideari basat en el respecte a la natura, a la gent major, a la infància i a l'art.

BIBLIOGRAFIA

- Ambrós, A. & R. Breu (2007). *Cinema i educació*, Barcelona, Graó
- Arenas, M. (Coord.) (2009). *Resonancias de un encuentro de análisis sobre bandas sonoras de televisión de programas infantiles y juveniles*. Universidad de La Serena (Chile)
- Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos. Tras la muerte de la infancia*, Madrid, Morata.
- Clarembeaux, M. (2010). Educación en cine: memoria y patrimonio, *Revista Comunicar*, n. 35, vol. XVIII, pp. 25-32
- Even-Zohar, I. (1972). Polysystem theory, *Poetics Today*, vol. I, 1-2; pp. 287-319.
- Fedorov, A. (2007). Development of the Media Competence and Critical Thinking of Pedagogical University's Students, Moscú, IPOS-UNESCO, programa *Information for All*.

- Fedorov, A. (2010). Media Education Practices in Teacher Training, *Acta Didáctica Napocensia*, vol. 3, n. 3, pp. 57-70.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona, Octaedro.
- Huerta, R. (2003). Almas gemelas: artes y medios, *EARI Educación Artística, Revista de Investigación*, nº 1, pp. 233-246.
- Huerta, R. (2005a). *Apaga-la!*, València, Institució Alfons el Magnànim.
- Huerta, R. (2005b). Lindes creativos en educación artística y medios de comunicación, en Marín, R. (ed.) *Investigación en educación artística*, Universidad de Granada, pp. 421-448.
- Huerta, R. (2009) Mirarse como maestras: sistemas identitarios. La formación de docentes en educación artística a través del video, en Beltrán, J. (coord.) *Escenarios de Innovación*, Alzira, Germanía, pp. 139-154.
- Huerta, R. & Morant, R. (2010). Germans de Mario. Xiquets de Primària jugant amb les seues consoles DS, *Temps d'Educató*, nº 38, pp.227-242.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2010). *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*. Barcelona. Anagrama.
- Marcellán, I. (2009). Consideraciones sobre las imágenes mediáticas en la educación artística: un referente para la educomunicación, en *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 52, pp. 81-93.
- Morant, R. (2010). Programa Babalà. Canal 9. Televisión Pública de la Comunidad Valenciana. En Porta. A. *¿Qué escuchan los niños en la televisión?* València, Editorial Rivera / Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Porta, A. (2007). *Músicas públicas, escuchas privadas*. Barcelona, PUB.

12. DIÁLOGOS SOBRE «DIARIOS DE LA CALLE»: REFLEXIONES DE FUTURAS EDUCADORAS Y FUTUROS EDUCADORES

DIANA SANTANA, JAVIER MORALES, YOLANDA FERNÁNDEZ,
VICTORIA BURRIEL Y OTRAS PERSONAS¹

RESUMEN

En este texto se incluyen algunos comentarios sobre la película «Diarios de la Calle» que escribieron alumnas y alumnos del Grado de Maestro/a y del Máster de Profesor/a de Secundaria de la Universitat de València en el marco de las asignaturas que hemos compartido durante los últimos años. En primer lugar se presentan sus reflexiones sobre el impacto y el valor de esta película en su formación y posteriormente se recopilan algunos de sus escritos en relación a tres temáticas: la función docente y los procesos educativos, la educación presencial frente a la enseñanza individualizada en casa y las relaciones amorosas de pareja. El sentido de recoger aquí algunas de sus voces es seguir dialogando sobre la educación, la profesión docente y la vida desde la experiencia educativa que nos cuenta esta película. Una invitación ligada a otro capítulo, de este mismo libro, titulado: «*Cine y profesión docente: Apuntes para pensar y sentir al hilo de la película ‘Diarios de la Calle’*».²

¹ Ana M^a Alventosa, Ainara Amundarain, Ana Aroca, Cintia Arroyo, Miriam Asensi, Lucía Belén del Campo, M^a José Benavent, Rita Benavent, Maite Benito, Diana Bon, Victoria Burriel, Neus Canet, Irene Caro, Santiago Carabella, Sara Ciscar, José Deltoro, Beatriz Esperanza, Marta Fayón, Yolanda Fernández, Leticia Llopis, Ana Martínez, Begoña Martínez, Javier Morales, Victoria Najar, Amparo Nogués, Neus Perales, Cintia Pérez, Paco Ponce, Diana Santana, María Santolaria, Alicia Soler, María Toledo, Gema Tormos, Paula Valdivia y Nieves Ledesma (profesora).

² Lamentablemente, por razones de espacio, no están todos los escritos que podrían incluirse. Los



PRIMERAS IMPRESIONES SOBRE LA PELÍCULA

En este primer epígrafe se incluyen algunos comentarios que recogen sus primeras impresiones sobre la película y sus reflexiones acerca de lo que les ha aportado este material audiovisual. Reflexiones llenas de matices, de deseos, de saberes, de energía, de ideales, de autorrevisiones, de ganas de aprender y de realizar bien su futuro trabajo docente...

«La película me ha transmitido muchas ganas de luchar. Esta energía interna que tiene la profesora, funciona para no darse por vencida y ser perseverante frente a sus objetivos. Para la jefa del departamento este comportamiento resulta muy idealista e ingenuo pero al final se demuestra que funciona. Esto indica que para poder generar cambios es necesario luchar por lo que uno cree y no darse por vencido o dejarse llevar por la corriente de la comodidad y la resignación. Es necesario ser idealista para cuestionar la realidad y para, a partir de ahí, poder mejorarla. Esta película me ha hecho sentir capaz de poder generar cambios en la realidad de mi profesión. Creo que el camino hacia el cambio se hace si se cree en la capacidad de la enseñanza para generar dichos cambios. Una vez que se deja de creer en ella, como les pasa al resto de profesores en la película, es imposible generarlos.

Quiero ayudar a los niños a ser mejores personas. Creo que esta profesión es una de las pocas en las que los beneficios personales obtenidos por el trabajo diario son mucho más importantes que los económicos que se obtienen a fin de mes. Es una de las

que aquí se presentan aparecen tal cual me los entregaron como tarea en las materias que les impartí, habiendo accedido todas las alumnas y alumnos a la publicación de sus reflexiones en este capítulo. Ahora bien, el hecho de haber seleccionado e incluido aquí estos textos, no quiere decir que comparta todos sus análisis y argumentos. Son sus voces. Mi trabajo en este texto únicamente ha sido seleccionar y ordenar sus escritos. Mis breves intervenciones exclusivamente se encuentran en las introducciones de los epígrafes, en el listado de temas que intenta sintetizar cada una de sus voces y en el párrafo final de este capítulo.

profesiones más humanas. ¿Y para qué vivimos en esta sociedad si no es para encontrar la felicidad formando parte de la de los demás? (...).

La película también me ha producido cierta inquietud, ya que me he dado cuenta de que se necesita dominar gran cantidad de recursos para poder generar aprendizajes significativos. En este aspecto me gustaría profundizar durante mi formación ya que, para mí, aún es un enigma el saber desenvolverse en ciertas situaciones conflictivas o saber cuál es la respuesta adecuada ante una discusión con el alumnado. Respecto a los conflictos profesionales la profesora se mantiene en todo momento a la altura de la situación sin recurrir al insulto, manteniendo la cordialidad, las buenas maneras y basándose sólo en buenos argumentos; aspecto digno de admirar. Aunque se agradece que el personaje de la profesora no sepa cómo reaccionar en algunos momentos» (Diana Santana. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Ganas de luchar, idealismo, sentirse capaz de generar cambios, luchar y creer en la potencialidad de la educación, la docencia como profesión muy humana, inquietud por falta de saberes, clarificación de necesidades formativas...]

«Esta película me ha dado fuerzas para seguir soñando con todas estas cosas y pensar que no son imposibles. Sinceramente, me he sentido súper identificada con la protagonista a lo largo de toda la película, incluso cuando ha terminado mi madre me ha mirado y me ha dicho: “Es como tú”. Soy una persona que se involucra muchísimo en lo que hace y le gusta porque me aporta una felicidad personal enorme el poder servir a las personas para hacerles crecer o ayudarles. (...) Me he apuntado el título del libro real que está formado por los diarios de los alumnos para buscarlo por las librerías o en internet ya que me gustaría mucho leérmelo» (Diana Bon. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Fuerzas para soñar en una educación mejor, identificación con la profesora, deseo de leer el libro]

«Me ha motivado bastante la película a no tener miedo si me encuentro en una situación como ésta, a no rendirme si en algún momento encuentro alguna dificultad» (Ana Mª Alventosa. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[No tener miedo, no rendirse ante las dificultades]

«[He sentido] impotencia al ver que la profesora no podía hacer nada con el comportamiento de sus alumnos y veía que cambiar a esos chicos sería una tarea imposible.

Muchos profesores a la segunda sesión ya habrían desistido (...) Con esta película me han surgido numerosas dudas de si seré capaz de ser como la protagonista de la película o al menos tan dedicada a su profesión. Yo espero que sí y para ello es necesario educarme como docente y trabajar la educación para los problemas más urgentes y preocupantes y pendientes que tiene la educación hoy día: la educación inclusiva, de género, la atención a la diversidad, el racismo, etc» (Neus Canet. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Dificultades de la tarea docente, dudas sobre su futuro desempeño profesional, deseo de formarse para ser una buena docente...]

«¿Quién no conoce colegios donde la violencia y la delincuencia son frecuentes? (...) La mayoría de las personas que van a ejercer esta profesión rehúyen este tipo de escuelas. Yo misma en las prácticas de este año rezaba para que no me tocaran colegios situados en barrios como, por ejemplo, la Coma o los Bloques. Sin embargo, he cambiado de opinión. Los niños que viven diariamente esta clase de situaciones necesitan más apoyo y más cuidado que otros niños. Es tarea de los profesores hacer que los niños estén motivados y despertar en ellos el interés por aprender» (María Toledo. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Rehuir escuelas difíciles, cambio de mirada sobre futuro trabajo docente]

«En primer lugar, el hecho de escuchar hablar a algunos docentes sobre el fracaso que ha conllevado la integración de alumnado de diferentes etnias y culturas en el centro me ha sorprendido, porque es posible que antes de comenzar la carrera lo viera de este modo, aunque no de una forma tan drástica. Pero tras conocer un poco más sobre el tema, sobre todo en esta asignatura, puedo decir que incluso me he sentido un poco mal al oír hablar a estos profesionales de la educación de esta manera. (...) El hecho de que se vea reflejado de una manera tan positiva en esta película me ha hecho reflexionar al respecto. Como he dicho, anteriormente es posible que tuviera esos prejuicios, pero con el paso del tiempo me he dado cuenta de que la integración es algo de vital importancia, ya que, desde el punto de vista del docente, nos permite ayudar a aquellos que en otras circunstancias no tendrían oportunidad de salir adelante. En cambio, la educación es algo universal, es un derecho, y por ello no se le puede negar a nadie. En la película vemos cómo hay ciertos profesores y profesoras que no ven esto de este modo y esto me permite ver que este tipo de personas no se han puesto en el lugar del otro o la otra, del alumnado de otra raza o cultura, y que en su vida no han tenido mayores problemas o preocupaciones que estudiar para conseguir un buen empleo rutinario que les permita pasar los años sin muchos apuros. Cuando la realidad es que la tarea de un o una docente no es así, va más allá de un trabajo mecánico»

(José Deltoro. Alumno de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).
 [Transformación de la propia mirada sobre la integración de alumnado «diverso», la educación como derecho universal, la importancia del trabajo docente especialmente para personas de entornos desfavorecidos...]

«Yo antes de ver la película veía a los alumnos conflictivos como egoístas y entorpecedores del desarrollo de las clases, y era incapaz de pensar cómo habían llegado a ser de esa manera, qué situaciones negativas en su vida les habían formado de tal manera que actuaban así. Además también tenía el prejuicio de que había alumnos totalmente irrecuperables, por su carácter, su comportamiento y sus circunstancias. Sin embargo, después de ver «Diarios de la calle» empiezas a ver que los alumnos difíciles no son del todo culpables de ser así, y sobre todo, que siempre hay esperanza de ayudarlos, solo hay que creérselo y actuar en concordancia. Con esta nueva visión, en nuestro trabajo de orientadores podemos ayudar al profesorado a ver a su alumnado problemático con otros ojos, e incluso nosotros mismos, en el momento que tengamos que intervenir con este tipo de niños/as, seremos capaces de ver que siempre se puede hacer algo más, simplemente hay que buscar las vías. En la película encontramos algunas de estas vías que pueden sernos útiles, como entrar a los alumnos partiendo de sus intereses, o enseñándoles lo que nosotros queremos que aprendan pero buscándole la aplicación práctica en su vida» (Neus Perales. Alumna del Máster de Profesor/a de Secundaria, Universitat de València, 2010/2011).

[Cambio de mirada sobre el alumnado conflictivo, confianza en el poder de la educación y necesidad de actuar buscando vías, algunas claves para conectar con el alumnado...]

«Puestos ya en materia técnica (perspectiva desde la cual me cuesta mirar esta película), pienso que es una buena manera de aprender cómo hacer una buena ACIS en el instituto, es decir negándose a gastar material con dibujitos que avergonzaría a cualquier adolescente, teniendo como objetivo que no existan dos currículos distintos si no llegando al mismo aprendizaje por otras vías, no recortar, si no enriquecer, y hacer que probablemente muchos de sus alumnos salgan de la clase con mayor interés por la literatura, capacidad de análisis de un libro y pericia en la redacción que muchos de la clase A» (Victoria Burriel. Alumna del Máster de Profesor/a de Secundaria, Universitat de València, 2010/2011).

[Un ejemplo de atención a la diversidad desde la inclusión, aprendizajes del alumnado...]

«Me llevo otro ejemplo más de que la tarea principal de la educación es enseñar a ser personas, a creer en sí mismos, a romper las barreras que nos separan unos de otros, a integrar la sombra (término acuñado por Jung haciendo referencia a ese lado de cada uno que no queremos aceptar pero que existe y se manifiesta)» (Leticia Llopis. Alumna del Máster de Profesor/a de Secundaria. Universitat de València, 2010/2011)
[Ejemplo de la importancia de enseñar a ser y a convivir...]

«A mí, en concreto, la película me ha abierto los ojos, esta historia real me ha hecho plantearme que a veces lo que parece imposible puede cambiarse... Si no me dicen que la historia está basada en un hecho real hubiera pensado que era ficción y que eso sólo ocurre en las películas» (Paco Ponce. Alumno de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010)

[El cambio en educación es posible]

«Me parece un buen ejemplo para poder ver que si quieres, puedes; y que si esta profesora pudo conseguirlo con sus circunstancias, que eran muy negativas, nosotros también podremos» (Amparo Nogués. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[La fuerza del deseo, educación posible en circunstancias menos duras]



REFLEXIONES SOBRE LA FUNCIÓN DOCENTE Y LOS PROCESOS EDUCATIVOS

En este epígrafe he agrupado sus reflexiones en tres apartados: *enseñanzas y aprendizajes*, *atención a la diversidad* y *actitudes de la profesora*, intentando con ello aglutinar algunas de las temáticas a las que aluden en sus textos. Ahora bien, para respetar sus discursos los he fragmentado lo menos posible de manera que, en algunos casos, aparecen comentarios fuera del apartado en el que correspondería ubicarlos.

• Enseñanzas y aprendizajes

«Cuando vi esta película me recordó mucho a un maestro que tuve en el colegio. No se parecía mucho a Erin Gruwell pero él también luchaba por lo que creía. Era profesor de naturales. Recuerdo que organizó una plataforma llamada «Salvemos al Magro», tomábamos muestras para observar lo contaminado que estaba el río y nos quejábamos a la administración por dejar morir al único río que baña Requena. Fue el único que nos dejó formar parte activa de algo, tomar decisiones y sentirnos responsables. Su caso y el de la profesora de la película no se parecen, o tal vez sí. ¿Acaso mi profesor de naturales, no intentó también en su contexto que lo que aprendimos, nos fuera útil también en nuestra vida? ¿No utilizaba la educación emocional cuando nos daba las gracias por nuestro trabajo, o cuando nos hacía sentir útiles y confiar en nuestro trabajo y en nosotros/las mismas/os? Quizá Erin y Vicente no fueran tan diferentes.

Erin establece una relación educativa con sus alumnas y alumnos de amor, empatía y respeto. Cuando en los primeros días de clase, una alumna le dice a la señorita Gruwell «no sabe cómo nos sentimos, nos enseña esa mierda de gramática y luego tenemos que salir ahí», ella le contesta «no, ¿por qué no me lo explicas?». Está intentando comprenderles mejor, establecer una relación de respeto y empatía entre ambos. Pero también está consiguiendo que sean asertivos, que puedan reconocer sus propias emociones. Y me pregunto ¿Cuántos docentes me he encontrado yo así? También utiliza la educación emocional cuando se dirige a ellos con una sonrisa y un tono de voz agradable, cuando no les grita, ni les habla despectivamente o cuando les da las gracias. (...) Los trata como a todas y todos nos gustaría que nos trataran. Los trata como ciudadanas y ciudadanos, como personas. Hace del aula un sitio agradable, decorándola con flores. Les enseña a valorarse, a desarrollar su autoconcepto, a tener responsabilidades y a decidir libremente. Les invita a escribir un diario. Sobre lo que ellas quieran y cuando ellas y ellos quieran. «Cada uno tiene su propia historia y es importante contarla, hasta a vosotros mismos». Autorreflexión. Cuesta y mucho. Pero por algún sitio y en algún momento hay que empezar. Enseñar a reflexionar para mí es uno de los actos más bellos que puede hacer un/a docente. Preparar a tu alumnado para un mundo, donde se cometen injusticias sociales, donde prima la ley del mercado ante la persona, ante todo, es algo, a mí parecer maravilloso. En mi vida de estudiante, me he encontrado con grandes expertos técnicos, pero nadie me había enseñado a pensar. A preocuparme por mis emociones, a ser crítico con el mundo, a conocer mis derechos y a saber cómo defenderlos, a autorreflexionar. Y esa tarea como docentes me parece mágica porque cuando enseñas a autorreflexionar ¿no estás enseñando al alumnado a ser mejor persona?

La profesora posa su confianza en ellas y ellos. Así, las alumnas y los alumnos aprenden a ser más autónomas/os, a tener más autoestima. (...) en mi opinión, lo principal es amar a tu alumnado. (...)

Erin intenta conseguir que sus alumnas/os tengan aprendizajes significativos. Y para ello contextualiza los aprendizajes, los relaciona con sus vidas, con sus experiencias. Utiliza saberes femeninos y reubica el eje curricular desde lo conceptual hacia lo actitudinal. Les enseña poesía con su rapero preferido, les enseña que Anna Frank tiene una historia parecida a la de ellas y ellos. Les llama correctamente por su nombre... y les conoce o intenta conocerles. Todo ello para que sean activas/os y protagonistas de su propio aprendizaje. Al final de la película la profesora dice 'no me utilizéis como otra excusa para no triunfar. Es un logro vuestro y no mío'. Intenta que sus alumnas y sus alumnos sean lo más autónomas y autónomos posibles. Su papel es de guiadora en ese proceso de aprendizaje. (...)

Nosotras y nosotros como docentes tenemos un papel muy importante en la sociedad. Nuestra labor puede hacer que el mundo sea un poco mejor, más democrático, con más valores y más amor. Y eso es increíble. Es maravilloso lo que tenemos en nuestras manos. Esta película quizá no sea completamente fiel a lo que nos encontraremos en el aula, pero sí podemos extrapolar sus valores, su esencia.

Me emociono viendo esta película porque es mi utopía... ¿Seré capaz de hacer lo mismo que Erin? ¿Podré hacerlo? Me quedo con la frase de la mujer que ayudó a Anna Frank [que aparece en la película]: 'Todos somos gente corriente, pero incluso una secretaria corriente o un adolescente corriente, puede, con su granito de arena, encender una pequeña luz en un cuarto oscuro' (Yolanda Fernández. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Revisión de la propia historia escolar, claves de la buena enseñanza, valor de la profesión docente, el poder de influencia del profesorado,...]

«Prestan atención, muestran curiosidad, interés, participan, preguntan, se implican con lo que hacen; Adquieren pautas de comportamiento (levantan la mano para preguntar, respetan turnos y opiniones de los demás,...); Acercamiento entre un@s y otros. Compañerismo, cooperación, afecto; Fomenta y favorece la lectura y escritura; Se responsabilizan de realizar tareas; Muestran sus emociones y sentimientos; Adquieren fuerza y valor para defender la verdad; Ganas de seguir aprendiendo; Adquieren conocimientos, además de formación en la integridad como ser humanos: saber, saber ser, saber estar y saber hacer.(...) Es fascinante ver como una sola persona puede realizar tantos y tan significativos cambios» (Gema Tormos. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Aprendizajes en una formación integral, poder micro...]

«Aprenden a desarrollar la empatía, poniéndose en el lugar de otro. Aprenden a pensar por ellos mismos, a ser críticos y no dejarse llevar por las opiniones de los demás. Aprenden a ser justos e ir con la verdad por delante. Aprenden a respetarse, ayudarse los unos a los otros y ser solidarios. Aprenden a valorar los conocimientos y la importancia de tener estudios. Aprenden a no utilizar la violencia y las armas, sino el diálogo como medio de entendimiento. Aprenden a ser tolerantes y a convivir todos juntos. Aprenden que hay que luchar y esforzarse para conseguir las metas en la vida» (Victoria Najar. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Aprendizajes del alumnado...]

«El alumnado de esta clase, incluso del propio centro, está aprendiendo gran cantidad de cosas útiles, de mayor importancia incluso que los propios conocimientos teóricos que podrían estar aprendiendo con un sistema de instrucción común.

La labor de la docente es impecable y los alumnos no solo aprenden los conceptos de Literatura, que es la asignatura de esta profesora, sino que aprenden a convivir, a corregir sus errores, a respetar para ser respetados, y todo esto es algo que no se aprende en una simple clase de Literatura. También puedo decir que la profesora aprenderá también de esta situación, es decir, pienso que el currículum oculto positivo se expande hasta su persona, permitiéndole ver que con esfuerzo, dedicación y sacrificio puede llegar hasta donde ella quiere. (...)

La profesora de esta historia real me ha hecho ver que con esfuerzo y dedicación todo es posible en este trabajo, hasta lo más complicado, incluso sin tener todo el apoyo que uno o una querría» (José Deltoro. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Aprendizajes en una formación integral, aprendizajes de la profesora]

«Bajo mi punto de vista, los alumnos de la película, al principio tienen una máscara colocada, formada por el sufrimiento interior no expresado y por la apariencia que deben de mostrar para no herir su imagen ni reputación y así sentirse más seguros. Poco a poco, con el trabajo de la profesora a través de la sensibilización entre ellos y el conocimiento que les proporciona a partir de libros sobre casos con los que se sienten identificados, los alumnos consiguen ir desprendiéndose poco a poco y por momentos de estas máscaras con las que cargaban tanto tiempo, tanto que no recordaban ni creían posible su imagen sin ella puesta. Al descubrirse de este modo se sorprenden a sí mismos y les gusta. Posiblemente no se habían sentido tan bien con ellos mismos nunca. Con esta nueva visión, cada alumno comienza a actuar de forma más comprensiva y sincera e incluso rectifican errores del pasado. (...) Sobre todo trabaja la educación emocional, que considero que es por donde se debe empezar si queremos que alguien

aprenda cualquier cosa» (Diana Bon, Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Transformaciones del alumnado, educación emocional...]

«A partir del currículum oculto de la profesora, los alumnos y alumnas pueden estar desarrollando varios aprendizajes. Por ejemplo, el hecho de que la profesora lleve el collar a clase o que les preste libros son buenos casos en los que ella les trasmite confianza. Les enseña el valor de ésta, les muestra que confía en ellos/as para que ellos/as confíen también en ella. Creo que este es uno de los motivos por los cuales los chicos y chicas de esa clase se abren tanto a ella en sus diarios.

Pero sobre todo les demuestra que las cosas pueden cambiar si tenemos voluntad. Eso me recordó a la frase que vimos en clase: “En un velero si desviamos el rumbo un solo grado, el cambio inmediato es imperceptible pero el destino final estará a cientos de kilómetros de aquel hacia el que nos dirigíamos antes de variar escasamente el rumbo. Los pequeños cambios mantenidos generan grandes cambios” (...).

El centro lleva una política de no hablar de los problemas en clase (esto se explicita con motivo del crimen cometido en la tienda), cuando le piden a la profesora que no trate el tema dentro del aula. Esto tiene mucho que ver con un tema que vimos en clase, el de la burbuja escolar. Creo que un instituto, y más de estas características, no debería dejar que lo que pase fuera no traspase las paredes porque inevitablemente esos problemas les afectan. Deben tratarlos, enseñarles otro modo de solucionarlos y propiciarles aprendizajes que les sirvan una vez salgan del aula. (...)

Podemos comparar la figura de esta docente con la del profesor de la película “Lecciones inolvidables” [Stand and Deliver]. El hecho de creer en sus alumnos y alumnas, y considerar que sí pueden aprender es similar. También hay relación entre los conflictos raciales en ambos films, pero la parte de las emociones es totalmente diferente. La maestra da cabida a éstas en sus clases, yo diría que tienen un papel fundamental porque intenta comprenderles, que se sientan identificados, que se expresen... Sin embargo, en «Lecciones inolvidables» el profesor se preocupa más por motivar para enseñarles Matemáticas, para que pasen en el examen. Mientras tanto, los aprendizajes que potencia la profesora son transversales (y no sólo de Lengua) y, además, mucho más relacionados con la vida fuera de la escuela» (Ainara Amundarain. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[El currículum oculto, la confianza que posibilita mediaciones, importancia de pequeños cambios sostenidos en el tiempo, inadecuación de la escuela como burbuja, altas expectativas positivas sobre el alumnado, cuidado de las emociones, aprendizajes en conexión con la vida...]



«En clase de Didáctica General pudimos ver la película «Lecciones inolvidables» [Stand and Deliver] donde también un docente se esfuerza al máximo porque su alumnado aprenda, solo que en este caso en particular el docente solo se preocupa por que adquieran los conocimientos curriculares exigidos para que puedan aprobar todos los exámenes. En esta película el docente no se preocupa tanto por las vidas de su alumnado, ni llega a enseñarles nada relacionado con las emociones, ni autoestima, ni compañerismo... solo se dedica a introducir en sus mentes los conceptos que necesitan saber para aprobar. Por esto el alumnado no experimenta cambios en sus relaciones entre compañeras pues esto no se trabaja y, si no recuerdo mal, creo que los conflictos existentes entre ellos permanecen igual, nadie intenta solucionarlos. (...)

[En cambio en la película «Diarios de la Calle»] Pasan de ignorarla a amarla y respetarla por preocuparse por ellos y por enseñarles que hay otras formas de vivir. (...) Les enseña que hay quien es capaz de rebelarse y enfrentarse a aquello que no les gusta para conseguir mejorar su vida y así poder sentirse orgullosos de ellos/las mismos/as. (...) Les enseña que pese al color, la raza, la religión, etc., todos son iguales y tienen el mismo tipo de sentimientos y que no tienen por qué estar enfrentados, que pueden ayudarse unos a otros como hizo la mujer austriaca con Anna Frank. Por otra parte, les motiva a aprender, les crea curiosidad por saber, pues una vez que consigue darles un material con el que se sienten identificados, empiezan a desear saber más cosas, aprenden que hay quien sí es capaz de comprenderles por haber pasado por alguna situación similar. Asimismo, aprenden a confiar y a respetar a los demás, no por la raza a la que pertenecen sino por ser una persona, pues toda persona tiene derecho a ser respetada. Al final de la película podemos ver la transformación que sufre el alumnado en la clase, pues al principio están todos divididos según las bandas a las que pertenecen y, sin embargo, al final están todos unidos» (Cintia Arroyo. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Diferencias con la actuación docente en otra película, educación emocional, aprendizajes que transforman integralmente sus vidas...]

«Esta historia me ha conmovido mucho, a diferencia de una película que ví hace un tiempo, también basada en hechos reales y titulada «La Clase» («Entre les Murs»), donde el profesor y el centro trabajaban con adolescentes de barrios marginales de Francia. En esta película el profesor no llegaba a conectar con sus alumnos/as porque el profesor no conseguía motivarles, pues no dejaba que sus alumnos/as le tutearan e, incluso, se burlaba de algunos de ellos en tono irónico, adoptando la misma actitud negativa que la de los adolescentes en algunas ocasiones. La enorme disciplina del centro tampoco ayudaba a generar un buen ambiente, por lo que creo que un sistema basado en la disciplina no es un buen sistema para tratar con las dificultades de aprendizaje. Prefiero el sistema de Erin, donde, en vez de aplicar la disciplina, se trata de conocer al alumnado, comprenderle y a partir de ahí construir una complicidad que ayude a los alumnos/as a ver su escuela o instituto como un lugar donde se les ayude a sobrellevar y superar sus problemas personales, más que a agravarlos» (Maria Santolaria. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Cuidado de la relación educativa entre profesorado-alumnado, la disciplina, la complicidad...]

«Lo más importante, creo yo, es que la profesora no se resigna por su nivel de lectura, en vez de darles cosas fáciles como todos los profesores quieren les da retos y les demuestra que son capaces de hacerlo. Los alumnos aprenden que no deben dejar que los demás les menosprecien, aprenden que tienen capacidad y que pueden desarrollarla si se esfuerzan» (Beatriz Esperanza. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Nivel de exigencia al alumnado, expectativas hacia el alumnado...]

«Enfocaba sus clases hacia la educación emocional... Este método lo utiliza de manera sutil, sin parar el ritmo de la clase para decir “ahora vamos a dar educación emocional”» (Begoña Martínez. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Educación emocional desde el currículum oculto]

«Escribiendo estos diarios, pienso que los jóvenes se sienten de alguna manera, escuchados e importantes, y que les ayuda a reconstruir su autoestima. Y todo esto sin perder de vista los «objetivos curriculares normales», ya que se despierta su interés por la escritura y la lectura, que es lo que se pretende en una clase de literatura.

La profesora consigue ganarse la confianza, cariño y respeto de todos/as sus alumnos/as, al tiempo que les ayuda a mejorar sus notas, pero todo esto no le hubiera sido posible si no les hubiera respetado y escuchado, intentando entender sus problemas y sus preocupaciones. (...)

Demuestra que un libro de texto no siempre es necesario para dar una buena clase. (...)

Por otra parte, en esta película podemos observar muy claramente el llamado “efecto pigmalion”» (Ana Aroca. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Aprendizajes significativos sin olvidar el currículum prescrito, no necesidad de los libros de texto en una educación de calidad, efecto Pigmalión, claves de una buena actuación docente: confianza, cariño, respeto, escucha...]

«Lo más importante es que su eje principal de la educación es el clima de clase, es necesario la clase humanizada, donde todos los integrantes se hacen uno, trabajando conjuntamente para conseguir sus objetivos. Consigue con ello, la unión completa de los integrantes de la clase. (...) Siendo su principal herramienta el afecto para conseguir la motivación necesaria que impulsa a los alumnos a desear el aprendizaje escolar» (Ana Martínez. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Importancia de una clase humanizada, el afecto como herramienta para la motivación...]

«Se me hace difícil poder llegar a creer que todos los alumnos llegaron a graduarse o a tener unos estudios superiores pero en realidad he podido reflexionar que el papel del profesor es muy importante a la hora de motivar a sus alumnos ya que un profesor que no intenta crear un buen clima y que no llega a conocer a sus alumnos no debería poder ser profesor. Si motivamos a los alumnos podemos llegar a conseguir que ellos aprendan cosas que al principio no significaban nada para ellos pero que al final significan mucho tanto individualmente como en grupo» (Sara Ciscar. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Importancia del papel docente en la motivación del alumnado, crear un buen clima y conocer al alumnado para una buena docencia...]

«Para mí la línea roja es el comienzo de la puesta en marcha de una educación emocional necesaria para todas y todos. Una simple línea roja convierte una clase llena de enemigos en un hogar, en un lugar seguro para ellas y ellos, en un espacio donde

no se reproducen las desigualdades de fuera, sino que les permite sentirse valorados y queridas» (Maite Benito. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Sabiduría profesional, el valor de una mínima intervención docente bien pensada que puede ayudar a generar importantes cambios]

«Si un profesor no crea un vínculo afectivo adecuado con sus alumnos, no puede pretender que ellos mismos lo creen entre ellos, por lo que la cooperación y el compañerismo se quedan fuera. La afectividad es una parte muy importante de la educación y muchos profesores cometen el error de no darle importancia. El crear un buen clima afectivo en clase favorece el aprendizaje, y es lo que consiguió Erin Gruwell a base de esfuerzo y dedicación.(...) En cuanto a sus propuestas educativas, estas eran muy innovadoras, y todas desde la perspectiva de la atención a la diversidad» (Neus Canet. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Importancia de propiciar buenas relaciones en el grupo, atención a la diversidad...]

«Muchas veces, los profesores cierran puertas sin darse cuenta por ser demasiado rígidos en su forma de enseñar y por creer que deben dar un temario por encima de todo. Otras veces, la experiencia les hace rendirse, y en lugar de pensar que las veces anteriores no lo hicieron bien hecho, piensan que no se puede hacer nada y es inútil intentar ningún cambio porque el esfuerzo sería en vano. Los jóvenes captan el desinterés y la falta de vocación de los profesores, la mecanicidad les aburre, a veces son tratados como robots que han de memorizar ciertos contenidos, soltarlos en el examen y ya no les sirven para nada más. (...) [Claves que permiten aprendizajes valiosos] El respeto, el predicar con el ejemplo, el ser coherente con lo que se predica, el saber escuchar, el saber comprender sin juzgar, ser empático, luchador, genuino, tener entusiasmo por lo que se hace» (Leticia Llopis. Alumna del Máster de Profesor/a de Secundaria. Universitat de València, 2010/2011).

[Impedimentos como la rigidez en la enseñanza, creencias no revisadas, claves para promover aprendizajes valiosos...]

«La película muestra un cúmulo de emociones tanto negativas como positivas que hacen que como futuro docente te replantees la metodología a utilizar en las clases, así como la implicación que consiste en educar a un grupo de niños. Hay que tener vocación por tu trabajo y estar seguro de ti mismo. Mantener la autoestima alta y defender una actitud segura, resiliente, tolerante y empática. Utilizar el humor en muchas ocasiones y ver la vida con positivismo. De esta manera podremos transmitir

emociones adecuadas a nuestros alumnos y con ello, estos conseguirán buenos resultados académicos, emocionales y físicos» (Alicia Soler. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Humor en el aula, vocación docente, seguridad, optimismo...]

- Atención a la diversidad, educación inclusiva

«El instituto en el que la profesora desarrolla su trabajo tiene un programa de integración, a pesar de ello prácticamente nadie confía en la eficacia de éste, piensan que es una mentira. Es más, casi todo el personal considera que eso ha supuesto un empeoramiento para el centro, que ha bajado de media y, por tanto, de nivel. Esto se aprecia en la existencia de dos grupos: el de «alumnos avanzados» y el otro. Por una parte, esta es una práctica totalmente opuesta a la educación inclusiva, es más bien «exclusiva». Además fomenta las diferencias entre los grupos, aumentando su rivalidad. También hace que el grupo menos aventajado sepa que lo es, disminuyendo así su autoestima. Esto me ha recordado a uno de los casos que vimos en clase sobre un colegio que tenía dos turnos: el de por la mañana (alumnos y alumnas españoles) y el de por la tarde (alumnos y alumnas extranjeras)» (Ainara Amundarain. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Escuela inclusiva o «exclusiva»]

«Un proyecto que resulta ser un verdadero engaño, porque las medidas que se toman en el centro no persiguen para nada este fin, sino que más bien pretenden que la estancia de las alumnas y alumnos que se consideran como más conflictivos/las y por tanto, están dentro de este proyecto, pase lo más desapercibida posible y suponga los mínimos costes y esfuerzos por parte del profesorado. Por ello, el alumnado se clasifica y etiqueta por clases en función de su interés hacia el estudio y su nivel de agresividad, un interés que resulta mínimo entre el alumnado que es enviado al centro de manera obligatoria por parte de entidades jurídicas (centros penitenciarios, reformatorios...), y del que el profesorado no se preocupa por motivar, ya que les importa bien poco su situación y solo quieren liberarse de ellos/ellas lo más pronto posible» (Rita Benavent. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Inadecuación de algunos proyectos de integración,
motivación del alumnado]



«Etiquetar hace que se infravalore a la persona. En mi colegio había mucho colectivo de raza gitana. Recuerdo que a mi lado se sentaba Carmen, una chica gitana. A mí siempre se me han dado bien las ciencias sociales, así que para un examen ayudé a Carmen a prepararlo. Estaba muy contenta porque le salió genial. Sin embargo, cuando nos dieron las notas ella tenía un 2. Creo que lo recordaré toda mi vida. Cuando pregunté porque sólo un 2 le dijeron que se había copiado de mí. A pesar de que yo dije que no había sido así, la suspendieron. Carmen ya nunca volvió a clase. (...) Pensar que los contenidos «normales» son aquellos que se han dado siempre, es un error. Porque como cualquiera de nosotras/os puede comprobar... vienen siendo similares desde hace dos siglos, no han servido para aprender cosas importantes. No han servido para aprender a aprender o para aprender a vivir. (...)

Como dijo Javier Monzón [en una charla que impartió en clase sobre atención a la diversidad y educación inclusiva] «la normalidad no es más que una estadística». Cuando sólo atendemos a las y los «mejores» sacrificamos moralmente a otras alumnas y a otros alumnos. Y no sólo eso, sino que el alumnado aprende que eso es así» (Yolanda Fernández. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Peligros del etiquetado y de la falta de confianza en el alumnado, currículum oculto de la exclusión...]

«De entrada la película me agradó al ver que la protagonizaba Hillary Swank; me enamoré de ésta actriz en «Million Dólar Baby», excelente película que guarda grandes paralelismos con Diarios de la Calle. Digamos que la tesis principal de ambas películas podría resumirse en: Buena gente que al enfrentarse a un reto, que todos consideran imposible, no capitula; consiguiendo a base de esfuerzo y abnegación contagiar a otros y de una forma contradictoria y a contracorriente, lograr su sueño. Parece una generalidad pero para mí una generalidad importante, ya que es aprendizaje más alentador que realizarán estos alumnos y en la clase ocurrirá el milagro: Los alumnos enseñarán a la profesora que se puede contactar con la heroína más grande de todos los tiempos (la anónima, la que se enfrentó a los nazis, la que es gente corriente que

sólo «era lo que había que hacer»), contactar con ella y traerla, traerla tanto que entra dentro y... tener que hacerlo. (...)

Claro que esta profesora lo tenía fácil porque tenía buen «material», a saber: quinceañeros que morirían por su gente (en la sociedad del egoísmo y la frivolidad), que propugnan cómo valor fundamental el respeto (frente al machacante oportunismo de lo que me conviene), que no se hunden (y eso que han padecido muchos naufragios), que son los más espabilados (porque han tenido que sacarse las castañas del fuego tan a menudo). ¡Claro (dirán) con alumnos así, cualquiera! Pues sí, esa es una de las claves de esta historia, y queda definida de una vez al inicio de la película, cuando ella se pone sus perlas: se niega a desconfiar de sus alumnos, a juzgarlos... Confía en ellos de entrada y lo mantiene durante todo el trayecto. Esta para mí es una base muy sólida sobre la cual los alumnos pueden construirse (...)

En las preguntas sobre la película hay una interesante que es ¿qué errores o carencias...? Para mí un gran error es no partir de lo bueno aunque el diamante esté por pulir, por eso no me pareció bien la parte en que ella les dice que cuando mueran nadie se acordará de ellos, se pudrirán y ya está, que abandonen sus ideales de ser personas respetadas que luchan por su gente. Yo pienso que lo mejor hubiera sido reconocer y alentar esta base de principios pero promover el que se cuestionaran quien es «su gente» y por qué no la gente, o qué es realmente entregar, dar la vida por ellos (que es lo que ella hace). Aunque incurra en un error pienso que lo subsana con el ejemplo» (Victoria Burriel, Alumna del Máster de Profesor/a de Secundaria, Universitat de València, 2010-2011).

[Perseverancia, contagio, sueños, el cambio es posible, la confianza hacia el alumnado, un error en la intervención de esta docente...]

- Actitudes de la profesora

«Yo, como futura profesora, tendría miedo a la hora de dar mis primeras clases, tendría miedo a saber cómo me tratarán mis alumnos, o si voy a tener ciertos problemas con ellos. Me invadirían las dudas por dentro y no sabría cómo reaccionar en algunos casos. Por ello me ha llamado la atención la completa seguridad que tenía la profesora cuando le preguntaban si realmente quería dar clase a aquellos chicos. No dudaba ni un momento. Ella realmente quería tratarlos, ayudarlos, educarlos, aunque le supusieran muchos problemas en su vida personal. Ella, realmente, quería ser una buen maestra» (Paula Valdivia. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València. 2009/2010).

[¿Quereres poder?]

«Creo que esta obra muestra que es posible llegar a alcanzar cualquier cosa siempre que tengas un gran empeño y tus deseos sean mayores que tus miedos. Unos miedos que cada día esta profesora ha sabido ir superando, realizando aquella labor que verdaderamente le gusta, y con la que disfruta: la tarea de transmitir aprendizajes y estar siempre dispuesta a aprender y valorar las necesidades de su alumnado. Unas necesidades a las que sabe perfectamente adaptarse y que le permiten llegar a realizar su tarea potenciando al máximo los aprendizajes» (Rita Benavent, Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Los deseos como movilizadores del cambio, actitud abierta a aprender]

«Desde luego que es una película para no olvidar nunca e incluso para tomarla como referencia de que si quieres todo lo que te propones lo puedes conseguir, de que si de verdad te importan tus alumnos haces todo lo que esté en tu mano para que consigan aprender, de que no te importan las adversidades y luchas contra ellas» (Marta Fayos. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[El poder del deseo]

«En cuanto a otros aspectos de la película relacionados con los diferentes contenidos de las clases destacaría, en primer lugar, la actitud de la profesora. En lugar de establecer una relación dirigente-subordinado/a, como cabría esperar, establece una distinta: ciudadana-ciudadano/a, en la que deja expresarse libremente a sus alumnos/as y les escucha para construir el aprendizaje a través de sus propios intereses, miedos y preocupaciones.(...)»

Erin Gruwell sola consigue lo que muchos profesores anteriores no habían conseguido: sacar adelante unos jóvenes a los que todos daban por perdidos. Y todo gracias a su esfuerzo, dedicación y entusiasmo. El hecho de que esta película esté basada en un hecho real creo que deja un lugar a la esperanza. Yo creo que si Erin Gruwell lo consiguió, y si en el fondo, «todos somos iguales», cualquier profesor/a, con ganas y dedicación puede mejorar así la situación de una clase» (Ana Aroca. Alumna 1º Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Relación educativa entre personas no subordinadas ni dirigentes, dedicación y entusiasmo de la profesora]

«Era como si me sintiese orgullosa de los logros de la profesora, de su afán por comprenderles, por llegar a ellos y ellas. Uno de los alumnos dice «cuando se empeñaba en algo, no había quien la parase» y, precisamente, esa constancia y decisión es algo que envidio.(...)»

En cuanto a su actitud [la de la profesora] creo que es un poco ilusa porque no todo se consigue sólo porque se luche para conseguirlo. Transmitirles a sus alumnos y alumnas que son capaces de lograr todo está bien, pero no sé hasta qué punto porque puede que si luego fracasan, se sientan decepcionados o desmotivados» (Ainara Amundarain. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Constancia y decisión de la profesora, ingenuidad de la profesora...]



«¿Somos capaces de pensar que lo que cuenta la película es similar a lo que ocurre en nuestros colegios? ¿Qué cuando evitamos al alumnado inmigrante, al alumnado con determinadas discapacidades, al alumnado «problemático», al alumnado que no estudia, estamos teniendo la misma concepción de la educación que la que tienen “los malos de la película”?»

(...) ¿Por qué siente tanta rabia la jefa de departamento contra esa profesora joven, entusiasta pero inexperta? ¿Por qué no admite los logros que ha conseguido el aula de los que ella considera maleantes? Porque admitirlos sería admitir su propio fracaso como profesora, admitir que otra manera de educar no solo es posible, sino necesaria» (Maite Benito. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Actitudes de exclusión hacia el alumnado y de rechazo entre el profesorado...]

«Me parece penosas y tristes las palabras de los/las otros/otras profesores/tras del centro, pero lamentablemente muchos profesores y profesoras de hoy en día tienen las mismas ideas y argumentos, se excusan siempre tirando las culpas a los mismos alumnos. No comprenden (o no quieren comprender) que son ellos y ellas mismos el problema y la solución, que cada alumna y alumno tiene una vida distinta y una serie de problemas y que por ello no siempre se podrá enseñar con la misma metodología.

A veces nos cegamos en nosotras y nosotros mismos y no vemos (o no se quieren ver) las necesidades y problemas del resto por nuestro propio egoísmo y comodidad» (Diana Bon. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Culpabilización del alumnado, el profesorado como problema y solución]

«Esta película es un claro ejemplo de que una educación alternativa a la tradicional se puede lograr. El hecho de que sea una historia real debería hacer que muchos docentes se cuestionaran si quieren seguir con sus metodologías o están dispuestos y motivados para cambiarlas.

Y es que en muchas ocasiones es más sencillo acusar a los alumnos de incompetentes, con lo cual ya tienen excusa para no tener que trabajar más, que ponerse realmente a investigar formas de «atrapar» emocionalmente a sus alumnos para que tengan motivación por aprender. (...)

Conforme escribo este texto me doy más cuenta de que la educación y las emociones no pueden ir separadas nunca. Ahora ensalzo la frase: «No hay aprendizaje sin emoción». (...). También es cierto que sin la metodología de Erin no se habría conseguido el mismo resultado. Pues se puede hablar de emociones, pero si no dejas que los alumnos hablen, participen y se expresen no se van a sentir parte de algo.

(...) Vivimos en una sociedad en la que las nuevas tecnologías y las comunicaciones nos permiten obtener al instante información sobre cualquier tema que nos interese. ¿Por qué no vamos a movilizarlos por un mundo mejor? Y digo mundo porque pienso que si empezamos cambiando las metodologías, las aulas y las mentalidades en la escuela, podremos cambiar el mundo» (Miryam Asensi. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Es más fácil culpabilizar al alumnado, importancia de las emociones en educación, cambiar la educación para cambiar el mundo...]

«Erin no se rinde nunca aunque todo se le muestre adverso. En el caso de la administración y de la dirección del centro, en concreto de la Jefa de Departamento, se muestra como una persona ajena a los propios problemas del centro la cual no apuesta por ellos (por los más marginados), no confía en ellos ni les da oportunidad para que aprendan (simplemente los tiene en una clase abandonados hasta que tengan edad legal para no asistir) y por último, en caso de hacer algo con ellos se debería insistir en la disciplina y el saber estar, nada de conocimiento ni académico, ni afectivo ni sobre la vida. En mi opinión, docentes como estos no deberían ni ejercer. Si los propios docentes no creen en la educación, ¿quién lo hará? Nadie, por supuesto. Pero ahí estaba la señorita Erin. Ella nunca tiraba la toalla, buscaba los mejores recursos para

sus alumnos aunque los tuviese que buscar ella y pagarlos con su dinero. Esto es lo que se llama trabajar en lo que a uno le gusta, y el ser maestro o maestra es una de las profesiones más vocacionales que hay. (...).

Además los alumnos ya se dan cuenta de que la profesora se preocupa y se esfuerza por ellos. Es ahí donde se acaba de crear el vínculo afectivo. A partir de ahí ya todo funciona por sí solo. Los alumnos saben que tienen con quién apoyarse y saben que alguien confía en ellos. (...)

Respecto a las intervenciones de la profesora con la administración, vemos que es una persona luchadora y reivindicadora de sus derechos como docente, y que hasta que no consigue lo que quiere no desiste. En mi opinión creo que ese es el espíritu que deberíamos tener todos los docentes. De esa forma se conseguirían muchas cosas de las cuales carece la educación. Si no se hace nada y estamos pasivos dejando que los políticos nos manipulen como marionetas no avanzamos. (...) Diarios de la calle es una película que para mí lo tiene todo en cuanto a tratar los problemas de la educación actual. Aunque esté ambientada en América aquí también pasan los mismos problemas y los señoritos y señoritas Erin debemos ser todos nosotros» (Neus Canet. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Perseverancia, vocación docente, ingredientes para generar vínculos afectivos en las relaciones educativas, necesidad de una actitud reivindicativa docente, los docentes como actores y actrices del cambio]

«En relación al vínculo afectivo que se crea entre la profesora y su alumnado he de decir que es demasiado estrecho. Estoy de acuerdo en que luche por su alumnado solicitando todo tipo de material necesario, pero creo que llega a ser excesivo el hecho de que se acabe pluriempleando para poder comprarles el material que necesitan» (Cintia Arroyo. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Límites en los vínculos con el alumnado...]

«Lo de la profesora extralimitando sus funciones por el bien del alumnado me parece ejemplar y genial» (Santiago Carabella. Alumno de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Grado de implicación docente o extralimitación de funciones]

«Ojalá que este entusiasmo y ganas de hacerlo bien que tenemos todos los estudiantes de Magisterio, nos acompañe a lo largo de nuestras carreras. Ojalá hubiera más Erin Gruwells» (Lucía Belén del Campo. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Deseos de ser buenas educadoras]

REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN ESCOLAR PRESENCIAL VERSUS
LA EDUCACIÓN EN CASA («HOME SCHOOL»)

En este epígrafe únicament se incluye el comentario crítico íntegro que elaboró un alumno de tercer curso de Magisterio en el marco de la materia «Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación» donde les propuse reflexionar acerca de las ventajas e inconvenientes que plantea una educación escolar presencial, como la que se muestra en esta película, respecto a una educación no presencial que puede ser potenciada por el desarrollo tecnológico al posibilitar el estudio on-line.

«Cada vegada hi ha una tendència major (encara que molt minoritària) a que algunes famílies opten per educar als seus fills a casa. Aquest fet fa que ens plantejem si aquest tipus d'educació és acceptable en la societat en què vivim. Quins avantatges i quins inconvenients presenta l'educació a casa?»

El primer que hem de fer, abans d'entrar a fer valoracions, és donar resposta a dues preguntes fonamentals: «Per a què serveix l'escola?» i «Què és educar?» La resposta a aquestes preguntes les farem de manera intuïtiva, sense mirar en cap manual i sense buscar cap definició. Les funcions de l'escola, en la nostra societat, responen a tres necessitats que demanda la societat. La primera, i la que cada vegada pren més força en detriment de les altres, és la de lloc on custodiar als alumnes (als xiquets) durant la jornada laboral dels seus pares. La segona seria la de transmetre uns coneixements que la societat diu que haurien de saber tots els seus membres. La tercer –i la que més ens interessa per a aquesta reflexió– és la de socialitzar: posar en contacte als uns amb els altres amb la finalitat que convisquen de manera harmoniosa. Les dues últimes funcions les podríem englobar en un terme més general (i per això més ambigu) com és el de «educar».

Així doncs: què és educar? Fent una simplificació i donant una definició poc completa, podríem dir que l'educació a les escoles fa que els xiquets adquiriscen coneixements i al mateix temps desenvolupen actituds i valors mitjançant la convivència amb els altres.

Aquesta última afirmació ens porta a plantejar-nos un altra pregunta: l'escola és una institució que socialitza als alumnes? Segons molts autors, l'escola és un subsistema permeable i flexible que forma part d'un altre sistema més gran que és la societat en la que s'emmarca. Així doncs, podríem dir que els sistemes jeràrquics i les relacions humanes que es donen a l'escola són un reflex del que passa fóra, és a dir, l'escola prepara per a la vida.

Arribem a la conclusió que l'educació a l'escola no es basa solament en transmetre coneixements. Una educació integral de l'alumnat passa per la socialització, és a dir, el desenvolupament en valors, actituds... necessaris per a viure en comunitat (societat).

Segons com s'entenga l'educació, se li donarà més importància a uns aspectes, però tots coincidirem en que, com hem dit més amunt, l'escola és un reflex de la societat en la que s'emmarca, es fa necessari que l'alumne aprenga a l'escola pautes d'urbanitat per a poder-se desenvolupar amb normalitat fora d'ella.

Una vegada aclarits aquests termes que són necessaris per a poder partir d'unes premisses clares, anem a passar al tema principal d'aquesta reflexió: l'educació a casa pot substituir a l'educació a l'escola? Per tal de respondre aquesta pregunta hauríem de posar en una balança les dues opcions per a veure si l'educació de l'alumne es pot equiparar en ambdós àmbits. Ho farem per punts.

El primer que tractarem perquè és el que més prop ens toca per ser alumnes de magisteri és la tasca del docent en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Poden els pares substituir els mestres? Hi ha qui pensa que la tasca com a docent és fàcil: qualsevol pot ensenyar a un xiquet. Si açò és cert, quin sentit té la preparació d'un mestre? Des del punt de vista de l'educació basada en la pura transmissió de coneixements, sí que seria viable l'educació a casa ja que els pares es poden instruir en les matèries que han d'impartir als seus fills; si un xiquet ho pot entendre i aprendre, els pares també ho poden fer. És més, si pensem així, podem afirmar que, degut a les noves tecnologies no faria falta, fins i tot, l'ajuda dels pares.

I la metodologia on queda? Els pares tenen la formació necessària per a ensenyar? I l'experiència? Els pares poden ensenyar a un, dos, tres fills... Tots sabem que l'experiència és molt important i, un mestre, ho faça millor o pitjor, té més experiència que un pare ja que s'hi dedica plenament a això.

Està clar que les Noves Tecnologies possibiliten que l'alumne aprenga continguts d'una manera significativa. Hi ha programes educatius que interactuen amb l'alumne, que corregeixen els errors, que s'adapten al ritme i al nivell... També es conta amb documentals, jocs... Som conscients que cada vegada s'incorporen amb més normalitat aquest tipus de recursos a l'aula però pensem que són una gran ajuda però que, per sí mateix, no són suficients per a cobrir totes les necessitats educatives de l'alumne (com més avant vorem).

Passem ara a un altre agent d'aquest procés: l'alumne. Els defensors de l'educació a casa argumenten que d'aquesta manera hi ha un tracte més personalitzat de cara a l'alumne. S'atén millor a les necessitats, es té en compte el punt de partida, el ritme d'aprenentatge... Hi estem d'acord en aquest aspecte; la balança s'equilibra.

Tot i aquestos inconvenients, si vegem l'educació des del punt de vista de la transmissió de coneixements, l'educació a casa és possible.

Una vegada vistos els agents i el nexa entre ells (que és el procés), passem a veure un aspecte fonamental que, al nostre parer, desequilibra la balança: l'espai. L'espai està directament relaciona amb el procés de socialització i ja hem dit, al començament

de la reflexió, que per a nosaltres aquest és un aspecte fonamental en l'educació de l'alumne. A casa el xiquet està sol davant els textos o el material pertinent i amb el pare o la mare (a tot sumar, pot estar acompanyat per algun germà). Hem dit que a l'escola es treballen actituds, valors... necessaris per a viure en comunitat. Un xiquet que rep aquest tipus d'educació no està en contacte amb els altres xiquets, no aprèn valors com la cooperació, el treball en equip, la solidaritat, l'ajuda, el respecte pels altres i per la diversitat... Aquest tipus d'educació no posa al xiquet en contacte amb la vida real, no el prepara per a poder desenvolupar-se amb normalitat fóra de l'àmbit de la família. És més, degut a l'atenció personalitzada (que més amunt apuntàvem com un avantatge), l'alumne no aprendrà a valdre's per ell mateix, a buscar solucions als problemes ja que sempre li ho han resolt els majors. Com afrontarà el dia de demà el fet que altres discrepen sobre la seua manera de vore o entendre les coses? Si ha de treballar en equip (a la feina, per exemple), haurà tingut la suficient experiència com per a poder cedir en alguns aspectes en favor del grup?



L'empatia i la intel·ligència emocional són molt més importants per a una persona en la vida per a poder viure en societat que l'adquisició de coneixements (que també ho són, de necessaris).

Un exemple clar del que estem parlant és allò que se'n conta en la pel·lícula "Diarios de la calle". En quest cas estem parlant d'una situació més extrema, on els alumnes provenen d'un entorn conflictiu, però ens serveix per a vore com l'educació a l'escola serveix per a més que no sols "aprendre coses". En la pel·lícula se'n parla de la convivència en un aula d'un conjunt de joves conflictius on l'odi racial hi està present en gran mesura. No sols no tenen cap intenció d'aprendre sinó que a més s'odien els uns als altres. Com es pot fer front a aquest problema per a solucionar-lo? Tenim, primer que res, la figura de la mestra. Aquesta dona, amb la seua voluntat, preparació i dedicació intenta que els alumnes es respecten els uns als altres. Ja veiem, per ara, que el paper del docent és fonamental (aquesta figura no hi està present a l'educació a casa). Vegem en la pel·lícula com la metodologia que utilitza la professora és molt important. Les

estratègies, els jocs, les excursions, les entrevistes... tenen com a finalitat unir al grup, fer-los vore com tots són persones i que són més coses les que els uneixen que les que els separen. Per exemple, el joc de la línia en el sòl els fa vore que, tot i que pertanyen a bandes diferents, viuen una realitat comuna. Les entrevistes amb els supervivents de l'holocaust o amb la dona que amagà a Anna Frank els fa vore que en la història s'ha utilitzat l'odi racial per a fer atrocitats i ells tenen en les seues mans superar eixe odi.

El contacte entre alumnes diferents és el problema i, al mateix, la solució. La convivència entre ells, les experiències passades, el suport de la mestra... farà que deixen de banda les seues diferències i conformen un grup on s'ajuden i es preocupen pels altres. Per a aquests adolescents, per al seu futur, és més important l'adquisició de coneixements o l'aprenentatge en valors i actituds que els permetisca portar una vida millor? La convivència fa que isquen del cercle viciós de l'odi als altres que no els deixa progressar i, sentint-se bé, formant part d'un col·lectiu que no és solament el cercle més íntim, troben la motivació necessària per a interessar-se per altres coses. Veiem en aquest exemple com l'escola ajuda als alumnes en aquest aspecte. Hauria sigut possible aquest canvi d'actitud si els alumnes no hagueren compartit aquest espai de convivència? És per això que abans dèiem que l'espai és molt important en l'educació, referint-nos a que el contacte entre els alumnes en un mateix lloc (la convivència) fa que aprenguen a resoldre els problemes entre ells, a relacionar-se: a respectar-se.

Pel que fa a la pel·lícula que hem vist i hem utilitzat per a argumentar la nostra postura, caldria destacar la tasca del docent. Vegem com la tasca del mestre moltes vegades no és gens fàcil i, en aquest cas, encara menys. Com que els professors treballen amb xiquets, no solament han de atendre als problemes que se'n deriven de l'aprenentatge, sinó que els alumnes en tenen altres que porten de fora i que els condiciona dins de l'aula. Veiem en la pel·lícula com els alumnes que conformen el grup provenen de diferents ambients, la majoria d'ells de famílies desestructurades. La mestra, davant d'aquest ambient hostil, ha d'intentar que els alumnes superen aquestos problemes, anomenem-los vitals. No impossible pretendre que els alumnes es centren en aprendre gramàtica o literatura quan a les seues vides tenen problemes molt més grans.

Com molts altres professors, o el seu cercle més pròxim, creuen que la causa està perduda: que no es pot fer res amb aquestos alumnes. És per això de que la dedicació i la vocació és tan important en la tasca com a docent. Aquesta dona, a base de respecte, de donar-los confiança i de mostrar que creu en les possibilitat dels seus alumnes, aconseguix que aquestos es motiven i s'atrevisquen a superar les barreres d'odi que s'han (i els han) imposat des de sempre. És fàcil deixar que el riu seguisca el seu curs, però la tasca del mestre és aquesta, tendir ponts per a que aquells que vullguen puguen passar d'un lloc a un altre.

Passem a vore aquesta disjuntiva des d'un punt de vista més ampli. Durant molt de temps s'ha lluitat per una societat més igualitària, on tots els seus membres tinguen les mateixes oportunitats en el moment d'arribar al món i que el punt de partida no siga un inconvenient per a que puguen desenvolupar al màxim el seu potencial. Una de les gestes més importants ha sigut l'educació obligatòria i gratuïta on, sense cap excepció, puguen accedir tots els membres de la societat reben una educació comuna. Una vegada aconseguit açò, que és un pas importantíssim per a aconseguir una societat més igualitària, ens empenyem en tornar enrere: necessitem marcar diferències. Primer, els que tenen major poder adquisitiu porten als seus fills a les escoles privades. Ara es vol donar un pas més. Aquells que tinguen, diners, temps i mitjans, podran educar als seus fills a casa, accentuant encara més el desequilibri.

Estem retrocedint en la història, s'hi estan creant elits: els que tenen més poden elegir; els que no, s'han d'apanyar amb el que hi ha. Això no és igualtat d'oportunitats. Per aquesta, i per les raons que hem comentat més amunt, creiem que l'educació a casa no es un pas endavant en l'ensenyament: la convivència entre els alumnes és indispensable per al desenvolupament personal de l'alumne» (Javier Morales. Alumno de 3º de Magisterio, Universitat de València, 2010/2011).

[Funciones de la escuela, formación integral, compartir espacios de convivencia como problema y como solución, importancia del papel docente para tender puentes, dedicación y vocación...]

REFLEXIONES SOBRE LAS RELACIONES AMOROSAS DE PAREJA

Esta temática emergió en algunos seminarios de clase en los que dialogamos sobre esta película. Tras el comentario de un alumno: «*el marido se tuvo que ir con el rabo entre las piernas*» intervine en clase, cuestionando esa mirada sobre la ruptura amorosa entre la profesora y su marido. El debate que se derivó fue, desde mi punto de vista, uno de los mejores momentos del curso con ese grupo: las intervenciones que se entretijeron, la actitud de escucha y de respeto a lo que unos y otras iban diciendo, la concentración...³. Este suceso me llevó a tantear en otro grupo cómo percibían y valoraban la relación amorosa que aparece en esta película. En ese nuevo grupo una alumna intervino diciendo: «*la profesora Erin no quería a su marido porque no discutieron acaloradamente con pasión cuando él la iba a dejar y después*

³ Recuerdo especialmente el momento en que Juan Miguel, un alumno con una gran discapacidad visual que apenas había intervenido en otros debates, nos dejó boquiabiertos al hablarnos de la necesidad de amar a nuestra pareja tal cual es y de apoyarle en sus deseos y proyectos de vida.

ella no se quedó rota, hecha polvo, llorando». Hacía su aparición en clase el discurso hegemónico sobre el amor («el mito del amor romántico» como lo denominan algunas feministas) en el que el «verdadero amor» es el visceral, el apasionado, el descontrolado, el invasivo del otro/a. Discurso en el que solemos socializarnos y que, en frecuentes ocasiones, nos hace desconsiderar otras maneras de amar más igualitarias, asertivas y respetuosas con nuestra pareja y con nosotras mismas, con nosotros mismos. Nuestra vida amorosa influye en todas las facetas de nuestra vida, también en nuestro trabajo profesional, en las relaciones que mantenemos con el alumnado y con el resto de la comunidad educativa... En el todo único que somos, personas, nuestro estado emocional nos posibilita centrarnos en el desempeño de nuestro trabajo o nos despista y despega de éste cuando en nuestras aulas las chicas y chicos necesitan lo mejor de nosotras, de nosotros; siendo esencial intentar mantener un equilibrio emocional adecuado para desarrollar responsablemente nuestro importante trabajo educativo y, obviamente, para vivir bien nuestras vidas. Además, la autorrevisión sobre cómo nos colocamos vitalmente en las historias de amor que vivimos, nos puede ayudar también a reubicarnos mejor en las relaciones que mantenemos con otras personas: nuestros compañeros y compañeras de trabajo, nuestras alumnas y alumnos... Por ello, quizás, sería interesante incluir este tema en la formación integral también del profesorado. Por otra parte, éste es un tema central en la vida de muchas alumnas y alumnos universitarios que suelen estar en plena efervescencia de encuentros y desencuentros amorosos.



«He sentido rabia al ver que su relación matrimonial se iba destruyendo por días debido a su obsesión por conseguir su meta» (José Deltoro. Alumno de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Obsesión por su trabajo docente como causante de la ruptura matrimonial...]

«La profesora tenía tantas ganas y estaba tan motivada para trabajar con este tipo de chicos/as que trabajó hasta el último momento por ellos incluso llegando a estropear su matrimonio por ayudarles, esto es un claro reflejo de que la motivación a los alumnos es muy importante, pero para mí es casi igual o más la motivación del docente, ya que la de los discentes depende del profesor/a y si este no lo está no va a dar ningún resultado» (María José Benavent. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Implicación docente como causante de la ruptura matrimonial]

«Pienso que una relación profesor/a y alumnos/as debe ser cordial, con respeto, confianza pero no llegar a ser amigo/a del alumnado ya que creo que esto puede afectar a largo plazo. También considero que un profesor/a no debe meterse muy de lleno en la situación personal de un alumno ya que si es así puede llegar a afectarle y esto no es bueno, aunque en ocasiones pienso que es difícil no meterse ya que son tus alumnos/as y quieres lo mejor para ellos/as.

Esta profesora tenía una actitud estupenda hacia su trabajo, ya que le dedicaba la mayor parte del tiempo, se puede decir que vivía para su trabajo. Yo en este sentido puedo decir que veo bien que tenga interés por su trabajo y le guste hacerlo bien, porque considero que todo el mundo debe hacer y ponerle interés en lo que hace, pero creo que hay un límite, ya que a parte del trabajo también está la vida personal y familiar que considero que también es muy importante y no se debe dejar de lado como ocurre en la película, que por culpa de tanta dedicación a la hora de su trabajo deja de lado a su marido el cual llega un momento que se cansa y decide separarse de ella. Pienso que todo tiene su tiempo, hay un tiempo para el trabajo y otro para tu vida personal y familiar y en todo momento hay que saber dónde está el límite y saber separar una cosa de la otra, porque aunque reconozco que tu vida profesional te puede dar muchas alegrías y satisfacciones también te las da la vida familiar y personal por lo que creo que no se debe olvidar nunca. Yo pienso que el caso de esta profesora no es muy común ya que la mayoría de los profesores/as por muy buenos que sean no dedican tanto tiempo a su trabajo. Cosa que veo bien porque para ser buen profesor/a no hace falta dejar de lado tu vida familiar y personal, puedes ser un buen profesor/a sin tener que prescindir de otras cosas que a mí parecer son igual de importantes» (Irene Caro. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Relaciones educativas cordiales, límites en el grado de implicación con el alumnado, no olvidarse de la vida familiar...]

«Me entristeció ver que el marido, que al principio tanto la apoyaba en su trabajo y la animaba a continuar, al final la abandona por no sentirse bien al ver que

ella está haciendo cosas importantes y él no. Creo que él podría haber hecho algo por mejorar su vida, si no se sentía a gusto con lo que hacía, sin necesidad de abandonar a su mujer y romper su matrimonio. Por esto sentí mucha rabia cuando el marido le hace elegir entre su trabajo y él, cuando no veo la incompatibilidad, pues aunque se ve que ella le dedica demasiado tiempo a su trabajo, se siente realizada con lo que hace y su marido, si realmente la ama, debería sentirse feliz por ella. Además, el padre de ella participa en varias de las excursiones que se programan para el alumnado, por lo que pienso que, si tan mal se sentía, se podría haber involucrado un poco en la tarea de su esposa, como hacia el padre, el cual al final acaba dándose cuenta de la gran labor que está realizando y acaba apoyándola para que siga luchando por aquello que desea hacer. (...) También creo que no debería haber dejado de cuidar su relación con su marido pues al final acaba quedándose sola. Creo que la profesión de docente puede llegar a ser muy absorbente, pero no debemos descuidar nuestra vida personal, también debemos cuidarla y no debemos olvidarnos de las personas que tenemos a nuestro alrededor, los cuales también precisan de nuestras atenciones. Con esto no quiero decir que debemos olvidarnos del alumnado, si pienso que debemos hacer todo lo que podamos por ellos y ellas, pero considero que siempre debe existir un límite que no se debe sobrepasar» (Cintia Arroyo. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Sobre el equilibrio de cuidados en la pareja, límites en la dedicación al trabajo...]

«Llega un momento en el que la involucración en su trabajo es total, trabaja en otros oficios para conseguir fondos para materiales y la realización de actividades con su clase. Esta involucración puede parecer excesiva, pero sinceramente, yo no hubiese hecho menos. En las semanas de prácticas establecí muchos lazos afectivos fuertes con mi clase, en casa no hablaba de otro tema que no fuese «mis niños», (como la actriz), incluso con mi novio, quién en más de una ocasión me dijo que cambiase de tema... Quiero ver esta película con él porque me gustaría saber cuál sería su posición» (Diana Bon. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Implicación total pero necesaria, proyección vital...]

«Para concluir, me gustaría tratar el tema de la profesora con su marido. Al principio tienen una relación buena, él le apoya en todo, pero con el tiempo se deteriora a causa de todo lo que ella se implica en su trabajo. Ella le explica a él que tiene que trabajar más para conseguir el bienestar de sus alumnas y alumnos, ya que la administración del centro no le apoyaba en nada. Le explica que sólo será por un tiempo y él empieza a cuestionarlo y quejarse.

En un principio puedo entender al hombre, puesto que, se podía sentir un poco sólo y quería pasar más tiempo con su mujer. Pero, en el momento en que ella le dice que vaya con ellos de excursión, a cenar, etc. para que se integre y no este solo en casa, él no quiere, o sea que prefiere mantenerse al margen de su mujer y de su trabajo.

He comentado la película con algunas compañeras de clase y han dicho: es que es un hombre sexista. Y yo, en un principio, más que sexista lo he considerado egoísta. Egoísta por no apoyar a su mujer en algo que le gusta tanto, que le está costando mucho trabajo y esfuerzo y que está consiguiendo su felicidad. Él únicamente piensa en él, por eso la frase: «No puedo ser tú mujer». Ahí, es cuando yo le he dicho a mí compañera «sí es sexista»; qué pasa que si es la mujer la que acompaña al marido al trabajo y le apoya está muy bien, pero ¿en caso contrario no puede ser? ¿Sólo los hombres tienen derecho a tener éxito en su trabajo y contar con el apoyo de su pareja, no?

Ese comentario y demás actitudes me han parecido sexistas y egoístas por su parte. Además, yo pienso si quieres a una persona de verdad ¿cómo le da a elegir entre él y su trabajo, el cual le está haciendo feliz día a día? Creo que cualquier persona, realmente enamorada, no piensa por la felicidad de uno mismo o una misma, sino por la felicidad conjunta de la pareja y aguanta eso y mucho más.

Bajo mi punto de vista, también, la ha desvalorizado cuando ella muy ilusionada le cuenta que una alumna del grupo «avanzado» ha pedido estar en su clase. La cuestiona como si ella no fuera capaz de dar clase a otros alumnos que no fueran los suyos; como si no estuviera preparada para hacerlo y su trabajo fuera más fácil que el de los demás profesores y profesoras. Y pienso, que está actitud es porque siente celos de la clase o de que su mujer haya conseguido superarse día a día en su trabajo y él no haya podido estudiar arquitectura, que es lo que quería. En definitiva, si de verdad la quería y se sentía orgulloso de ella, como dijo, no hubiese hecho las maletas y la hubiera dejado tirada. Al contrario, la hubiese acompañado y apoyado en todo momento. Así se hubiese dado cuenta de todos sus logros y méritos como profesora y como persona. Hubiese comprobado por él mismo que el realizar tres trabajos sí era temporal, porque, poco a poco lograría el apoyo de todo el sistema educativo y tendría más tiempo para pasar con él. Ese hombre en todo momento ha pensado en él» (Cintya Pérez. Alumna de 1º de Magisterio, Universitat de València, 2009/2010).

[Sexismo, egoísmo, amor «verdadero»...]

Estas han sido algunas de las reflexiones de alumnas y alumnos universitarios que se están formando para ser profesionales de la enseñanza. Reflexiones que evidencian la riqueza de matices de su aguda mirada crítica que va apropiándose de algunas herramientas conceptuales que les han podido aportar las materias que han cursado. Reflexiones que revelan la potencialidad de estos recursos audiovisuales para reflexionar sobre la vida en las aulas y para repensar nuestros presupuestos y posicionamientos sobre la educación y la profesión docente. Reflexiones que muestran su deseo de ser buenas educadoras y educadores y que me hacen confiar en que una educación emancipadora es posible. Gracias.

A falta de nuestra foto...



13. VACACIONES DE CINE (PRIMITIVO): DEL CINE DE LOS PIONEROS A LA CREACIÓN AUDIOVISUAL ADOLESCENTE

NOELIA ANTÚNEZ DEL CERRO Y JUAN ANTONIO CASTRO

1. INTRODUCCIÓN: UN BREVE APUNTE HISTÓRICO SOBRE CINE PRIMITIVO

El ser humano, desde la más remota antigüedad, siempre ha manifestado una cierta obsesión por representar el movimiento. Los historiadores llegan incluso a situar las pinturas de la Cueva de Altamira (Cantabria), como el más lejano antecedente de una búsqueda que «no culminaría» hasta finales del s.XIX, existiendo, a lo largo de la Historia, multitud de intentos para lograr alcanzar dicho propósito: el *Discóbolo* de Mirón, las sombras chinescas, *la linterna Mágica*¹, los juguetes ópticos como el *Zoótropo* de William George Horner...

Con el paso del tiempo, el estudio de la representación del movimiento se trasladó del ámbito de las artes plásticas al científico, debido, sobre todo, al perfeccionamiento de la fotografía y a la curiosidad de un buen número de inventores. Finalmente, el cine pudo ser posible gracias al esfuerzo, ingenio y enorme talento de, fundamentalmente, cuatro hombres: Thomas Alva Edison –inventor del fonógrafo y la bombilla incandescente–, su colaborador William K. L. Dickson, y los hermanos Auguste y Louis Lumière.

Las investigaciones de Thomas Alva Edison y William K. L. Dickson, en relación a la imagen en movimiento, culminaron con la invención de dos ingenios complementarios: el *Kinetógrafo* y el *Kinetoscopio*, ambos patentados el 24 de agosto

¹ Su autoría no queda del todo clara. Algunas fuentes atribuyen su invención a Athanasius Kircher; en cambio otras aseguran que fue obra de Roger Bacon.

de 1891. El primero era el dispositivo a través del cual se filmarían las imágenes; el segundo, en un modelo mejorado y exhibido en 1893, permitía visionar películas de muy corta duración (20 segundos aproximadamente), empleando ya un sistema de arrastre de película de 35 mm., basado en cuatro perforaciones «rectangulares» en cada lado; sistema éste que todavía permanece vigente en la actualidad. El aspecto negativo del *Kinetoscopio* consistía en que no permitía la proyección colectiva, condicionando, por tanto, que el visionado de películas fuera una experiencia individual. En cualquier caso, el sistema formado por ambos artilugios (*Kinetógrafo* y *Kinetoscopio*) se constituiría como el principal y más moderno precursor del *Cinematógrafo* de los hermanos Lumière.

Las películas producidas por Thomas Alva Edison versan sobre los temas más variopintos, si bien es cierto que el genio estadounidense siempre mostró un especial interés en capturar el movimiento del cuerpo humano. Siguiendo esta premisa podemos encontrar multitud de películas, rodadas en su estudio *Black Maria*, en donde diferentes personajes —desde auténticos indios sioux, hasta toda suerte de atletas, acróbatas, forzudos...— danzan y se mueven frente a la cámara.

El 13 de febrero de 1895 Auguste y Louis Lumière patentan el *Cinematógrafo*; un aparato que tenía la particularidad de funcionar como cámara tomavistas y como proyector, permitiendo, además, la proyección colectiva, lo que a su vez suponía una muy significativa mejora respecto al sistema creado por Thomas Alva Edison y William K. L. Dickson.

La primera exhibición pública del *Cinematógrafo* se celebró el 22 de marzo de 1895, y la primera de carácter comercial tuvo lugar en París, el 28 de diciembre del mismo año, en el *Grand Café*, situado en el *Boulevard des Capucines*, donde, previo pago de un franco, pudieron verse doce películas de corta duración. Entre los títulos programados se encontraba *El regador regado* (1895), considerada hoy día como la primera película argumental de la Historia del Cine.

Los hermanos Lumière estaban interesados en capturar la vida en movimiento, razón por la cual realizaron muchas de sus películas en exteriores, donde fácilmente podían encontrarse con la agitación característica de la vida en la ciudad (gente paseando, tráfico de automóviles, trenes en marcha...). Sin embargo, la fórmula basada en la filmación de escenas cotidianas resultó ser insuficiente para satisfacer a un público ávido de experiencias sorprendentes; situación que aprovecharon hábilmente dos personajes clave de la Historia del Cine: el francés Georges Méliès y el español Segundo de Chomón, quienes acabarían apostando por un cine de entretenimiento de corte fantástico, que tenía la capacidad de sorprender al público, a través de los más ingeniosos trucajes visuales que ambos acabaron descubriendo, desarrollando, e incluyendo, en producciones de gran

belleza plástica, y dotadas de un llamativo espíritu festivo (personajes participando en exóticas coreografías, haciendo sonar algún instrumento, llevando a cabo algún truco de magia...).

En resumen, el llamado cine primitivo nos ha legado un gran número de obras filmicas excelentes, tanto por su valor histórico o documental como artístico; obras brillantemente construidas, muy divertidas, y repletas de asombrosos hallazgos visuales, que, posteriormente, serán imitados en incontables ocasiones.

2. EL CINE PRIMITIVO COMO RECURSO DIDÁCTICO

Resulta difícil no rendirse ante los hallazgos de los pioneros del Séptimo Arte, cuando se entra en contacto con las obras pertenecientes al llamado cine primitivo. Al margen de su evidente valor histórico y documental, y de suponer muchas de estas obras un fabuloso testimonio visual sobre cómo era la sociedad de finales del s.XIX y comienzos del s.XX, no debemos olvidar que fue durante este período cuando también dio comienzo el cine de entretenimiento, siendo este tipo de cine el que más aceptación ha tenido por parte del público. Las películas de Georges Méliès y Segundo de Chomón, las cuales pertenecen a este modelo, están repletas de trucajes visuales, así como de traviosos seres (demonios y duendecillos) que no hacen sino fastidiar, de muy diversas formas, a los personajes más incautos.

Desde un punto de vista educativo, a través del estudio de dichas obras filmicas se pueden rastrear los orígenes de algunos de los géneros de ficción de más éxito (comedia, drama, ciencia ficción, terror,...) y comprender mejor las claves que los configuran.

En cambio, el acercamiento a la vertiente más realista del cine primitivo (Thomas Alva Edison y los hermanos Lumière) puede ayudarnos a entender el origen, desarrollo y evolución de prácticas cinematográficas y audiovisuales como el cine/vídeo doméstico, el reportaje o el documental. Además, dicho cine puede resultar un recurso privilegiado para estudiar asuntos tales como la vida en la ciudad, la moda de la época, etc.

Desde un punto de vista más técnico, mediante el estudio y la práctica de las técnicas cinematográficas que se desarrollaron entonces, podemos aprender, por ejemplo, a manejar la cámara dándole un uso diferente al habitual, es decir, confiando más en ella, y en su potencial como dispositivo u instrumento «mágico», alterando, además, la dinámica habitual del rodaje, el trabajo actoral, y la relación de trabajo que se establece entre los intérpretes y el equipo técnico, ante la necesidad de que algunos trucajes visuales (por hablar como antaño) tengan

que lograrse *in situ*, esto es, durante la filmación, y no con ayuda de la informática durante la edición y postproducción. Hablamos, por tanto, de una alteración en el proceso de rodaje; de un sistema de trabajo digamos más artesanal, que fomenta el ingenio *aquí y ahora*, y con el que, además, pueden obtenerse fantásticos resultados tanto en el plano técnico como en el artístico.

3. VACACIONES DE CINE. LOS ORÍGENES. EL CINE PRIMITIVO LLEGA AL AULA

Desde 2007 se desarrolla en el MuPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil) un campamento urbano de cine destinado al público adolescente llamado *Vacaciones de cine* [Antúnez del Cerro y Castro, 2010]. Para las dos ediciones de este campamento que se celebrarían en julio de 2010, quisimos introducir una nueva temática que ampliara nuestra oferta formativa, y que se centraría en la enseñanza del cine primitivo. A esta nueva modalidad de la actividad la llamamos *Los orígenes*.

Varias fueron las razones que nos impulsaron a introducir el cine primitivo en *Vacaciones de cine*: la primera de ellas es el hecho lamentable de que los adolescentes de hoy día desconocen por completo los orígenes del cine; y en segundo lugar para ofrecer algo diferente a aquellos alumnos que participan una y otra vez en nuestras actividades.

Durante el campamento, las sesiones se dividieron en aquellas cuyo principal objetivo era el de proporcionar al alumno los conocimientos teóricos necesarios para afrontar con éxito la realización de un cortometraje (guión, producción, planificación...), y aquellas en donde se impartirían los contenidos específicos sobre cine primitivo. Como punto de partida se definieron las principales características del cine de dicho período, el cual fue ampliamente investigado por el teórico Noël Burch (2008), en su imprescindible *El tragaluz del infinito*. En dicha obra, su autor rechaza la expresión «lenguaje cinematográfico», y propone hablar más bien de «modos de representación», diferenciando entre el *Modo de Representación Primitivo* (M. R. P.) y el *Modo de Representación Institucional* (M. R. I.), los cuales deben considerarse como sistemas de organización diferentes, y no como etapas de un proceso en constante evolución.

A continuación, mencionaremos algunas de las más destacables características del *Modo de Representación Primitivo*:

- Espíritu exhibicionista y espectacular (clara intención de ofrecer experiencias sorprendentes).

- Uso consciente y generalizado de la mirada a cámara como recurso.
- Puesta en escena teatral.
- Construcción de espacios escénicos específicos (decorados).
- Predominio de cámara estática y frontal.
- Autarquía y concepción episódica del plano.
- Ausencia casi absoluta de montaje externo.
- Empleo muy básico de las posibilidades del montaje interno.
- Práctica «inexistente» del ejercicio del *raccord*.
- Tendencia a la experimentación (trucajes visuales, color...).
- Escaso grado de clausura del relato.

Para acotar un poco el objeto de estudio, decidimos centrarnos principalmente en las siguientes figuras de los inicios del cine: Thomas Alva Edison y William K. L. Dickson, Auguste y Louis Lumière, Georges Méliès, y Segundo de Chomón.

Los primeros nos resultarían útiles para dar unas nociones de precine, y, sobre todo, para hablar de la faceta científica del cine; aquella que, sencillamente, permitió su invención, y, por tanto, su existencia. De Georges Méliès y Segundo de Chomón, en cambio, nos serviríamos para introducirles en el cine como espectáculo y entretenimiento, en los orígenes del cine fantástico y la ciencia ficción, en los trucajes visuales, en las posibilidades de la cámara como instrumento de escritura fílmica, etc. Además, el visionado y posterior análisis de algunas de sus películas, nos ayudaría a darles a conocer las técnicas cinematográficas que descubrieron y desarrollaron entonces, y con las que más tarde los participantes de *Vacaciones de cine* practicarían durante la realización de sus cortometrajes.

- Montaje en cámara. Práctica de rodaje consistente en otorgar la duración final y definitiva a cada uno de los planos que conforman una película, lo que entraña no poca dificultad. Imaginemos, por ejemplo, que estamos grabando en algún formato videográfico que nos permita registrar el material en cinta magnética (S-VHS, Hi-8, Mini-DV...). Si durante una toma se comete un error que consideramos inaceptable, habrá que rebobinar la cinta y buscar de nuevo el punto «exacto» de entrada del plano a repetir, para volver a registrarlo. Con la aparición de las videocámaras analógicas domésticas, el montaje en cámara se configuró como la única posibilidad que los aficionados al vídeo tenían para editar su material, debido, sobre todo, a los costes prohibitivos de la edición y postproducción. Dicha técnica también fue, y sigue siendo, empleada por algunos aficionados al Súper-8, siendo

habitual encontrarla en películas autobiogràfiques, de viatges, o en obres experimentals basades en la duració. El muntatge en càmera, a pesar de exigir una coordinació important per part de los membres del equip de rodaje, aporta frescura y espontaneidad, y contribuye a la creació de cierta estética de la imperfección. En lo que se refiere al cine primitivo, comentar que en los inicios del cine, es decir, antes de la aparición del muntatge, tal y como lo entendemos hoy día, se procedía de un modo similar, aunque con una dificultad añadida respecto al proceso comentado anteriormente: la imposibilidad de borrar y volver a impresionar la película tras una toma fallida, debido, obviamente, a la naturaleza y a las limitaciones propias del soporte cinematográfico.

–Alteración de la velocidad y reproducción inversa de la acción. El descubrimiento de la cámara lenta y la cámara rápida se puso rápidamente al servicio del fin último de buena parte del cine de entretenimiento: sorprender al espectador. Idéntico objetivo cumpliría la reproducción inversa de la acción. Es fácil imaginar el asombro del público de entonces, al visionar dicho efecto. Un buen ejemplo sería la película de Segundo de Chomón *Plongeur fantastique* (1905). En dicha obra, un hombre se lanza al agua para, milagrosamente, regresar fuera de ella segundos después, gracias al anteriormente citado efecto; acción ésta que su autor repite varias veces, en lo que bien podría considerarse un temprano antecedente del *loop* visual.

–Parada de cámara y sustitución de elementos. Según parece, esta técnica fue descubierta accidentalmente por George Méliès cuando se encontraba filmando el tráfico de una calle. En un momento dado, la cámara se detuvo, quizá debido al atasco de la película sobre el sistema de arrastre. Solucionado el problema, el cineasta francés siguió rodando, despreocupado. Posteriormente, cuando revisó el material filmado descubrió para su asombro que el corte producido por aquel fatídico accidente había provocado un efecto sorprendente: como si de un milagro se tratara, un vehículo que circulaba por la calzada se «transformaba» de repente en un coche fúnebre. Sea o no cierta esta anécdota, es probable que el descubrimiento de esta técnica se originara a causa de un accidente. Con dicha práctica, consistente en detener momentáneamente la filmación para introducir un cambio repentino en la escena –un objeto que desaparece, o que es sustituido por algún otro– (Fig. 1) se inició una interesantísima producción de obras basadas en todo tipo de ingeniosos efectos visuales.

- Pixilación. «Técnica similar al *stop-motion* que consiste, bien en animar objetos reales de la vida cotidiana, bien en simular que los personajes que son interpretados por personas están “animados”, efecto que se logra al provocar que sus movimientos se registren en cámara de manera entrecortada. Mediante la pixilación pueden conseguirse efectos de movimiento asombrosos, y a menudo de tono humorístico, debido a la falta de naturalidad que se obtiene cuando lo que se “anima” son personas. Dos ejemplos clásicos en los cuales se empleó con maestría dicha técnica son: *El hotel eléctrico* (1908) y *Neighbours* (1952). En la actualidad es frecuente el uso de esta técnica en la creación audiovisual publicitaria y musical.». [Antúnez del Cerro y Castro, 2010, p. 95].
- Exposición múltiple del negativo. Esta otra técnica se caracteriza por la sobreimpresión de varias imágenes en un mismo fragmento de película; proceso que puede efectuarse de dos modos: desde la propia cámara (rebobinando la película para exponerla de nuevo), o con ayuda de una positivadora óptica. Cuando dicho efecto se ha realizado con dos imágenes se habla de *doble exposición*. En cambio, en una *exposición múltiple* intervendrían de tres imágenes en adelante. Dicha técnica resulta ideal para, por ejemplo, crear apariciones fantasmagóricas.
- Filmación de tomas enmascaradas. Dicha práctica se efectúa con la ayuda de máscaras de color negro (cachés), las cuales se emplean para impedir que durante la filmación, la luz atraviese el objetivo de la cámara e impresione determinado área del fotograma, cuyo destino será el de ser impresionado posteriormente, aunque con un motivo diferente. Concluido este primer paso, se procederá a retirar dicha máscara, y a ocultar con otro caché el área inversa, es decir, la que antes fue impresionada, con el propósito de que en un nuevo registro se impresione la zona que antes ocultamos. Mediante el procedimiento descrito se pueden crear efectos sorprendentes: conseguir duplicar a un personaje en un mismo encuadre; mostrar de forma simultánea elementos que han sido filmados de forma separada (por ejemplo, el mar visto a través de la puerta de nuestra habitación).
- Aplicación directa de color sobre la película. Los intentos iniciales de dotar de color a la imagen cinematográfica se produjeron durante los primeros años de existencia del cine. Cineastas como Georges Méliès o Segundo de Chomón pintaron algunas de sus películas, con el único propósito de ofrecer al público experiencias verdaderamente espectaculares. Conviene recordar que la ausencia de color de las primeras películas que se exhibieron,

se constituíó como uno de los principales argumentos empleados por los detractores² del *Cinematógrafo*, debido a su aparente falta de naturalidad. El proceso de aplicación de color era laborioso y completamente manual. En ocasiones el color se aplicaba a todo el fotograma para, por ejemplo, tinter de azul una escena nocturna; en otros casos, se procedía a la aplicación de color local para resaltar una parte concreta de la imagen (algún elemento de la escenografía, del atuendo de un personaje...).

Algunas de las citadas técnicas cinematográficas no pueden realizarse en vídeo, dada la naturaleza electrónica de dicho medio, y sus particularidades.

TÉCNICA	CINE	VÍDEO
Montaje en cámara	X	X
Alteración de la velocidad y reproducción inversa de la acción	X	X
Parada de cámara y sustitución de elementos	X	X
Pixilación	X	X
Exposición múltiple del negativo	X	
Filmación de tomas enmascaradas	X	
Aplicación directa de color sobre la película	X	

A pesar de ello, durante la actividad se pudo simular la práctica de algunas de estas técnicas con ayuda de la informática. Por ejemplo, en el cortometraje *C. A. R. D. Club* (2010) existe un plano en el que un mismo personaje aparece tres veces en pantalla de forma simultánea, y en un mismo entorno. Para conseguir dicho efecto se grabó al actor en tres ocasiones y en tres posiciones diferentes respecto al espacio encuadrado. Posteriormente las tres tomas se unieron en postproducción. De este modo, los participantes pudieron practicar de alguna manera con la filmación de tomas enmascaradas.

² A este respecto, es célebre la reacción que el cine suscitó en el novelista ruso Maxim Gorki, cuando asistió en 1896 a la proyección de una película. En sus palabras dejaba de manifiesto su rechazo al nuevo medio, entre otras razones por carecer de color y sonido alguno.



Figura 1. C. A. R. D. Club (2010). Vacaciones de cine,
Facultad de Bellas Artes UCM (MuPAI)

Facilitamos, ahora, algunos de los títulos proyectados a los participantes para su posterior análisis:

Thomas Alva Edison y William K. L. Dickson: *Sandow* (1894) | *Carmencita* (1894)
 Auguste y Louis Lumière: *L'arrivée d'un train à la ciotat* (1895) | *El regador regado* (1895)
 Georges Méliès: *Le diable noir* (1905) | *La colle universelle* (1907)
 Segundo de Chomón: *La maison ensorcelée* (1908) | *El hotel eléctrico* (1908)

Los cortometrajes que durante las dos ediciones de 2010 de *Vacaciones de cine* se realizaron, en base a los criterios y técnicas ya apuntados, son los que a continuación se indican:

TÉCNICAS DE CINE PRIMITIVO							
CORTOMETRAJES	Montaje en cámara	Alteración de la velocidad y reproducción inversa de la acción	Parada de cámara y sustitución de elementos	Pixilación	Exposición múltiple del negativo	Filmación de tomas enmascaradas	Aplicación directa de color sobre la película
C. A. R. D. Club (2010)		X	X	X		«X»	
La Batalla de Lepantomobil (2010)							
Kipple (2010)		X		X	«X»		
Estudio y/o reflexión mediante soporte audiovisual sobre la textura y densidad del color en condiciones extremas (2010)		X	X			«X»	
Döner Kebab (2010)	X						
Entre letras (2010)		X	X				
Maldita mudanza (2010)		X	X	X			
La fuga (2010)		X		X			

Tabla de análisis de las técnicas de cine primitivo empleadas en los cortometrajes de Vacaciones de cine 2010

ANÁLISIS DEL CASO DE *DÖNER KEBAB* (2010)

El citado cortometraje, si bien se aleja un poco de los objetivos de esta edición, es, sin ninguna duda, uno de los más sorprendentes y logrados trabajos realizados por nuestros alumnos. Pensamos que para poder compartir sus virtudes es necesario dedicar unas líneas a la gestación y realización de tan peculiar y divertida película.

8ª edición de *Vacaciones de cine* (1ª quincena de julio de 2010). Uno de los equipos de rodaje da por concluida la edición y postproducción de su cortometraje *C. A. R. D. Club* (2010), con excelentes resultados, y bajo las premisas ya expuestas sobre cine primitivo. Mientras tanto, el resto de los participantes sigue luchando por sacar adelante sus proyectos, los cuales se encuentran todavía en fase de rodaje. Aún quedan, no obstante, algunos días para que concluya esta edición del campamento y dé comienzo la siguiente.

Ante una situación como la descrita, se nos ocurre proponerles un reto verdaderamente difícil: realizar un vídeo íntegramente montado en cámara, es decir, sin recurrir a la informática, salvo para realizar algunas tareas de postproducción (efectos visuales, grafismo, música...), en el caso de disponer del tiempo necesario para ello. Al describir tan insólita metodología de trabajo, añadimos un hecho ya mencionado anteriormente: la necesidad de tener que rebobinar la cinta de la cámara para buscar el punto «exacto» de edición y grabar encima, siempre que una toma no se dé por válida. Para nuestro asombro, la propuesta no hace sino estimular a los participantes, si bien son perfectamente conscientes de las dificultades que entraña trabajar bajo semejantes condiciones. En cualquier caso, aceptan el desafío con ilusión.

Tras una primera reunión deciden realizar una obra compuesta de sketches, que acabará por convertirse en una parodia del cine de *exploitation* turco, es decir, aquel que aprovechando el éxito de las superproducciones hollywoodienses del momento, como *El exorcista* (1973) o *Rambo* (1985), producía sus propias versiones, plagiando descaradamente las originales. Un cine, en definitiva, que había impresionado a los participantes, dada su adorable ingenuidad, asombrosa desfachatez, y torpeza técnica y narrativa, y que con el paso del tiempo se ha convertido en un tema de conversación recurrente entre alumnos y monitores.

Rodeado de una enorme expectación, comienza el rodaje del nuevo proyecto. Ya desde el primer momento los participantes descubren que necesitarán una mayor coordinación entre ellos, dadas las dificultades que habrán de sortear. El rodaje arranca con el *sketch* de un programa de venta televisiva, en el cual se publicita un producto milagroso para combatir la calvicie. Tras conseguir la toma se

nos plantea un problema: ¿de qué modo podemos evitar que el montaje provoque un salto brusco cuando se sucedan en pantalla dos encuadres de idéntico tamaño de plano, teniendo en cuenta que no podemos recurrir a ninguno de los recursos habituales? ¿Qué clase de transición podemos crear e insertar entre ambas tomas para que, además, se sugiera el paso del tiempo? La solución al problema resultó ser tan sencilla como ingeniosa. Durante un corto espacio de tiempo (unos pocos fotogramas) debíamos interrumpir la visión entre ambas tomas. Para ello utilizaríamos una simple lámina de cartón que interpondríamos entre el objetivo de la videocámara y el espacio encuadrado.

Mientras continuaba el rodaje, el resto de los equipos iban finalizando sus trabajos, incorporándose después al equipo de la película, de modo que todos los participantes de dicha edición de *Vacaciones de cine* acabó participando en el proyecto, el cual fue titulado «Döner Kebab». Al fin y al cabo, éstas eran las dos únicas palabras en turco que sabían los alumnos.

Algunos días después, finalizó el rodaje con el principal objetivo cumplido: montar en cámara toda la película. En su empeño de parodiar el cine turco más cochambroso, introdujeron en la obra toda clase de errores e imperfecciones: reencuadres de cámara inesperados; apariciones repentinas del micrófono dentro de campo; o efectos visuales de risible factura, que, junto a otras labores de postproducción, tales como la inclusión de títulos de crédito, de cortes musicales, o de recursos para simular el deterioro de la película y su descuidada factura (grano, rayas...), acabarían enriqueciendo el conjunto.

En resumen, doce minutos delirantes, en donde tiene cabida casi todo: los espacios televisivos comerciales; los dedicados a la actualidad cinematográfica; el cine de género (musical, acción, ciencia ficción...).



Figura 2. Döner Kebab (2010). Vacaciones de cine, Facultad de Bellas Artes UCM (MuPAI)

4. LA ENSEÑANZA DEL CINE PRIMITIVO EN OTROS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Finalizadas con éxito las dos ediciones de 2010 de *Vacaciones de cine*, que dedicamos al cine de los pioneros, decidimos introducir el mismo en otros contextos educativos, y con públicos diferentes:

- Asignatura Procesos y Métodos de los Medios Audiovisuales de la especialidad de Artes Plásticas del *Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* de la UCM. Juan Antonio Castro, en calidad de profesor invitado, dedicó varias sesiones de la programación a la enseñanza del cine primitivo, con el propósito de mostrar sus posibilidades como recurso didáctico. La teoría vino acompañada de una parte práctica, que consistió en la grabación de una pequeña pieza audiovisual por parte de los alumnos.
- Actividad extraescolar de cine impartida por Juan Antonio Castro, organizada por EIMA (Escuela Internacional de Medios Audiovisuales), y adscrita al proyecto educativo *minicine* de dicho centro, para alumnos del Colegio Público de Educación Infantil y Primaria «Escuelas Bosque» de Madrid. La actividad incluyó, entre otras propuestas, el rodaje de un cortometraje inspirado en el cine de los pioneros: *Abracadabra –Magia Infantil–* (2011).

5. CONCLUSIONES

A continuación, detallaremos algunas de las más importantes conclusiones que hemos logrado extraer, tras el análisis de los datos obtenidos durante las diferentes actividades que se dedicaron a la enseñanza del cine primitivo:

- La enseñanza y práctica de las técnicas desarrolladas durante el llamado cine primitivo, no exige, por parte del docente, unos conocimientos avanzados en cine y audiovisual.
- Es posible practicar estas técnicas con medios muy modestos, y puramente amateur.
- El cine primitivo de Georges Méliès y Segundo de Chomón, repleto de trucajes visuales, fantasía, e inventiva, entusiasma a niños y adolescentes, quienes, de hecho, suelen ser aficionados al cine fantástico. En cambio, el cine primitivo de carácter realista (Thomas Alva Edison y los hermanos

Auguste y Louis Lumière) no despierta en ellos el mismo entusiasmo que el anterior, aunque sí cierto interés.

- Es probable que la práctica del montaje en cámara incite a los participantes a efectuar una mejor y más precisa planificación del rodaje, y, como consecuencia de ello, una mayor coordinación entre los integrantes del equipo de rodaje. Además, puede traducirse en un mayor control sobre el proyecto por parte de los participantes, al evitar una fase (edición y postproducción) que puede resultarles un tanto compleja, por aquello de precisar de la informática, y de que, en definitiva, la tecnología tenga durante la misma un papel tan importante.
- El resultado del trabajo realizado por los participantes puede verse inmediatamente cuando se trabaja en vídeo. Basta con reproducir en la videocámara el material grabado, el cual ya incluye las duraciones finales, de, por ejemplo, aquellas tomas que se han realizado mediante la técnica de la parada de cámara y sustitución de elementos.
- Los formatos de vídeo, a pesar de sus ventajas, impiden que se pueda trabajar directamente con tres técnicas, cuya realización sólo es posible en soporte cinematográfico: la exposición múltiple del negativo, la filmación de tomas enmascaradas, y la aplicación directa de color sobre la película.
- Las videocámaras de última generación, es decir, aquellas que graban en soportes digitales tales como discos duros y memorias internas/externas, no en cinta magnética, no permiten trabajar del modo más conveniente la parada de cámara y sustitución de elementos, debido a que cada vez que detenemos la grabación, la cámara genera un nuevo archivo. El total de archivos que pueden conformar, por ejemplo, una animación, pueden reproducirse con aparente fluidez en la cámara, pero ese hecho no impide que tengan que pasar necesariamente por un software para su edición. Como no es difícil de imaginar, esta triste circunstancia pone en peligro la práctica de algunas de estas técnicas, debido a que en la actualidad los grandes fabricantes (Sony, Panasonic...) han dejado de apostar por la cinta magnética como soporte de grabación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antúnez del Cerro, N. (2008). *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital*. Madrid, E-prints UCM.

Antúnez del Cerro, N., y Castro, J. A. (2010). Vacaciones de cine y compluCINE: Dos experiencias de formación audiovisual con adolescentes. En *III Congrés d'Educació de les Arts Visuals «Per un diàleg entre les arts»* (págs. 1-12). Barcelona, COLBACAT/Editorial Octaedro.

Antúnez del Cerro, N., y Castro, J. A. (2010). MuPAI animado: Propuestas educativas para adolescentes sobre técnicas de animación en la creación audiovisual. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22 (2), 91-102.

Burch, N. (2008). *El tragaluz del infinito*. Madrid, Ediciones Cátedra. (Ed. Orig. 1987).

