



CONGRESO
CINE Y EDUCACIÓN
MÁS ALLÁ DEL ENTRETENIMIENTO
MADRID 2011



I Congreso 'Cine y Educación'

El foco en el corazón

La educación de la afectividad
a través del cine

Organiza:



cinemaNET.info
pensando el cine, cambiando el mundo

Patrocinan:



Obra Social
Fundación "la Caixa"

FIATC ASSEURANCES

Colaboran:



CEU
Universidad
San Pablo



gift&task

i u v e
FUNDACIÓN

El foco en el corazón



CONGRESO
CINE Y EDUCACIÓN
MÁS ALLÁ DEL ENTRETENIMIENTO
MADRID 2011



I Congreso 'Cine y Educación'

El foco en el corazón

La educación de la afectividad
a través del cine

Organiza:



Patrocina:



Colaboran:



Editado por Asociación CinemaNet

© Asociación CinemaNet

Clot 187, ático, 4ª - 08027 Barcelona

CIF: G63355861 – N° Registro: 28.233 de Barcelona

Coordinación: Daniel Arasa y Mª Ángeles Almacellas

Revisión académica: Mª Ángeles Almacellas y Gloria Mª Tomás

Maquetación: Mª Ángeles Almacellas

Diseño de portadas: Mª José Atienza

Maquetación adicional: Juan-Luis Valera

No está autorizada la edición o comercialización sin el permiso previo de los titulares de los derechos de propiedad intelectual.

	PRÓLOGO Daniel Arasa	11
	EL PODER FORMATIVO DEL CINE DE CALIDAD Alfonso López Quintás	15
	LA FAMILIA ENTORNO NATURAL DE LA EDUCACIÓN EN LA AFECTIVIDAD: EL CINE COMO TESTIMONIO DE LAS VIVENCIAS Y ANHELOS DE LA SOCIEDAD ACTUAL Mercedes Alenza	33
	REDESCUBRIR EL PATRIOTISMO José Lacort	51
	EL CARÁCTER ESPONSAL DE LA PERSONA: “FELICIDAD O FELICIDADES” Rosario González Martín	63
	MÚSICA DE CINE: LECTURA EMOCIONAL DE LA IMAGEN Javier Rodríguez Fraile	81
	CINE Y EDUCACIÓN Juana Sánchez-Gey Venegas	87
	CLASES DE-LO-QUE-SEA... ‘DE CINE’ Por Ninfa Watt	91
	SEMINARIO “CINE Y PERSONA” ¿POR QUÉ UN SEMINARIO SOBRE CINE EN UNA UNIVERSIDAD? M ^a Ángeles Almacellas	103
	LA VIDA HUMANA A TRAVÉS DEL CINE. SABER VER. PAUSAS CREATIVAS Gloria M ^a Tomás	109
	FORMAS DE INNOVAR, CON EL CINE, EN LAS AULAS María Martínez	117
	DESDE EL OTRO LADO DE LA PANTALLA. MESA REDONDA DE CINEASTAS Ninfa Watt	123
	BIOÉTICA Y CINE FÓRUM VIRTUAL Jesús M ^a Carrillo y Susana Collado-Vázquez	135
	LA CONSTRUCCIÓN DE LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA CON EL ALUMNADO DEL PROGRAMA DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL (PCPI) Francisca Chaparro Aguado	141

➤	EL CINE EN UNA PROPUESTA TUTORIAL Montserrat Claveras y Assumpta Montserrat	147
➤	BLOG DE CINE COMO HERRAMIENTA DOCENTE PARA LA FORMACIÓN EN VALORES Susana Collado-Vázquez y Jesús M ^a Carrillo	151
➤	APOLO 13: UNA GUÍA DIDÁCTICA Magí Crusells	155
➤	CINE Y MEMORIA ORAL COMO ELEMENTOS MOTIVADORES DEL APRENDIZAJE DEL PASADO EDUCATIVO RECIENTE Virginia Guichot Reina y Juan Diego Rueda Andrade	159
➤	PUBLICIDAD POLÍTICA Y PROPAGANDA A TRAVÉS DEL CINE. EL CASO DE LA OLA Gloria Jiménez Marín, Rodrigo Elías Zambrano y Carmen Silva Robles	163
➤	EDUCAR LA AFECTIVIDAD A TRAVÉS DEL CINE Y LAS TIC Mercè Lajara	169
➤	EL CINE COMO HERRAMIENTA DOCENTE. RIESGOS Y OPORTUNIDADES Ana Lanuza Avello	175
➤	CREACIONES AUDIOVISUALES PARTICIPATIVAS Por Ana Mampaso	179
➤	LA HABITACIÓN DE MARVIN O EL CORAZÓN DEL AMOR M ^a José Molina	185
➤	LA EDUCACIÓN DE LA SENSIBILIDAD ESTÉTICA A TRAVÉS DEL CINE: LA RELACIÓN ENTRE VAN GOGH Y <i>LOS CHICOS DEL CORO</i> Raúl Pascual Bermejo	195
➤	EL CINE EN LAS AULAS: LA EDUCACIÓN DE LOS AFECTOS M ^a José Salar Sotillos y Consuelo Tomás y Garrido	199
➤	LA HABITACIÓN DEL PÁNICO O EL PODER SALVADOR DE LA DEPENDENCIA AFECTIVA Juan Pablo Serra	203
➤	¿EXISTE UNA RELACIÓN ENTRE LA PALABRA Y LA VIDA? UN ITINERARIO DE INICIACIÓN A LA ORACIÓN A TRAVÉS DEL CINE Vanessa Silvano	209
➤	CINE Y PSICOLOGÍA BÁSICA. MOTIVACIÓN Y EMOCIÓN César Augusto Solano Galvis	215
➤	INTELIGENCIA AFECTIVA Y EDUCACIÓN: PROGRAMA “MOVING FEELINGS” Elvira Congosto Luna, Isabel Torres Orts, Joana Ramos Thomson y M ^a José Mayorgas Quintana	219

DANIEL ARASA

Director de CinemaNet y del Congreso



PRÓLOGO

Dicen que Hollywood es el mayor colonizador de la historia. Los grandes imperios coloniales como el británico, el español, el francés y el ruso, o, antes, los de Alejandro Magno, el romano o el mongol, llegaron a dominar enormes territorios, pero, a pesar de recurrir en muchos casos a la fuerza y la represión, ninguno consiguió imponer con tanta contundencia en una gran parte de la población los modelos de vida, formas de pensar y actuar, como la meca norteamericana del cine.

El cine está enormemente presente en nuestra vida. Es cierto que un alto porcentaje de ciudadanos acude poco o casi nunca a las salas de cine, pero la mayoría de ellos ve películas en la televisión o en los diversos soportes que las modernas tecnologías aportan, incluido internet, con lo que no dejan en modo alguno de estar sujetos de forma directa al impacto cinematográfico.

El cine es espectáculo, pero también es arte, y aventura, y razonamiento. Es entretenimiento, pero va mucho más allá. Aporta a la cultura unas formas de comunicación y de lenguaje que pueden ser de enorme utilidad para el mundo educativo y que difícilmente podrían obtenerse por otras vías.

Si el cine es todo ello, recurrir a él en la educación es disponer de un instrumento de primera magnitud. Aporta una catarata de datos acerca del comportamiento de las personas, las formas de convivir, la pluralidad de culturas. Como explica MacLuhan en “El aula sin muros”, el cine integra ideas y lenguajes, complementa conocimientos.

Por todo ello va más allá de ser un simple instrumento. El cine puede abrir horizontes, ayudar a captar ambientes y entender situaciones, sugerir, hacer soñar, despertar ilusiones, crear mitos. Puede facilitar la mejor comprensión de un acontecimiento histórico, un descubrimiento científico o un drama escrito. Pero, además, su capacidad de reflejar ilusiones, despertar la admiración, muestra nítidamente personajes con quienes identificarse, a los que imitar. Quizás seguiremos sus formas de vestir y de

peinarse, sus gestos, su forma de actuar, sus valores. Es sin duda un arma de doble filo, que será útil si sabemos usarla correctamente o puede dañarnos a nosotros y a otros en caso contrario.

Conscientes de las posibilidades del cine en el mundo educativo, el equipo de Cine y Educación de CinemaNet decidió poner en marcha el que ha sido el Primer Congreso de Cine y Educación, que se celebró en las instalaciones de la Universidad CEU-San Pablo de Madrid los días 14, 15 y 16 de octubre de 2011. El lema sería “El foco en el corazón” y se iba a abordar la formación de la afectividad. Escoger este tema derivaba del convencimiento de que se viven momentos de profundo desconcierto en cuestiones afectivas, hasta el punto de que muchos han perdido la noción del bien y del mal en este campo. Representaba adoptar una actitud audaz, un verdadero gesto de rebeldía, ir a contracorriente, porque atreverse a plantear abiertamente los temas del amor y la sexualidad con una visión integral de la persona ¡y desde el cine! requiere mucha valentía a la vista de lo que está cayendo.

Era, de otro lado, el Primer Congreso de CinemaNet en este campo. Es la Asociación CinemaNet una entidad sin fin de lucro que desarrolla amplias actividades pero sustentada por voluntariado y con una estructura prácticamente nula. Nos tiramos a la piscina sin saber con seguridad si había agua suficiente para no estrellarnos contra el fondo. Salió bien. Muy bien. Más de 200 profesores lo acogieron con entusiasmo, participaron a tope, la mayoría no paraban de tomar notas, las ponencias alcanzaron un alto nivel y en los talleres se trataron con eficacia temas sectoriales por niveles de edad de los alumnos.

Las aportaciones no fluyeron sólo desde la mesa de los ponentes, sino también del *feedback*, la ida y vuelta de los asistentes. Se evidenció que son muchos los profesores que se han dado cuenta de la fuerza que tiene el cine como transmisor de valores o de contravalores. Que merece la pena aprovecharlo porque incluso cuando se detectan contravalores la actuación de un buen pedagogo puede hacer aflorar a los ojos, la cabeza y corazón de sus alumnos la superioridad de las virtudes. Actuar de este modo ayuda a dar criterio, incrementar la capacidad crítica de los jóvenes, aplicable no sólo a las películas sino a todos los aspectos de la vida. Casi siempre el bien y el mal andan muy revueltos y es fundamental dar a los jóvenes las bases para que sepan separar el grano de la paja y discernir cuando dan gato por liebre.

El uso del cine en las aulas implica también salir al paso de déficits ordinarios del funcionamiento educativo actual buscándoles alternativas. La experiencia de quienes estamos en la Universidad, y aún mucho más entre los profesores de Primaria y Secundaria, nos hace ver la mínima capacidad de la mayoría de nuestros muchachos de mantener la atención por un rato algo prolongado. Lograr que permanezcan atentos es una tarea casi titánica. Y no digamos si se les propone leer textos largos. Huyen de ellos. Sin embargo, están muy preparados y son receptivos con la cultura audiovisual.

El cine permite sacar mucho partido, lo que a menudo no podría obtenerse con otras fórmulas. Ello no ha de llevar, sin embargo, a abocarse de manera preferente en lo audiovisual. Como siempre, el equilibrio es fundamental, pero una película puede ser punto de arranque para que lean la novela en la que se ha inspirado, o poner en marcha una pequeña investigación en aspectos históricos, técnicos, psicológicos o científicos que han aparecido o son deducibles de lo visto en la pantalla. Puede servir tanto para una determinada asignatura como para la transversalidad de la formación integral.

El Congreso no se cerró definitivamente con la clausura de las sesiones. De un lado han sido decenas de miles –sí, decenas de miles- las referencias aparecidas en las más diversas publicaciones, desde periódicos importantes a pequeñas webs de una asociación de padres. Pero, además, se acordó celebrar un Congreso cada dos años y que en los alternos tendrían lugar jornadas de cine y educación en diversas ciudades de España. Para 2012 están ya programadas en Barcelona, Madrid y Valencia, a la vez que está en estudio en otras ciudades. De otro lado, la web de Cinemanet ha abierto una amplia sección interactiva dedicada al cine y la educación a través de la cual se pueden aportar ideas e intercambiar experiencias. Tras el Congreso se ha decidido también la creación de un Premio de Experiencia Didáctica a través del Cine.

De la realización de este congreso, por fin, no cabe más que decir la palabra “Gracias” a todos los que han participado en la organización, a los que han sido ponentes, a los asistentes, a quienes han trabajado en los aspectos técnicos, a la prensa que lo ha difundido, a cuantos han ayudado a plasmarlo en la realidad. Puedo asegurar que personas relevantes me han comentado: ¿Cómo habéis podido organizar un Congreso de esta calidad y magnitud en base a personas voluntarias? También yo me lo cuestiono y sólo me salen dos palabras: fe y entrega.

EL PODER FORMATIVO DEL CINE DE CALIDAD

ALFONSO LÓPEZ QUINTÁS

Catedrático emérito de Filosofía en la Universidad Complutense (Madrid)
 Miembro de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas
 Fundador de la *Escuela de Pensamiento y Creatividad*
www.escueladepensamientoycreatividad.org



Para ver profundamente en qué sentido y en qué medida constituye el arte cinematográfico una fuente de formación humana, no basta analizar algunos *argumentos* de películas que resaltan ciertos valores éticos. Hemos de penetrar en el *tema* de las mismas.

Si queremos ir a la raíz de esta cuestión, debemos tomar la experiencia cinematográfica como un juego creador, en el que asumimos activamente las posibilidades de conocimiento que nos ofrecen las películas. El cine de calidad es una narración, pero narración de tramas de ámbitos que se crean o se destruyen. Recordemos que los “ámbitos” son realidades abiertas que nos ofrecen posibilidades creativas.

Visto de esta forma radical, el cine no es una “fábrica de sueños evanescentes”, como a menudo se afirma; es una mirada comprometida a la realidad más honda de los seres humanos y la sociedad. No es una ficción sino en cuanto al *argumento* –por tanto, en cuanto al *nivel 1*–, no en cuanto al *tema*, que presenta el mayor interés para nuestra vida y se nos muestra, así, como algo eminentemente real. *Realismo* va unido aquí con *eficiencia*, la eficiencia propia de las realidades de los niveles 2 y 3.

I. Los ocho niveles de realidad y de conducta

Para orientarnos en la vida, hemos de tener una idea clara de los distintos niveles de realidad y de conducta en que podemos vivir. Un transeúnte vio a un niño que llevaba un niño más pequeño a cuestas y le dijo: “¿Cómo cargas tu espalda con semejante peso?” El niño le contestó: “¡No es un peso, señor; es mi hermano!”. ¿En qué nivel se

hizo la pregunta y en cuál se dio la respuesta? El niño intuía que llevar con afecto un hermano a la espalda (*nivel 2*) implica cargar con un peso (*nivel 1*), pero no se reduce a ello.

1. Niveles positivos

Nivel 1. En la vida cotidiana poseemos y manejamos diversos objetos o cosas. Por “objeto” se entiende una realidad mensurable, pesable, asible, manejable..., que podemos poner en frente de nosotros¹ porque no nos sentimos comprometidos con ella. Podemos comprarla, canjearla, venderla, usarla o tirarla, según nuestros intereses. Este tipo de realidades que están a nuestra disposición y esos modos de conducta posesiva y utilitarista podemos considerarlos como el *nivel 1 de realidad y de conducta*.

Nivel 2. Una hoja de papel es un mero objeto, en el sentido indicado. Si un compositor escribe en ella unos signos que expresan una obra musical, deja de ser una realidad cerrada en sí y se convierte en realidad abierta, porque se dirige a quien entienda el lenguaje musical y le revela una composición. Por haber sufrido una transformación, esa hoja de papel recibe un nombre distinto: el de *partitura*. Por estar abierta a quien puede entenderla, la partitura es una realidad que abarca cierto campo y se parece más a un ámbito de realidad que a un objeto cerrado. Podemos llamarle sencillamente “ámbito”. No ha sido “producida” por un artesano a lo largo de un proceso fabril, sino “creada” por un artista en un proceso creador. El intérprete que compra la partitura, la posee como un fajo de hojas de papel, pero, en cuanto partitura, no puede tratarla a su arbitrio; debe respetarla, estimarla y colaborar con ella, para dar vida de nuevo a la obra que en ella se expresa. Ya tenemos un nuevo tipo de realidad y un modo distinto de conducta respecto a ella. Constituye el *nivel 2*.

En un nivel superior, la persona humana, por ser corpórea, puede ser delimitada, asida, manejada... como si fuera un objeto. Pero presenta una sorprendente apertura y capacidad de iniciativa: puede pensar, desear, proyectar, colaborar, amar, ofrecer toda suerte de posibilidades y recibir las que le son ofrecidas. Al hacerlo, funda toda suerte de encuentros. Abarca, por ello, mucho campo de realidad; debe ser considerada como el “ámbito” por excelencia. En cuanto tal, ha de ser tratada con sumo respeto, estima y voluntad de colaboración.

Nivel 3. Para adoptar de manera estable la actitud de generosidad y colaboración que nos exigen las realidades ambientales -sobre todo las personas e instituciones-, necesitamos estar vinculados de raíz no sólo a ellas sino a ciertas realidades más sutiles y difíciles de captar, pero que se muestran sumamente fecundas en nuestra vida. Me refiero a valores tales como *la bondad, la verdad, la justicia, la belleza, la unidad*. El animal, por tener “instintos seguros” -instintos que ajustan su actividad a las condiciones de supervivencia-, no necesita inspirar su modo de actuación en esos

grandes valores. El animal actúa bien con sólo dejarse llevar de sus pulsiones instintivas. El ser humano necesita orientar dichas pulsiones y armonizarlas con las energías que se generan en su espíritu cuando se orienta hacia el ideal auténtico de la vida. El ideal verdadero viene dado por la unidad y sus cuatro valores complementarios: la bondad, la verdad, la justicia y la belleza.

El vínculo profundo con estos valores sólo es posible cuando adoptamos una actitud alejada de toda voluntad de dominio, posesión, manejo arbitrario e interesado y cercana a los sentimientos de sobrecogimiento y veneración. Precisamente por ser muy elevados, esos valores no se nos *imponen coactivamente*, pero muestran un poder *imponente* para atraernos y colmar nuestra vida de sentido, creatividad y libertad interior. Cuando sabemos responder positivamente a la llamada de tales valores, experimentamos su *fuerza transfiguradora*. Esa energía interior la adquirimos en el *nivel 3*.

Por su poder para conceder ciertas licencias muy apetecidas, un alto dirigente de empresa recibía toda suerte de recomendaciones. Él las aceptaba con tranquilidad, bien seguro de que no quedaría atrapado en una red de intereses, porque su vinculación profunda e inquebrantable al valor de la justicia le daba una inmensa libertad interior. “*Dile que se hará justicia*”, me decía imperturbable cuando le comunicaba que alguien se empeñaba en que recomendara su solicitud. Si le hubiera preguntado qué tipo de realidad tiene eso que llamamos “la justicia”, me hubiera dicho posiblemente que para él no era una mera idea; era algo tan real, tan serio y tan fecundo como es un criterio de vida, una pauta, una orientación segura.

De modo afín, si alguien le dijera a Mozart que “la música” es sólo una palabra, pues lo único real son las composiciones, los instrumentos y los intérpretes, sufriría un ataque de risa ante tal ignorancia y luego respondería algo así: “*La música es lo que me ha movido a componer desde niño, lo que llena mi interior de belleza, de la energía de los ritmos, de la magia de las armonías, de la expresividad melódica... ¿Cómo no va a ser real? Es un principio de realidad, un origen enigmático, pero no por ello irreal. De él procede y en él se asienta cuanto se relaciona con el arte de los sonidos*”.

Esto es, justamente, lo que venía a decir el gran Platón cuando subrayaba, en el albor de la filosofía occidental, la importancia decisiva de las “ideas”, que no son meros “conceptos”, sino “principios de realidad”. Así, la belleza es el fundamento de todo lo bello²; la justicia, de lo justo; la bondad, de lo bueno; la verdad, de lo verdadero.

Nivel 4. Para lograr que nuestra vinculación radical al bien, la verdad, la justicia, la belleza y la unidad sea *incondicional*, de modo que se mantenga por encima de cualquier vicisitud, debemos sentirnos religados por nuestra misma realidad personal a un Ser que no cambia y constituye la encarnación perfecta de tales valores. Dios, por amor, crea a las personas a su imagen y semejanza. Este acto creador las dota de

una dignidad suma e inquebrantable, que las hace acreedoras a un respeto *absoluto*, es decir, *absuelto* o *desligado* de cualquier condición. Podemos hallarnos, por propia culpa, en un estado de desvalimiento total, e incluso de envilecimiento e indignidad. No somos dignos de alabanza por ello, pero, como personas, merecemos ser tratados con respeto y bondad compasiva, porque nuestro origen es el Señor absolutamente bueno. Al sentirnos religados, en el núcleo de nuestra persona, a Quien es la bondad, la verdad, la justicia, la belleza y la unidad por excelencia, situamos nuestra vida en el *nivel 4*.

La experiencia propia del *nivel 4* hace posible la del *nivel 3*, que es, a su vez, la base de la vida de encuentro propia del *nivel 2*. En un ser corpóreo-espiritual como es el hombre, estos tres niveles se apoyan en el *nivel 1*. Y, viceversa, la vida en el *nivel 1* adquiere un sentido personal en las experiencias propias del *nivel 2*, que, para ser auténticas, remiten al *nivel 3*, que, a su vez, requiere la fundamentación última del *nivel 4*. Esta implicación mutua y jerarquizada de los cuatro niveles es indispensable para verlos en toda su riqueza y con su poder configurador de nuestra personalidad.

2. Niveles negativos:

Nivel -1. Cuando no compensamos la tendencia al propio bienestar (nivel 1) con la voluntad de hacer felices a los demás (nivel 2), nos volvemos egocéntricos e insensibles a cuanto se relaciona con su bien. Tendemos, entonces, a considerarlos como un *medio para nuestros fines*. Si en un mal momento se lo hacemos sentir abiertamente, herimos su sensibilidad y quebrantamos su autoestima. Los ultrajamos, y caemos en el nivel -1.

Dos jóvenes se unieron en matrimonio, y tanto su posición social como su porte hacían presagiar un buen futuro. Tal presagio pareció cumplirse durante unos años. Pero un día, tras una larga estancia en el hospital, a la joven esposa se le diagnosticó una enfermedad crónica, que no es mortal pero impide vivir normalmente. Cuando regresó a casa, las primeras palabras que oyó a su marido fueron éstas: “Lo siento, pero ahora, como mujer, ya no me sirves. Tengo que irme”. Y la dejó sola, con su hija. Esta frase dio un vuelco a su vida, porque le reveló de un golpe que su marido la había reducido a un medio para saciar sus apetencias, y, al perder calidad ese medio, resultaba para él “inservible” (*nivel 1*). Tal vez le haya dicho mil veces que la “amaba” con toda el alma. *A juzgar por su actitud actual, nunca la amó de verdad (nivel 2)*. *La apeteció (nivel 1)* cuando sus potencias se hallaban en plena lozanía. Ahora la ve inútil, como un utensilio estropeado, y se apresura a canjearla por otra en mejor estado. Las operaciones de canje son típicas del trato con meros utensilios. Realizarlas con personas supone un rebajamiento de éstas al nivel 1. Es, por eso, un acto de violencia. Decirlo abiertamente a la persona interesada supone un ultraje e implica una caída en el *nivel -1*.

Nivel -2. Si alguien considera a otra persona como un mero medio para sus fines –por tanto, como una posesión de la que puede disponer-, y no ve satisfechas sus pretensiones, puede llegar a desahogar su frustración con insultos o, incluso, con malos tratos físicos y psíquicos. Se trata de una ofensa de mayor gravedad que la anterior y supone la caída en el *nivel -2*.

Nivel -3. Cuando la persona acosada quiere recuperar la libertad alejándose del hogar, el cónyuge entregado al vértigo del poder puede verse tentado a realizar el acto supremo de posesión que es el matarla y decidir de un golpe todo su futuro. Al hacerlo, se precipita hacia el *nivel -3*.

Nivel -4. El que lleva su afán dominador al extremo de ultrajar la memoria de sus víctimas, se hunde en el abismo del *nivel -4*. En el fondo, las actitudes propias de los niveles negativos implican modos cada vez más agresivos de dominio, posesión y manejo, así como las actitudes características de los niveles positivos responden al afán generoso de la unidad y el servicio.

El cine de calidad nos pone en presencia de realidades valiosas y nos sitúa en los niveles en que se decide el sentido de nuestra existencia. Nos muestra que, si no nos quedamos en el *nivel 1*, movidos por el egoísmo, sino que ascendemos generosamente a los niveles 2 y 3, llevamos nuestra vida a plenitud. Cuando nos aferramos al *nivel 1*, con su actitud de dominio, posesión, manejo y disfrute, el cine nos descubre que caemos fácilmente en niveles inferiores de realidad y de conducta: niveles -1, -2, -3, -4. Entonces la realidad auténtica se nos vela, se nos vuelve ausente, porque somos nosotros quienes dejamos de crear auténticos vínculos con la realidad más valiosa.

Veamos en pormenor los temas que acabamos de señalar, a fin de mostrar de qué forma concreta constituye el cine de calidad una escuela de formación.

II. El valor formativo del cine

1. El cine es un juego creador

Si queremos saber lo que es el cine como fenómeno cultural, pedagógico y sociológico, debemos comprender a fondo –es decir, por dentro, en su génesis misma– su carácter lúdico. El cine es un **juego**, entendido no sólo en sentido de diversión, sino –al modo de la mejor filosofía actual– como una actividad creativa, comprometida, eminentemente fecunda y seria³. Lamentablemente, algunos de los autores preocupados por revalorizar la idea de *juego* no se cuidan de resaltar el carácter *lúdico* de la experiencia cinematográfica⁴.

Como se muestra ampliamente en la *Estética de la creatividad* (págs. 30-180), el juego es una actividad consistente en asumir de modo activo las posibilidades que recibimos de una trama de ámbitos –o realidades *abiertas*–, con el fin de crear algo nuevo dotado de valor, en orden a conseguir una meta interna al juego mismo. Tal ofrecimiento de posibilidades se da en la experiencia de interpretación musical, en los deportes de campo y de sala, en la declamación poética y la representación teatral, en la experiencia cinematográfica... Al realizar este tipo de juegos, el ser humano ejercita su capacidad creativa, ya que la creatividad consiste básicamente en asumir activamente ciertas posibilidades para dar lugar a algo nuevo valioso.

Así, en el fútbol se crean jugadas, que permiten el logro de la finalidad interna de este deporte, que es meter gol, lo que equivale a invadir totalmente el campo adversario. Las posibilidades creativas vienen dadas, en este caso, por el reglamento de dicho deporte. Todo reglamento abre un campo acotado de posibilidades. Asumirlas fielmente de modo activo es la base de la creatividad deportiva.

En el teatro, los actores asumen las posibilidades que les ofrecen los libretos y las convierten en diálogos y escenas para representar vertientes relevantes de la vida humana. Por eso es considerado el teatro como una forma eminente de juego. En español hablamos de “juego escénico”.

En la música se crean formas musicales, que, debidamente ensambladas entre sí, configuran obras de diversos géneros y estilos.

En el ajedrez, el reglamento permite abrir y cerrar diversos caminos a fin de dar jaque mate al rey adversario, cerrándole toda posibilidad de movimiento y asfixiándolo lúdicamente.

En el cine se configuran, de forma narrativa, historias que revelan un proceso interior de construcción o destrucción de la personalidad. Si hacemos juego, por ejemplo, con *La tragedia de Macbeth* de Shakespeare, damos vida y hacemos presente ante la mirada interior el proceso de vértigo que siguen los protagonistas, Macbeth y su esposa. El argumento se torna transparente para dejar que resplandezca en él la fuerza implacable del vértigo de la ambición. Podría haberse tratado de otro argumento. Lo decisivo es que el espectador reciba posibilidades de alguna historia para crear en su interior la verdadera historia –la “intrahistoria”, como decía Miguel de Unamuno– del drama que supone para el hombre entregarse a la energía indomable que posee la seducción o fascinación ejercida por el poder. Al principio, pudo parecer a los protagonistas que participaban de una energía muy valiosa, imponente. Fue un grave error, pues no se trataba de una energía que invitara a la participación sino a la sumisión aniquiladora.

Hacer juego de esta forma no es una actividad “irracional”, como a veces se dice. Todo juego moviliza la inteligencia de quien se adentra en él activamente porque le insta a hacerse cargo de la situación y de las posibilidades que ésta le ofrece. El que juega advierte con lucidez que está participando activamente de una realidad y dando lugar a algo nuevo valioso. Al realizar ese juego creador, cobra conciencia de que se halla creando una forma entrañable de unión con la realidad, unión que se traduce en un vínculo estrecho y un conocimiento más profundo.

Todo juego auténtico incrementa la unidad e irradia luz. Nada extraño que Gabriel Marcel, cuando necesitaba aclarar una idea, echase a andar a unos personajes y, al hilo de su peripecia vital, viese iluminada su mente al modo socrático. Ya en la experiencia diaria decimos que para conocer a una persona debemos encontrarnos con ella, es decir, hacer juego, adentrarnos activamente en su drama cotidiano, en la trama de actividades que constituyen su vida. Lo mismo cabe decir del conocimiento de un compositor, un dramaturgo, un legislador... A Mozart, por ejemplo, no lo conocemos de verdad con el mero leer un tratado sobre su figura. Éste puede facilitarnos toda clase de datos sobre su vida y su obra, pero el conocimiento auténtico surge al encontrarnos con él en el medio expresivo de sus composiciones. Entonces entramos en relación de presencia con lo más profundo de su persona. Mozart no era sólo ese joven de apariencia menuda que atravesaba velozmente las calles de la vieja Viena en busca de un amigo con quien jugar una partida de billar; era también y, sobre todo, el creador de obras tan aparentemente dispares como el *Don Giovanni* y el *Requiem*.

Ese conocimiento por vía de presencia que se alumbra en el juego creador no significa sólo adquisición de datos sobre una realidad –*nivel 1*–; implica el ahondamiento en el sentido profundo de la misma –*nivel 2*–. Es un conocimiento de “sabiduría”.

Interesa mucho, por ello, destacar que las posibilidades que se nos ofrecen en el juego creador no proceden de meros objetos –realidades cerradas– sino de ámbitos o realidades abiertas. Un papel pautado en el que se han escrito signos musicales deja de ser un mero objeto para convertirse en ámbito o realidad abierta, pues me ofrece la posibilidad de conocer una obra musical y, si soy intérprete, darle vida al traducir esos signos en formas. Esta idea nos lleva a la consideración del tema siguiente.

2. El cine de calidad tiende a mostrar ámbitos, no meros objetos; acontecimientos, no meros hechos

Al introducirnos en la peripecia vital de otras personas, el cine no se limita a facilitarnos una serie de datos sobre la realidad exterior. Desea hacernos vibrar con su historia interna, sus armonías y sus conflictos, es decir, los procesos de construcción y destrucción que forman el tejido de sus vidas. Cada hecho y serie de hechos hemos de verlos al trasluz, adivinando las posibilidades de vida que en ellos se crean o se

anulan, se hacen fructificar o se agostan. Por eso, el espectador debe vibrar con lo que ve y oye, recibirlo con actitud de transformación, de paso constante de los hechos a los acontecimientos, de los objetos a los ámbitos, ascendiendo incesantemente del *nivel 1* a los niveles superiores. Por eso, el buen cine no sólo nos habla de la vida y nos narra su decurso; nos invita a reflexionar sobre el sentido de la vida (niveles 2 y 3).



En la obra maestra de Karl Theodor Dreyer *Días irados* (1943) observamos que dos jóvenes, unidos por un “amor imposible”, caminan hacia un lago. Montan en una pequeña barca; ella se sienta al timón y él agarra fuertemente los remos. En la quietud de la tarde, el joven pregunta a su amada: “¿A dónde vamos?” Ella contesta serenamente: “A donde nos lleve la corriente”. Como en ese lago no hay corrientes que arrastren a la barca, interpretamos esas palabras como dichas en el *nivel 2* y, por tanto, transfiguradas: Ir no significa aquí sencillamente navegar (*nivel 1*), sino orientar la vida (*nivel 2*). La corriente no se reduce a una masa de agua que se desliza enérgicamente en cierta dirección (*nivel 1*); alude al proceso de vértigo que arrastra a quien se le entrega espiritualmente (*nivel 2*). Con ello, el relato cinematográfico alcanza una nueva dimensión y un valor relevante. En el *nivel 1* —el de las realidades observables sensorialmente, calculables y dominables—, la respuesta de la joven no tiene sentido. Si lo tuviera, por haber en el lago corrientes submarinas, sería estéticamente irrelevante. Sólo en el *nivel 2* —en el que se dan los procesos de vértigo y de éxtasis— adquiere un valor sumamente expresivo y revela un mundo interior de amarga nostalgia.

Es decisivo, en el ser humano, ese tirón hacia los niveles superiores y el tipo de vida que implican. El arte, la literatura y el cine valiosos nos invitan a movernos en el *nivel 2*, el nivel de los ámbitos y las experiencias reversibles, del encuentro y los valores, la creatividad y las interrelaciones fecundas. Se subraya, a menudo, que el cine nos transporta, porque nos sumerge de súbito en distintas situaciones vitales, acogedoras o repulsivas, nobles o ruines, serenas o convulsivas...⁵. Esto es cierto, pero resulta insuficiente si no se agrega que la meta del cine de calidad no es introducirnos en tramas de acciones más o menos espectaculares y atractivas, sino en hacernos vibrar interiormente, reviviendo los procesos espirituales que impulsan esas cadenas de hechos. Si conocemos de antemano tales procesos, podemos fácilmente intuirlos, verlos operantes en las historias narradas en la pantalla. Con ello incrementamos nuestro conocimiento de los mismos.



La espectacular película que reproduce la tragedia del *Titánic* (1997) —en la versión de James Cameron— se puede ver en dos niveles: a) el del poderío técnico y económico, la aventura pasional, la angustia y el pánico... (*nivel 1*), y b) el de la nostalgia por un nivel superior, el nivel 2 en el que surge el verdadero encuentro personal. Al cerciorarse de que la situación era crítica, el capitán habrá dicho para sus adentros: “¡Soy el

capitán! ¡Soy el capitán!”, e, impulsado por el grave sentido que tienen estas palabras para un marino, subió a la torre de mando, asió fuertemente el timón en sus manos, y espero así un largo rato, hasta que un golpe de mar lo sumergió en la tragedia común. El final trágico y gélido de la obra nos indica que, tras tanta agitación, sólo queda la voz humana, el recuerdo, el afán de sobrevivir y elevarse a un plano de realización más elevado.



En *Candilejas* (1952), la obra maestra de Chaplin, el viejo Calvero se ve abocado al fracaso, pero vive una etapa ascendente al ayudar a la joven artista a triunfar de la desesperación. No desciende nunca al *nivel 1*, aunque hubiera podido hacerlo, ni siquiera desea situarse en el *nivel 2* mediante el legítimo recurso de contraer matrimonio con la joven, ya que, por la diferencia de edad, supondría una pronta soledad para ella.

La suya es una actitud de generosidad pura (*nivel 3*), que convierte su caída final en un ascenso glorioso; redime su decadencia artística y confiere a su personalidad una grandeza inédita. Podría pensarse que para el genial artista lo primario era la fama, el prestigio, la situación social y los recursos económicos. Él, en cambio, lo supedita todo al bien de la joven. Por eso no se avergüenza de rebajar su rango al de un músico de café y mendigar una limosna sombrero en mano. Para él todo tiene sentido y dignidad cuando sirve a una gran causa: la de favorecer el porvenir de la joven.

Esta sabia actitud constituye el *tema* profundo de esta sencilla narración, en la que el Chaplin maduro lleva a perfección su arte de condensar lo complejo en imágenes desbordantes de expresividad y sentido. Este sentido y esa expresividad convierten la historia narrada en un referente para cuantas personas se pregunten alguna vez si la vida declinante puede tener un sentido positivo o es un mero desmoronamiento. Ese carácter aleccionador confiere a esta obra una gran eficiencia y fecundidad para nosotros, y la dota de un modo elevado de realismo.

3. El cine, como trama dinámica de ámbitos y acontecimientos, no es una mera ficción; muestra un modo de realismo peculiar

Desde antiguo, los seres humanos nos complacemos en contar historias porque a través de ellas, cuando discurren en el *nivel 2*, descubrimos nuestra condición relacional de “seres de encuentro”. Las narraciones –cuentos, poemas, novelas, dramas...– que más atraen al ser humano –desde la niñez hasta la ancianidad– son aquellas que muestran la fecundidad de la vida en interrelación, en la que se hacen proyectos y se los realiza bajo la inspiración del ideal de la unidad. Este tipo de vida es plenamente real, pero no se ofrece inmediatamente a los sentidos; se revela únicamente a la imaginación, que no es la facultad de lo irreal sino de las imágenes, vistas como expresión viva de realidades “ambientales”, abiertas a la comunicación creadora.

Al sumergirnos en tramas de ámbitos que ofrecen posibilidades de vida, el cine nos anima a hacer juego, y así nos entusiasma, porque ensancha nuestro horizonte vital. Eso sucede de forma modélica en películas como *La vida es bella* (1997) –de Roberto Begnini–, aunque su argumento muy bien podría haber sido deprimente. El cine de calidad nos redime de la presión que ejerce sobre nosotros el afán de atenernos a lo sensible dominable, poseíble, manejable, y nos invita a movernos en niveles de mayor libertad interior. Tal invitación ejerce un papel educador sobresaliente.

De lo antedicho se desprende que el cine auténtico no es una mera ficción ni intenta sólo evadirnos de nuestra vida cotidiana. Desea elevarnos a un nivel de vida más auténtica, más creativa, y por ende, más propiamente humana. Es una ficción el argumento, y el hecho de que unos actores jueguen papeles que no les corresponden en la vida diaria. Vista en el *nivel 1*, una película nos aparece como una ficción, una narración irreal que nos arrebatada durante un tiempo de nuestra vida de compromiso con el entorno y nos sumerge en historias que tal vez nunca hemos vivido. Contemplada desde el *nivel 2*, esa misma película puede ayudarnos a comprender el trasfondo de la vida cotidiana, los procesos que la impulsan, los ideales que la inspiran, las fuentes del sentido que la plenifica o del sinsentido que la devasta.

El criterio decisivo para determinar si el cine es algo real o irreal es analizar si genera nueva vida en nosotros y nos ensancha el horizonte. Para ello no hemos de fijar la atención en el esquema “real-irreal”, sino en la dualidad de niveles 1 y 2. En el nivel 1, la realidad es cerrada, carece de intimidad, de poder expresivo, de iniciativa, de capacidad de ofrecer posibilidades. Para expresarla bastan las *figuras*. En el *nivel 2*, los seres tienen intimidad, profundidad, capacidad de revelarse y ofrecer multitud de posibilidades. Para expresarlos se requieren las *imágenes*, que son bifrontes: sensibles y metasensibles a la vez. Un retrato artístico nos ofrece la imagen de la persona representada; hace vibrar en su figura su personalidad entera. Rembrandt, Goya, Van Gogh nos permiten, en sus autorretratos, penetrar en el enigma de su personalidad. Una foto no artística nos presenta sólo la figura de una realidad, nos facilita los datos que la distinguen de otras, pero no traspasa el nivel de lo sensible, perceptible a simple vista.

En el nivel en que imperan las figuras y los torrentes de figuras –o de imágenes reducidas a meras figuras– nos quedamos en lo aparente, no llegamos a lo sustancial, lo que constituye la fuente del sentido. Si vivimos en el *nivel 1*, tendemos a quedarnos en lo sensible, en las meras figuras, y a dejarnos llevar del vértigo de las impresiones sensoriales que nos arrastran como un torrente de montaña. Al ser arrastrados de esta forma por la sucesión de meras figuras, no tenemos huelgo para contemplar las imágenes y entrar en relación de presencia con lo que ellas re-presentan. Esto explica que la avalancha de figuras no produzca en nosotros asombro sino *fascinación*, y no nos sumerja en el mundo de la belleza –que implica orden, estructura, hondura de

vida– sino en el de la fealdad –que va aliado con el de la deformidad, la superficialidad, el desorden–.

Si nos movemos en el *nivel 2*, tenemos energía interior suficiente para ver imágenes en las figuras y movernos no sólo en el plano sensible sino a la vez en el metasensible, el plano de los ámbitos y tramas de ámbitos. Al ver –en *Candilejas*– al fracasado Calvero que cuida a la joven que intentó suicidarse, intuimos su buena intención, su actitud generosa, aunque pudiéramos temer que la atendiera con segundas intenciones, y nos impresiona advertir que se dirige noblemente hacia una experiencia extática de encuentro. Sólo a través de experiencias como ésta, en la que trascendemos el mundo de las figuras –superficiales y chatas–, entrevemos la capacidad humana de elevación y sus inmensas posibilidades creativas.



El cine de calidad tiende a elevarnos de nivel; por eso suele elevarnos el ánimo. En *El dictador* (1940), Charles Chaplin nos presenta un argumento deprimente: la persecución injusta y devastadora del pueblo hebreo. Pero acaba llevándonos a una proclamación de la verdadera actitud ante la vida



En esa joya del séptimo arte que es *Ben-Hur* (1959), una escena impresionante por su profundo significado es aquella en la que, tras la batalla naval, el engreído cónsul se encuentra en una balsa con el galeote Judá Ben-Hur, al que había maltratado largo tiempo en la galera –llamándole por el número del remo, el 41, al que se hallaba atado– y que ahora acababa de salvarle la vida. Al querer entablar amistad con él, lo primero que le dice es esto: “Oye, 41, en realidad ¿cómo te llamas?”. Este salto del *nivel -2* (en que solía moverse respecto al joven Judá) al *nivel 2* –en que florece el lenguaje verdadero, el que crea vínculos amorosos– nos causa sorpresa y emoción, por tratarse de una verdadera conversión a una relación de encuentro. Esta escena es una *imagen del salto a la vida auténtica*. El director nos pone, así, en presencia de un proceso espiritual que debemos vivir a diario: el afán de neutralizar la fuerza de gravitación que nos inclina al egoísmo y adoptar una actitud de generosidad para con los otros. Este proceso no ostenta la realidad propia de los objetos y los hechos cotidianos, pero en él late una admirable eficiencia, pues de él depende nuestra verdad de hombres y nuestra felicidad.

Por eso, bien está afirmar que “el cine es una fábrica de sueños que empieza avivando nuestros sentidos y suscitando emociones a menudo superficiales, correspondientes a los meras figuras, pero debemos conseguir que las ideas plasmadas en las imágenes inunden nuestro intelecto y nos hagan reflexionar” (Cf. Juan José Muñoz García: *Cine y misterio humano*, Rialp, Madrid 2003, p. 30). Pero convendría resaltar que, si vemos las figuras como imágenes, ya estamos ahondando en el sentido de las mismas y de

toda la trama de acontecimientos. Consiguientemente, cargamos las imágenes de sentido y de vida intelectual, afectiva y volitiva.

En cuanto nos insta a elevarnos a los niveles 2 y 3, el buen cine ejerce sobre nosotros una función *transfiguradora*: nos insta a ver los meros objetos como ámbitos y los hechos como acontecimientos. *Candilejas* no narra la relación que se establece entre un anciano artista y una joven bailarina que intenta suicidarse. Nos revela la actitud creativa con que un anciano, al parecer abatido por haber fracasado, aborda la situación desesperada de una joven. No narra hechos, propios del *nivel 1*; descubre acontecimientos, característicos del *nivel 2*, en virtud de una opción realizada en el nivel 3. Atender a la joven que está a punto de morir no es un mero hecho; es la manifestación patente de una actitud generosa, de la opción incondicional por el valor de la piedad. Calvero no actúa por interés, se expone a la maledicencia, se echa una carga sobre los hombros; no aprovecha el ascendiente que adquiere sobre la joven y renuncia a su inmediata felicidad, al menos a la satisfacción de un deseo –verse saturado de cariño–, para garantizar la felicidad de la joven y su pretendiente. Todo sirve a un ideal (*nivel 3*): ayudar a una persona desvalida. Al moverse en los niveles 2 y 3, la película adquiere una elevación especial y una emotividad profunda.

El cine de calidad no tiene como meta evadir a los espectadores de la rutina de la vida diaria. Quiere mostrarnos horizontes más amplios y fecundos, que se abren ante nosotros cuando vivimos a la vez en los niveles 1, 2 y 3. El buen cine nos hace constatar de forma palpable, en el cuerpo sensible de las imágenes, que no basta contemplar relatos superficiales de la vida para comprenderla. Debemos aprender a movernos a la vez en los niveles 1, 2 y 3, integrándolos cuidadosamente. El lenguaje literario y el cinematográfico son fuente de luz si se mueven a la vez en estos tres niveles. Sólo esta mirada penetrante nos permite adentrarnos poco a poco en el misterio humano, que tanto nos asombra.



En *Jim et Jules* (1962), François Truffaut no intenta narrar el decurso de una relación amorosa entre dos jóvenes y una joven; quiere, a través de él, mostrar cómo una vida aparentemente idílica se va minando por dentro y estalla, un mal día, en pedazos. Con ello nos hace ver que, si nos aferramos al *nivel 1*, caemos fácilmente en el despeñadero de los niveles inferiores. No parecieron adivinar esta valiosa función catártica de la película los espectadores que, casi terminada la proyección, dieron por hecho que ya conocían el *argumento*, y abandonaron la sala. Perdieron, así, la clave de la obra, que aparece al final cuando uno de los jóvenes que compartían el amor de la joven exclama: “*Hemos jugado con las fuentes de la vida y hemos perdido*”. Seguidamente, la joven invita al amigo a dar un paseo en coche con ella y ruega al marido que abra bien los ojos. Arranca y, al cruzar el puente, gira bruscamente el volante y se precipita al río, provocando así un accidente mortal.



En *La vida es bella* (1997), Guido presta a su niño todos los cuidados que requiere en el nivel 1, pero su mayor preocupación es elevarlo al *nivel 2* –mediante el recurso del juego–, por pura bondad incondicional –nivel 3–, contra las circunstancias que podrían despeñarlo hacia los niveles -1, -2, -3, -4. El dominar y disfrutar propios del *nivel 1* son una fuente de energía para el ser humano, pero no lo son menos –en un nivel superior– el amor, la bondad, la verdad, la belleza... En el cine valioso se descubre la fuerza operativa, la eficacia y fecundidad de los grandes valores. Estos valores constituyen el auténtico “elemento” en el que vive el hombre plenamente, como le sucede al pez en el agua.

La vida es bella expresa y encarna emotivamente el *ideal de la vida* de Guido, consistente en ejercitar la bondad y la piedad con los suyos en toda circunstancia, aun con riesgo de su vida, que acaba sacrificando en aras de su entrega a la familia. Mostrar la impresionante eficiencia del auténtico ideal es la mejor prueba del carácter eminentemente real de esta película, que es fruto de una imaginación potente, entendida la imaginación como la facultad, no de meras fantasías, sino de imágenes que remiten a lo esencial de la existencia humana.

De ahí la importancia de no buscar la solución a los problemas psíquicos exclusivamente en las fuerzas reprimidas del inconsciente. Destacados psiquiatras actuales –encabezados por la figura del vienés Viktor Frankl– subrayan la necesidad de buscar en las energías superiores del ser humano la verdadera solución a los estados depresivos. Buen número de problemas humanos responden a falta de confianza y de amor, no a disfunciones del inconsciente, como subrayó unilateralmente Sigmund Freud. Simplificando, podemos decir que éste mira hacia abajo, y Frankl eleva la mirada hacia arriba, hacia niveles superiores a aquellos en los que se plantean o manifiestan los problemas.

Los deseos y tendencias del hombre no se cierran en sí ni llevan en sí su propia justificación; remiten más allá de ellos mismos. Debemos ver en conjunto todas las energías que impulsan nuestra vida y reconocer que la fuente de nuestros anhelos se halla fuera de nosotros. Ello explica que diversos psicólogos y psiquiatras humanistas (el mismo V. Frankl, Enrique Rojas, Daniel Goleman, Lou Marinoff, Oliver Sacks...) intenten superar ciertas deficiencias del psicoanálisis subrayando que la persona humana no madura como tal al conseguir el equilibrio emocional que creemos obtener al saciar nuestras pulsiones instintivas, sino al abrirnos a realidades de condición superior que llenan nuestra vida de sentido. Este sentido plenificante no lo creamos nosotros; es fruto de un encuentro con realidades que en principio nos son distintas, distantes, externas y extrañas, pero pueden llegar a sernos íntimas cuando nos unimos a ellas con alguna forma de experiencia reversible, creativa⁶. A ello aludía sugestivamente Gabriel Marcel al hacer esta observación: “*Lo más profundo que hay en mí no procede de mí*”.

Al ofrecernos múltiples vertientes de la vida humana, el cine de calidad nos ayuda a descubrir de cerca que el ser humano es un “misterio”, en el sentido, no de incognoscible, sino de inagotable, de tan complejo y rico que no puede ser conocido exhaustivamente con nuestro conocimiento finito, sobre todo cuando no cultivamos debidamente la inteligencia y no le otorgamos las tres condiciones que definen su madurez: largo alcance, comprensión –o amplitud– y profundidad. Lejos de ser una mera ficción, el cine que se inspira en una concepción profunda del ser humano se muestra eminentemente realista, con el realismo propio de los niveles 2, 3 y 4.

¿En qué nivel de realidad se mueven los personajes de *Candilejas*? El melancólico Calvero se sitúa en los niveles 2 y 3. Lo mismo puede decirse de la joven bailarina, porque se quiere casar con Calvero, aunque es muy mayor y se ve fracasado, y deja a un joven que en el *nivel 1* le resultaba posiblemente más atractivo, más acorde a sus apetencias sensoriales. Otros personajes relevantes –el empresario, por ejemplo– acaban imitando esa noble actitud. La música, definidora del clima espiritual de la obra, muestra una peculiar nostalgia, que debemos entender –al modo de Romano Guardini– como el melancólico afán de superar los bienes inmediatos y alcanzar otros más altos. La persona verdaderamente melancólica es consciente de que, por mucho que ahonde en el misterio del hombre, no lo agotará nunca, pero no debe por ello desanimarse y ceder a la tentación del escepticismo, o bien contentarse con adoptar una actitud superficial. Ha de esforzarse a diario por intentar lo imposible y soportar el dolor de constatar incesantemente la propia menesterosidad⁷.

III. El arte de ver películas

Lo expuesto anteriormente nos permite trazar las líneas maestras de un método de contemplación de películas que ponga al descubierto su posible poder formativo, incluso cuando el argumento no parezca ajustarse a nuestra escala de valores. El gran peligro que presentan los filmes cuando exhiben escenas de violencia y erotismo –es decir, de sexualidad entendida de forma banal– es que éstas sean tomadas en sí, desgajadas del contexto y despojadas, así, del sentido que a veces adquieren en el conjunto de la obra. Existen películas que, vistas en su totalidad, presentan una intención clarificadora de ciertas actitudes poco recomendables a nuestro entender, y resultan en conjunto aleccionadoras. Tal intención sólo se descubre si se sobrevuelan las diversas escenas y se sigue atentamente su articulación interna.

El arte de ver películas consiste en descubrir la razón de los acontecimientos, la lógica que teje su trama. En la obra de Truffaut *Jules et Jim*, dos jóvenes comparten la intimidad de una mujer, esposa de uno de ellos. Todo parece transcurrir plácidamente al lado del río y en el molino idílico que les sirve de morada. Al final, sobreviene la tragedia, que no se fraguó en el plano de los hechos, sino en la esfera interior del proceso de vértigo que siguieron los tres jóvenes. Quien sepa ver cine conservará largo tiempo en la memoria esa campaña acogedora como un lugar siniestro donde,

bajo apariencia de dulzura, se fue tejiendo una desgracia irreversible. Y la frase relativa a la insensatez de jugar –en sentido banal– con las fuerzas de la vida se convertirá en una clave de orientación sobre aspectos de nuestra existencia que se hallan hoy demasiado confusos.



La película de Bernardo Bertolucci *El último tango en París* (1972) exhibe un puñado de escenas fuertemente eróticas y alguna que otra corrosiva. El que se pierda en los pormenores y no sobrevuele el film para verlo globalmente correrá riesgo de entregarse a la complacencia – si siente atracción por ese género de espectáculos– o bien experimentará una profunda aversión. En el primer caso, asistirá complacido a la proyección del film. En el segundo, apagará indignado el televisor y se preguntará si es legítimo ofrecer a los televidentes este tipo de obras, sobre todo en horas de gran audiencia. En cambio, si alguien contempla la película cuidándose de leer entre líneas y sin fijar la atención exclusivamente en las escenas crudas, descubrirá una lección sumamente provechosa, al advertir el vínculo que existe entre la actitud de banalidad en las relaciones sexuales y la crueldad en el trato con las personas a quienes se dice amar.

Una forma sutil pero patente de crueldad es no dirigirse a la persona en cuanto tal sino más bien a su cuerpo. La persona viene sugerida y representada por su nombre propio. De ahí que el protagonista se niegue a decir el suyo y a conocer el de su compañera. Léase atentamente el siguiente diálogo entre los dos protagonistas: un hombre de unos cuarenta años (H) y una jovencita de 19 (J), que conviven en un piso.

J. No sé cómo te llamas.

H. ¡No tengo nombre!

J. ¿Quieres saber el mío?

H. ¡No, no! ¡No me lo digas! No quiero saber tu nombre. Tú no tienes nombre y yo tampoco. No hay nombres. Aquí no tenemos nombre.

J. ¡Estás loco!

H. Es posible que lo esté, pero no quiero saber nada de ti. No quiero saber dónde vives ni de dónde eres. No quiero saber absolutamente nada de nada. ¿Has comprendido?

J. ¡Me asustas!

H. ¡Nada! Tú y yo nos encontraremos aquí, sin saber nada de lo que nos ocurra fuera. ¿De acuerdo?

J. Pero ¿por qué?

H. Pues porque aquí no hace falta saber nombres. No es necesario. ¿No lo comprendes? Venimos a olvidar. A olvidar todas las cosas, absolutamente todas. Olvidaremos a las personas, lo que sabemos, todo lo que hemos hecho. Vamos a olvidar donde vivimos, a olvidarlo todo.

J. Yo no podré. ¿Tú sí?

H. No lo sé. ¿Tienes miedo?

J. No”.

Si queremos descubrir el poder de este amargo y desconcertante diálogo, debemos adivinar los niveles de realidad y de conducta en que se mueven los dos protagonistas.

El adulto se mueve en el *nivel 1* –el del manejo y el disfrute– y rehúye elevarse – siquiera pasajera– al *nivel 2*, el propio de las personas, que vienen caracterizadas por su nombre propio. Por eso afirma hoscamente que ellos –los protagonistas– no tienen nombre y se niega a decir el suyo y a saber el de su compañera.

A ésta le parece extraña esa conducta, ajena al modo normal de proceder las personas. Ello explica su temor de que su compañero esté loco, es decir, que sufra una enajenación mental.

Compartir la intimidad corpórea y rechazar la comunicación propia de las personas implica un grave desajuste de la conducta. Ello explica que la joven se asuste.

El grave desajuste provocado por la actitud del adulto sólo podemos tolerarlo si renunciamos a la vida reflexiva y optamos por vivir en un nivel infrapersonal, en el cual olvidamos los nombres, las significaciones de las cosas y de los actos, y nos fusionamos con el entorno. Esta especie de embotamiento supone un desajuste respecto a la conducta normal de las personas, y produce una sensación de extrañeza y de miedo.

Nada ilógico que no exista en la obra el menor atisbo de comunicación amistosa y de ternura. A medida que los protagonistas repiten los actos de ayuntamiento corpóreo, se intensifica la dureza inmisericorde en el trato, que llega a la descalificación personal. Sabemos que el *erotismo* tiende a manipular las pulsiones instintivas, que sólo tienen pleno sentido cuando se integran en un proceso de intimidad personal y no son reducidas a mera fuente de gratificaciones individuales. Tal actitud manipuladora responde a un afán de dominio, que puede invadir el área entera de la vida de quien se entrega a las experiencias de vértigo o fascinación.

En una entrevista realizada en *L'Europeo*, María Schneider, la protagonista femenina, hizo la siguiente declaración: *“He sido explotada: no era famosa, era sólo una mujer, que además tenía 19 años. Por aquello recibí en total cinco millones de liras (unos 3.000 €). Mientras Marlon Brando (protagonista masculino y codirector) y Bernardo Bertolucci (director) continúan ganando dinero con aquella película, yo paso verdaderas dificultades para poder vivir. Me pusieron la etiqueta de la chica del tango. He sido aniquilada por esta película. Para mí fue una violencia moral. La desnudez es algo que no debería ser explotado de esa manera por el cine”*.

Puede alguien argüir que esta actriz carece de talento para interpretar papeles de primer orden. Es posible que no brille por sus dotes artísticas, pero ello no justifica el hecho de haber sido invitada a realizar un papel envilecedor bajo el señuelo de abrirse camino hacia la gloria artística. Con razón interpreta que ha sido manipulada. Manipular es, básicamente, reducir una persona a medio para los propios fines, es decir, a objeto (*nivel 1*). Tal objeto puede ser considerado como maravilloso, adorable, seductor, pero esto es secundario, pues tales adjetivos no redimen al sustantivo de su carácter reductor y, por tanto, denigrante. Al oír las amargas palabras de una joven que ve su persona maltrecha debido a los vejámenes de una manipulación solapada, resulta deprimente que un magistrado italiano haya justificado la exhibición de dicha película en su país con el pretexto de que “el sentimiento del pudor en el hombre medio ha cambiado últimamente de modo notable”. Esta consideración sociológica – sea o no exacta– no toca el fondo del asunto e ignora los sufrimientos y avatares espirituales de un número de personas que nunca podremos determinar.

El arte de ver películas consiste, sobre todo, en descubrir la razón profunda de los acontecimientos, la lógica que teje la trama de los sucesos. Esta lógica suele resplandecer en las obras de calidad, que resultan por ello aleccionadoras aunque muestren ciertos aspectos negativos de la existencia humana.

Las personas que no han tenido la fortuna de recibir una buena formación pueden verse seriamente dañadas por obras que exigen, para resultar positivas, cierto entrenamiento espiritual. En atención a tales personas especialmente vulnerables, deberían los responsables seleccionar al máximo las obras que emiten a través de medios que afectan a multitudes. Esto no sería censurar, sino atender al bien de los menos capacitados para distinguir lo que construye de lo que destruye.

¹ Una exposición de tales niveles puede verse en mis obras *Descubrir la grandeza de la vida*, Desclée de Brouwer, Bilbao 2010, 4ª ed. –y Puerto de Palos, Buenos Aires 2006– y *Cuatro personalistas en busca de sentido*, Rialp, Madrid 2009, págs. 121-126. Una investigación amplia de este tema es realizada en los tres cursos on line que estoy impartiendo bajo el título de *Experto universitario en creatividad y valores* (cf. www.escueladepensamientoycreatividad.org).

² El carácter eminentemente real de las *ideas* lo expone Platón de modo especialmente nítido en el diálogo *Hippias mayor*.

³ Una bibliografía selecta sobre el juego se halla en mi obra *Estética de la creatividad*, Rialp, Madrid 1998, 3ª ed., págs. 179-180.

⁴ Véanse, por ejemplo, las obras *Homo ludens* (Alianza Editorial, Madrid 1970) de J. Huizinga y *Les jeux et les hommes* (París, 1958) de Roger Caillois.

⁵ Véase, por ejemplo, J. Marías: *La educación sentimental*, Alianza Editorial, Madrid 1992, p. 212.

⁶ Recordemos que las experiencias reversibles juegan un papel decisivo en la vida humana, según se describe ampliamente en la obra *Descubrir la grandeza de la vida*.

⁷ Sobre el sentido de la melancolía en Guardini puede verse mi obra *Romano Guardini, maestro de vida*, Palabra, Madrid 1998, págs. 151-183.

LA FAMILIA ENTORNO NATURAL DE LA EDUCACIÓN EN LA AFECTIVIDAD

EL CINE COMO TESTIMONIO DE LAS VIVENCIAS Y ANHELOS DE LA SOCIEDAD ACTUAL

MERCEDES ALENZA

Educadora familiar

Experta en temas de adolescencia y relación conyugal.

Colaboradora de CinemaNet

merchealenza@hotmail.com



Introducción

Hace unos años un grupo de intelectuales inquietos y rebeldes ante diversas imposiciones culturales y, en cierta medida políticas, que ofrecían una visión sesgada de la persona, nos movilizamos en torno a la idea de agrupar a todos los que pensaban que los valores familiares eran la solución para mitigar la desolación y la soledad del hombre moderno.

Nuestra preocupación era cómo recuperar el espacio cultural, ocupado por ideologías individualistas, consumistas y hedonistas. Era necesario expresar el anhelo de toda persona por manifestarse como un ser familiar. La verdad antropológica evidente y más íntima es que la persona proviene de una familia y durante su adolescencia y juventud camina hacia otra familia.

La supremacía del lenguaje audiovisual sobre el lenguaje escrito o el visual es un hecho en estos inicios del siglo XXI. El cine se ha encumbrado por encima de las otras manifestaciones artísticas actuales como comunicador de las inquietudes sociales y personales. El poder de las imágenes llega a todos los rincones del planeta, transmite ideas, vivencias y modos de vida.

Por eso decidimos abordar el estudio de las producciones cinematográficas destacando anualmente aquellas películas que mostraban la verdad antropológica familiar: las personas necesitamos a lo largo de toda nuestra vida la vivencia de una vida familiar para alcanzar la felicidad.

Hemos visionado en estos años cientos de películas y hemos premiado a casi una treintena de ellas. Entre los miembros del jurado hay prestigiosos estudiosos y críticos de cine junto con algunos profesores y educadores.

En muchas ocasiones, el Premio Familia ha sido el precursor de otros reconocimientos a nivel internacional. En otras ocasiones, hemos premiado producciones que han sido silenciadas por las distribuidoras y que fueron, y lo siguen siendo actualmente, de difícil visionado, a pesar de su calidad artística y antropológica.

Del estudio de estas producciones galardonadas se puede concluir, sin duda, que es la familia el entorno natural para la educación en la afectividad. Así lo ven directores de culturas diversas e ideologías encontradas.

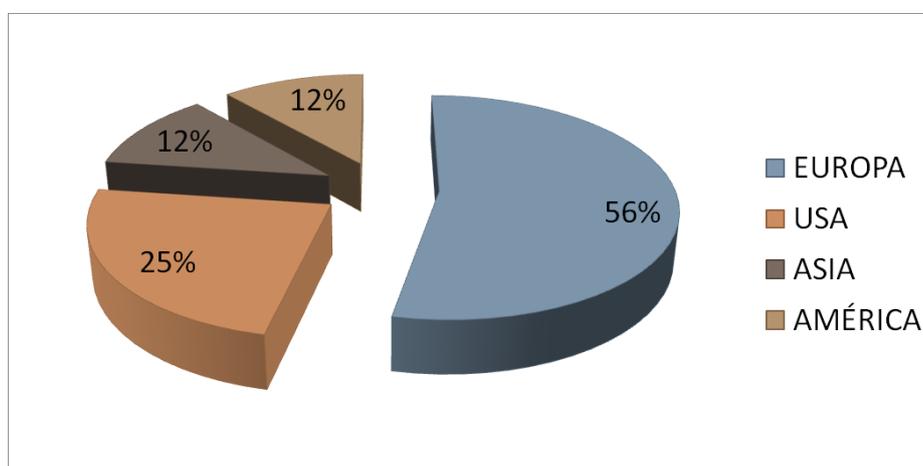
Educar en el reconocimiento, la aceptación y la reformulación de afectos no es tarea del estado ni de las instituciones educativas. En todo caso estos estamentos han de ponerse al servicio de las familias para que estas cumplan su fin.

Procedencia de las películas Premiadas con el Premio Familia de CinemaNet.

Las películas galardonadas por CinemaNet son en su mayoría (56%) películas de factura europea, frente a una cuarta parte de películas de factura USA. También cinematografías de presupuestos limitados obtienen un reconocimiento a su mensaje y se premian películas iraníes, brasileñas, mexicanas.

Esto nos sitúa ante una pluralidad de religiones, culturas y procedencias que nos permite hablar de la unos anhelos antropológicos universales.

Los valores familiares no han caducado y no hay diversos modelos de familia, sino diversas circunstancias que cada persona ha de aceptar, sin renunciar a la búsqueda de una vivencia familiar plena.



Concepto de afectividad.

Según el diccionario de la RAE, el sustantivo “afectividad” tiene tres acepciones que nos remiten al ámbito más íntimo de la persona.

2. f. Psic. Desarrollo de la propensión a querer.
3. f. Psic. Conjunto de sentimientos, emociones y pasiones de una persona.
4. f. Psic. Tendencia a la reacción emotiva o sentimental.

Si nos detenemos apenas unos segundos vemos que el entorno natural en donde la persona se inicia y desarrolla afectivamente es en la familia. ¿Dónde aprendemos a querer? donde somos queridos incondicionalmente por lo que somos, no por lo que tenemos o hemos conseguido.

Sin embargo, en el mundo actual, las familias tienen dificultades para asumir esta tarea: acudo a las palabras de Rof Carballo en el libro *La familia, diálogo recuperable*, cuyo pensamiento central recoge el siguiente párrafo:

“Las tensiones de la vida moderna son mala preparación para el diálogo materno y la vida laboral de la mujer no ha sido hasta ahora suficientemente protegida en lo que al diálogo más importante para el hombre concierne, por falta de sensibilidad para estas (...) El mal ha de ser atajado en su raíz. (...) La disminución de la tutela diatrófica, el raquitismo de la ternura, la asfixia del diálogo constitutivo lanzará al mundo, en proporción creciente, millones de seres en apariencia inteligentes, cultivados, diestros en admirables raciocinios. Pero profundamente tarados en su núcleo espiritual, preesquizofrénicos o pre-psicóticos, delincuentes potenciales o neuróticos graves, o liminares, como se dice ahora.” (Rof Carballo, 1976, 397).

Nuestra sociedad actual seducida por la eficiencia y la tecnología ha descuidado respetar el entorno ecológico afectivo de las personas por eso hoy en día se habla de una sociedad de tristes en el que la enfermedad endémica más temida no es la más mortífera sino la más devastadora: la depresión. Es urgente la tarea de recuperar el equilibrio emocional porque educar la afectividad es educar a la persona en su totalidad.

Para Enrique Rojas, (*El laberinto de la afectividad*. Madrid, Espasa-Calpe 1989) hay cinco parámetros para conocer los componentes del estado afectivo-emocional son: la vivencia (cambios internos), la reacción fisiológica (cambios somáticos), el temperamento y el comportamiento (respuesta comportamental), el plano cognitivo (conocimiento que el individuo tiene de la situación que provoca la activación de una/s emoción/emociones y el impacto que se deriva/n de la/s misma/s) y las destrezas sociales (repercusión de la vida afectivo-emocional a nivel social).

Luego los objetivos de la educación de la afectividad coinciden con lo que ya decía George Clemenceau: **“Es preciso saber lo que se quiere y cuándo se quiere; hay que tener valor de decirlo y cuándo decirlo; y es menester tener coraje para realizarlo”**.

Los profesores han de ser conscientes de que el aprendizaje mecánico o instrumental del alumno no es el que decidirá su éxito social, profesional o personal y les concierne mostrar desde sus asignaturas la verdad de la realidad antropológica, que siempre emerge. Los profesores hemos de ser dinamizadores activos en los que supone una recuperación del espacio y la identidad educativa familiar.

En palabras de Marina (*“Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva”*, Univ. Santiago de Compostela):

“En términos clásicos del papel de la familia en el desarrollo, hay una urdimbre afectiva que, desde la vida de familia, repercute en nuestro desarrollo y hay un diálogo recuperable en la vida de familia que requiere respuestas y formas de actuación para desarrollar nuestras destrezas en y de educación familiar.”

De todo ello se hace evidente la urgencia en establecer una estrecha comunicación entre familias y profesores. Los profesores no podemos sustituir ni suplantar a los padres. Hemos de orientarlos y ayudarles a encontrar herramientas. Probablemente el cine, con su relato de vidas particulares nos pueda ayudar en esta labor.

Los temas centrales que abordan las películas seleccionadas.

No resulta fácil establecer una clasificación temática de películas de tan diversa procedencia. Muchas veces los personajes se ven envueltos en una compleja red de relaciones familiares y sociales. No obstante he querido aventurarme a agruparlas por temas porque esto nos puede ayudar a demostrar que en las relaciones familiares es donde las personas aprenden a relacionarse con los demás, a aceptar la realidad por cruda que sea, a afrontar las contrariedades, a contraer compromisos, a pedir perdón.

No se pretende agotar con ello la crítica ni la interpretación de la película, sino acudir a ella para ejemplificar ese emerger antropológico del que son portavoces los maestros del cine actual y que como educadores podemos mostrar a los alumnos.

Me hubiera gustado destacar de todas ellas sus valores artísticos y el acierto en el diseño de sus personajes pero no es posible, sin embargo no me resisto a realizar un breve comentario de una película de cada grupo rescatando a algunas de ellas del olvido.

La relación fraterna:

1999 Premio Familia Finalista: **La manzana.**

2001 Premio Familia ex aequo: **Una historia verdadera**

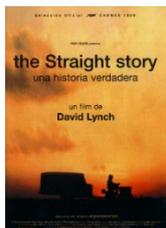
2009 Premio Familia ex aequo: **Cometas en el cielo**

2009 Premio Familia ex aequo: **Lars y una chica de verdad**

La relación entre hermanos es mucho más que jugar juntos de niños o compartir el mismo domicilio. Los hermanos han de aprender a colaborar, compartir, respetar, dialogar. A pesar de que nuestra sociedad se ha adentrado en caminos del individualismo que nos lleva a sendas solitarias, surgen producciones que nos plantean el amor fraternal.

Esta relación fraterna viene marcada genéticamente, pero también acuñada por experiencias y afectos comunes. Esto supone una marca indeleble que hace imposible la indiferencia: o cariño y comprensión, o rencor e incomunicación. La importancia del tema en la sociedad no se puede silenciar. Para lograr una sociedad cohesionada y estable hemos de acudir a la grata experiencia del afecto fraternal, que sin duda supera y aleja los presupuestos individualistas.

Premio Familia ex aequo 2001: Una historia verdadera



Comentario

Albín Straight (Richard Farnsworth) es un hombre viudo de 73 años que vive en Iowa con una hija discapacitada (Sissy Spacek). Sus achaques son muchos: tiene un enfisema, problemas de visión y de cadera y acaba de sufrir un brusco desfallecimiento, que el médico atribuye a lo poco que cuida su salud. Cuando aún está convaleciente y necesita muletas para cualquier desplazamiento, recibe la noticia de que su hermano mayor Lyle (Stanton) está muy grave. A pesar de su estado y de que no habla con él desde hace diez años, Alvin decide ir a verlo a desplazándose en una segadora de césped.

El largo camino recorrido, con la marcha lenta de un cortacésped es un peregrinaje de Alvin quien va dejando en todos los encuentros fortuitos muestra de su sabiduría y aporta soluciones nacidas de su rica vivencia familiar.

Alvin va expiando y haciéndose merecedor del perdón de su hermano en su largo y penoso viaje. El orgullo y la soberbia les ha separado haciéndoles más frágiles a ambos. La escena en la que ambos hermanos se reencuentran es muy elocuente: una mirada basta. Lyle invita a Alvin a sentarse en su porche para contemplar las estrellas como antaño.

La maternidad/ paternidad.

Premio Familia 2000: **Solas**

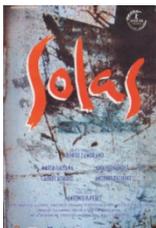
Premio Familia 2004: **Good bye Lenin**

Premio Familia ex aequo: **2010 María y yo**

La experiencia y la vivencia de la maternidad y la paternidad es otro de los grandes temas que reiterativamente provocan la reflexión de los cineastas. Es un tema reiterado en todas las películas premiadas pero en estas tres, que se comentan a continuación, se aporta una pincelada que refleja la complejidad de esta relación.

Ser padre o madre no es sólo un hecho biológico sino un hecho que afecta a la totalidad del ser. Los hijos necesitan ser amados incondicionalmente pero también que sus padres se quieran, se respeten y se comprendan. Cuando la situación real no es la óptima siempre se ha de aceptar, pero eso no quiere decir que se ignoren las dificultades y se intente paliar las carencias con dosis de optimismo y resignación

Premio Familia 2000: Solas



Comentario

María malvive en un oscuro apartamento de un barrio miserable, trabaja eventualmente como chica de la limpieza y, casi con cuarenta años, descubre que está embarazada de un hombre que no la ama. Su soledad es tan grande que sólo encuentra consuelo en la bebida. Su madre se desplaza a la ciudad junto con su padre que ha de ser hospitalizado. Se va a vivir con su hija que la recibe con ásperos modales. De fondo reprocha a su madre que haya consumido su vida al lado de un hombre violento e intolerante sin rebelarse ante su maltrato verbal e incluso físico.

En los días que conviven juntas María descubrirá la recia personalidad de su madre y su capacidad de empatía con todos los que la rodean. Su madre socorre a un vecino viudo e inicia una relación de amor que no se consolida porque Rosa es fiel a su marido y sabe renunciar a continuar con ese mutuo enamoramiento.

Con la vuelta de los padres al pueblo María vuelve a caer en la desesperación y en la angustia por su embarazo. María no quiere abortar pero teme seguir el modelo de su padre y ser una mala madre. Su vecino acudirá en su ayuda, ofreciéndole su ayuda y protección para ayudarle a cuidar a su hijo. Se unen dos soledades con un proyecto común: cuidar del bebé que viene en camino.

El personaje central es el de la madre, Rosa no es una mujer anulada ni sometida. Acepta las consecuencias del compromiso adquirido y actúa según la propia conciencia para vivir en paz. Su fuerte sentido del decoro, el deber, le hace ser servicial y paciente. Esto hace que todos los que la rodean sientan respeto por ella a pesar de su humildad. Es una madre laboriosa y abnegada que adivina las necesidades y soluciona los problemas de manera suave y humilde. Su personalidad marca el camino a su hija. Llena de flores el hogar y de comida la despensa, por eso tras su marcha, todo recuerda su presencia. Deja a su hija unos tesoros la mecedora, una chaqueta, dinero y una madeja de hilo rosa. ¿Sabe que su hija está embarazada? Probablemente lo sabe y no dice nada; sólo actúa marcando un camino que su hija recorrerá y le servirá para encauzar su vida y alcanzar la serenidad.

Rosa también deja a su hija las pautas de un comportamiento social en el que los vecinos se ayudan.

Ana “hereda” las relaciones sociales de Rosa y esto le ayudará a resolver la crianza de su hijo aceptando la ayuda de su vecino que se convertirá en un “abuelo adoptivo”.

El comportamiento intachable de su esposa afecta al marido, que carga en su conciencia su mal comportamiento. Y pregunta a Rosa “¿He sido un buen hombre?” Y aunque le queda claro que no ha sido un buen hombre, ni pide perdón ni rectifica, por eso es un hombre sin paz corroído por su mal humor.

El sufrimiento.

1998 Premio Familia: **La habitación de Marvin**

2007 Premio Familia: **World Trade Center (WTC)**

2008 Premio Familia: **Libero**

2011 Premio Familia ex aequo: **Vivir para siempre**

Si algo caracteriza nuestra época y nuestra sociedad es el miedo al dolor y al sufrimiento. Sin embargo, encontrarse con el dolor y el sufrimiento es inevitable. Es un tema reiterativo ya sea como tema central o como asunto secundario.

El sufrimiento hay que aceptarlo y afrontarlo, forma parte de la vida y supone una condición para probar nuestros sentimientos y afectos. El sufrimiento no siempre es síntoma de infelicidad. Se puede sufrir con serenidad y con amor.

Educar para afrontar el dolor y la frustración es una tarea de los padres en la que deben ser ayudados por toda la sociedad.

En este sentido los medios de comunicación han de responsabilizarse de no trivializar la tragedia ni el dolor ajeno. Los mensajes que se han de dar ante los diversos acontecimientos no han de sensiblería sensacionalista sino de reciedumbre, aceptación y solidaridad.

1998 Premio Familia: La habitación de Marvin



Comentario

Hace ya muchos años, las vidas de Lee, una mujer ferozmente independiente, y su hermana mayor Bessie siguieron caminos muy distintos.

Lee vive en Ohio junto a sus dos hijos. Su hijo mayor Hank, es un adolescente problemático que culpa a su madre del abandono de su padre.

Ha incendiado su hogar al quemar unas fotos de su infancia en las que aparecía su padre. Está ingresado en un centro psiquiátrico hasta que se cure de su agresividad.

Lee sin casa recibe ayuda de unas monjas que la alojan a ella y a su hijo pequeño Charli. En esa situación tan crítica, recibe la llamada de Bessi quien le comunica que tiene leucemia y que el único tratamiento posible es un trasplante de médula, para lo que necesita que Lee y sus hijos se realicen unas pruebas de compatibilidad para un posible trasplante de médula.

Ambas hermanas no se ven desde hace más de diecisiete años, en que se reunieron para hablar de los cuidados que requería su padre. Lee se negó a colaborar y Bessi regresó al hogar familiar de Florida para cuidar de su padre Marvin, que yace en cama desde hace años junto con su anciana tía Ruth que padece demencia senil, renunciando a tener una vida propia.

Lee emprende un viaje con sus dos hijos hacia el hogar familiar en donde espera permanecer sólo unos días.

Lee, quien siempre ha pretendido escapar de las responsabilidades y del dolor, encuentra en la aceptación de la dramática situación familiar la armonía y la felicidad que siempre se le escapó de las manos.

La gran capacidad de amor y sacrificio de Bessi hace posible que Hank cambie su comportamiento y esto desbloquea la relación de madre e hijo: Lee le confiesa a Hank que se separó de su marido cuando descubrió que los maltrataba cuando se quedaban a solas con él.

Bessi les enseña que se encuentra mucho amor cuando se ama sin condiciones.

Lee supera su miedo al sufrimiento gracias al apoyo de Hank y decide hacerse cargo del cuidado de los tres enfermos.

Valores para trabajar a partir de la película.

- El amor como entrega y sacrificio desinteresado es fuente de felicidad. Bessy reconoce a su hermana que ha sido muy afortunada porque el afrontar la enfermedad de su padre y su tía le ha llevado a ser capaz de amar incondicionalmente. Su sacrificio la ha fortalecido para ver la vida priorizando lo más importante. Rechaza cualquier confrontación y cualquier sentimiento victimista y aporta a los demás su risa y su optimismo.
- El respeto a la dignidad de la persona en la enfermedad. Lee va perdiendo el miedo al sacrificio y a la enfermedad y decide asumir con serenidad el cuidado de su familia.
- El valor del perdón y la confianza en la educación de los adolescentes. Lee quiere mucho a sus hijos pero nunca se lo ha manifestado, ha pasado muchas dificultades y ha intentado mejorar su vida estudiando una profesión. Se siente fracasada Como madre, riñe constantemente a sus hijos resultando muy asfixiante. La visión positiva de su hermana que es capaz de ver los valores de ambos muchachos la lleva a buscar un diálogo sereno con su hijo mayor que reacciona positivamente.

Hank decide cambiar su vida al ser aceptado y querido sin condiciones por su tía Bessi. Cuando decide libremente busca el bien: se somete a la prueba de compatibilidad, vuelve para asumir sus responsabilidades familiares y respalda a su madre para que sea capaz de tomar la decisión de quedarse.

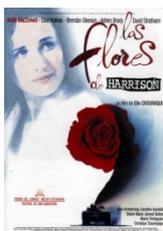
La superación de dificultades

2001 Premio Familia ex aequo: **El Bola**

2002 Premio Familia: **Las Flores de Harrison**

2009 Finalista Premio Familia: **La vida es Bella**

PREMIO FAMILIA 2002: Las flores de Harrison



Comentario

La historia comienza en la redacción de Newsweek, semanario de gran tirada y prestigio. Se televisa un discurso tétrico y premonitorio de Slobodan Milosevic: el discurso de Gazimestan, en Kosovo, el 28 de junio de 1989, en el que anuncia que los enfrentamientos armados pueden ser la solución ante una posible desintegración de la federación yugoslava. Harrison Lloyd, el marido de Sarah aficionado a la horticultura, es fotógrafo de profesión y esto le hace

alejarse de su familia con frecuencia. Se plantea que es te sea el último viaje. Viaja a la Croacia en guerra y desaparece.

Un reportero que acude a la guerra de Yugoslavia es declarado desaparecido. Su mujer, convencida de que su marido no ha muerto, decide ir a Bosnia a buscarle. Allí conoce la crueldad de la guerra y de forma heroica logra rescatarlo en estado catatónico. Su recuperación es lenta y en ella es crucial el amor que recibe de sus hijos, en especial de su hijo, quien cuida sus flores. Harrison se aparta del frenesí de su vida de reportero y se dedica por entero al cuidado de su familia a quien había descuidado durante mucho tiempo por su trabajo.

Sarah en contra de toda esperanza decide ir a buscar a su marido. En el aeropuerto, factura su mochila, en la que ha metido lo que cree necesario para bajar a las cloacas, más unas cuantas fotografías del álbum familiar. Sarah busca en medio del caos. En un pueblo cercano a Osijek, y cerca de Vukovar, es la única que no retrocede.

Encuentra a su marido en un estado catatónico y vuelven a casa sin saber si Harrison podrá recuperarse. El amor de su esposa y de sus hijos logra su recuperación.

Abandona sus fotos de guerra y se dedica a fotografiar flores.

Valores para trabajar a partir de la película.

- Perseverancia en la búsqueda del ser amado.
- La entrega absoluta a la familia, negarse en redondo a que sus miembros engrosen la lista de desaparecidos.
- El amor incondicional al ser querido.
- El amor gana siempre, pese a las adversidades, pese a las barbaries, pese a las guerras, cualesquiera que sean los motivos que las causen y las justificaciones que las sostengan. El amor gana siempre a la muerte y al miedo a la muerte.
- Importancia de todos los miembros de la familia en la felicidad individual de cada uno. Si su esposa lo rescata materialmente arriesgando su vida, su hijo lo cura emocionalmente demostrándole que lo ha esperado manteniendo el cuidado de sus flores.

La necesidad de comunicación y de construir lazos familiares.

1997 Premio Familia Finalista: **Secretos y mentiras.**

1999 Premio Familia: **Estación Central de Brasil.**

2004 Premio Familia Finalista: **Sang Woo y su abuela.**

2009 Premio Familia ex aequo: **Bella.**

2010 Premio Familia: **Vacaciones de Ferragosto.**

Aristóteles en el s. IV habla de que el hombre es un animal social («zoon políticón») que desarrolla sus fines en el seno de una comunidad. Estamos abocados a mantener relaciones con nuestros semejantes. En todas las épocas diversos pensadores y políticos han expresado sus opiniones de cómo deberían regularse las relaciones entre hombres. Pero la experiencia nos dice que las formas de gobierno se han ido modificando y las organizaciones que no han sucumbido ante el paso del tiempo han debido reformularse y adaptarse.

Hoy ya en la segunda decena del s. XXI hemos de reconocer y reivindicar que el hombre es un ser familiar que viene de una familia y busca desarrollar su proyecto vital en una familia. Y donde se ha aniquilado todo lazo humano, vuelve a emerger como una necesidad imperiosa el deseo de amar y ser amado como se ama en una familia. Si alguien piensa que con leyes o con marketing se podrá aniquilar la institución familiar, está equivocado. La familia vuelve a surgir, se reinventa en las condiciones más adversas. La persona puede ser feliz sólo cuando se sabe querida incondicionalmente.

Premio Familia 1999: Estación Central de Brasil



Comentario

En los asfixiantes pasillos de la Estación Central de Brasil, en Río de Janeiro, una antigua maestra se gana la vida escribiendo las cartas que le dictan los analfabetos. Endurecida por la soledad y por la adversidad, Dora ha ido cayendo en una estoica indiferencia. Una de sus clientes muere atropellada a la salida de la estación, su hijo deambula solo por la estación y Dora se hace cargo de él y lo vende a unos delincuentes que le dicen que lo pondrán en adopción pero que en realidad están implicados en el tráfico de órganos.

Dora arrepentida rescata al niño y para redimirse decide llevarlo a casa de su padre en una remota zona del nordeste de Brasil. En el viaje Dora se irá rehaciendo interiormente y cerrando las heridas del su pasado. Al final del viaje, el niño encontrará a sus hermanos, ya que su padre ha muerto. Estos lo acogen con cariño.

Es una película que muestra una realidad muy dura pero que envía un mensaje de esperanza en una sociedad miserable y deshumanizada.

Valores para trabajar a partir de la película.

- La redención a través de la generosidad y el sacrificio.
- La aceptación de vivir una vida limpia para poder aspirar a la felicidad.
- La necesidad de la familia.
- La importancia de la figura del padre en la identidad de las personas.

El enamoramiento y la construcción de un proyecto para toda la vida.

Premio Familia 1997: **Sentido y sensibilidad.**

Premio Familia 2003 ex aequo: **Lugares comunes**

El enamoramiento es ese estadio inicial que puede dar lugar al amor, en ese momento la familia de origen aporta los criterios adecuados para escoger bien a la persona con la que hemos de compartir nuestro proyecto vital.

No es función del profesor intervenir o aconsejar suplantando a los padres. Invadir el ámbito de la educación en la intimidad es inadmisibles en un educador responsable.

Muchos profesionales, sin embargo ante la difusión mediática de mensajes claramente distorsionadores que incitan a una vivencia desordenada de la sexualidad, se sienten impelidos a actuar.

Despertar el sentido crítico de los jóvenes y adolescentes es una función propia del docente. Por eso, la utilización de la literatura y del cine puede ser un recurso de gran eficacia.

Pensar que el amor es cosa sólo de adolescentes es fruto de una visión superficial de la vida. Merece la pena empeñar la vida en un amor para siempre, aun que esto suponga en ocasiones renunciar al propio yo e incluso a la justicia a favor de la misericordia.

No se puede avanzar vitalmente si no somos capaces de perdonar. El perdón dignifica al que lo otorga y al que lo recibe. El que lo recibe porque ese perdón le obliga a rectificar y a buscar el bien. El que lo otorga se dignifica porque crece en su capacidad de amor al rebasar con su misericordia las fronteras de lo justo.

Los adolescentes de hoy en día tienen un exceso de información en cuanto a la mecánica física de la relación sexual. Desde todos los ámbitos se les habla de sexo, sin pudor, ni respeto a la intimidad; sino más bien incitándoles a la trasgresión como si la bandera que hubiera de enarbolar la juventud siempre fuera saltar los límites y no buscar caminos seguros para alcanzar la felicidad duradera.

Se pretende sustituir el afán por buscar la felicidad por el afán por buscar el placer inmediato, pero claro, ese engaño es efímero. Porque hay algo en el hombre que le impele hacia el infinito.

Hemos de hablar de amor, y acudir a aquellos que nos den palabras, imágenes o melodías para expresar cómo una emoción se transforma en sentimiento, y un

sentimiento se convierte en una decisión. Hay que explicarles que es posible hacer cierto la promesa de “te amaré eternamente”.

El ser humano es creado por amor y necesita desarrollarse amando. No es posible instruir sólo empíricamente a los alumnos: hemos de ayudarles también a cultivar su interioridad. Han de aprender a reconocer y gestionar sus emociones.

Para cerrar este bloque comentaré brevemente una gran película basada en una obra de Jane Austin. Que puede servir para cerrar esta reflexión sobre la educación en la afectividad.

Premio Familia 1997: **Sentido y sensibilidad**



Comentario

Película ambientada en Inglaterra, siglo XIX. Dos hermanas completamente distintas: una, pura razón y sentido común (Emma Thompson); la otra, pura sensibilidad y pasión (Kate Winslet), se enfrentan al amor y a las adversidades de la vida.

Al morir su padre, la viuda y tres hijas han de abandonar su hogar porque el heredero es un hermanastro, hijo del primer matrimonio de su padre. Son acogidas por un pariente lejano quien les alquila una casa de campo

Las protagonistas son las hermanas Elinor y Marianne Dashwood, que viven con su madre, la señora Dashwood, y su hermana menor, Margaret. Después de la muerte de su padre el patrimonio familiar pasa a su medio hermano, John Dashwood, único descendiente masculino e hijo de un primer matrimonio; la familia ha de abandonar el hogar familiar. Su situación económica pasa de la opulencia a la pobreza extrema que han de ocultar por la dignidad de su linaje. Se mudan a una casita en el campo que les ofrece un pariente por una cantidad simbólica. Este benefactor alivia sus penurias introduciéndolas en su círculo social y propiciando ocasiones para que las dos hermanas mayores puedan contraer matrimonio a pesar de su pobreza y falta de dote.

Allí conocen a tres hombres: Edward Ferrars, Willoughby y al Coronel Brandon.

Elinor y Marianne tienen temperamentos opuestos. Tradicionalmente, se ha considerado que Elinor, la mayor, con 19 años, representa el "sentido" (razón) del título y Marianne, que tiene 17, representa la "sensibilidad" (emoción).

Elinor ha de hacerse cargo de la contabilidad del hogar y de sostener a su madre y a sus hermanas moralmente. Su alta idea del honor hace que oculte sus sentimientos y se conduzca con prudencia y una aparente frialdad emocional. Aunque se enamora de Edward Ferrars, soporta en silencio la noticia de que tiene un compromiso previo y de

que su relación no es posible. Su visión realista hace que sujete sus emociones y no exprese sus sentimientos hasta que puedan ser compatibles con un proyecto de futuro.

Marianne es romántica e impulsiva y exterioriza sus sentimientos sin prudencia ni precaución, esto le lleva casi a la muerte, tras el abandono de Willoughby, quien se aparta de ella por motivos económicos.

Marianne entiende el amor como emoción y pasión, sin considerar que también la razón ha de contemplarse para elaborar un proyecto de futuro. Esto lo descubrirá en el amor sereno comprometido y fiel del Coronel Brandon.

El contraste entre los caracteres de las hermanas se resuelve finalmente cuando cada una de ellas encuentra el amor y una felicidad duradera. Triunfa el amor y se impone pese a las trabas sociales.

El final de la película es muy grandilocuente: el júbilo de los recién casados desborda a todos los asistentes; desde la colina, Willoughby contempla con pesar el júbilo de los recién casados. Es el gran perdedor: ha perdido el amor.

Valores para trabajar a partir de la película.

- El valor de la fidelidad al compromiso adquirido.

Elinor disculpa y comprende que Eduard Ferrars haya de mantener su compromiso con Luzy aunque ya no la ame y esto le lleve a quedarse sin su herencia. Elinor prefiere que su relación amorosa sea imposible, a constatar que su amado es indigno porque rompe sus compromisos.

Una postura similar es la del Coronel Brandon. Así juzga a Willoughby que abandona a una muchacha embarazada y después devolverá sus cartas y el mechón de pelo a Marianne, sin dar ninguna explicación. Parar él una persona que no es capaz de mantener sus compromisos no merece el respeto ni la consideración.

El personaje del hermano mayor John, que incumple la promesa de proteger y ayudar económicamente a sus hermanastras y a la segunda esposa de su padre, queda puesto en evidencia por falta de carácter, su superficialidad y su sometimiento a la avaricia de su esposa.

- El valor de la prudencia y de la discreción: encarnado en Elinor que gracias a estas virtudes no queda expuesta a la crítica ajena ni a actuar con desconsideración ante los demás.

- El entorno familiar es el ámbito de la expresión de la propia intimidad y del crecimiento interior. El cariño mutuo desinteresado entre las hermanas, que comparten penas y alegrías les ayuda a soportar y a superar las dificultades que se les van presentando hasta alcanzar la felicidad.

Conclusiones.

- Los padres son los responsables de la educación afectiva y emocional de los hijos. No se deben consentir leyes ni instituciones que intenten recortar o sustraer este derecho.
- Los hijos necesitan del afecto de su padres y de la estabilidad familiar para su desarrollo cognitivo y afectivo.
- La sociedad debe colaborar con los padres en la educación de sus hijos.
- Los profesores han de contribuir al desarrollo afectivo de los jóvenes y adolescentes mostrando las verdades antropológicas en estrecha colaboración y comunicación con las familias
- El cine es un buen instrumento para analizar los comportamientos humanos y extraer conclusiones que orienten a jóvenes y adultos hacia las verdades antropológicas.

ANEXO FICHAS TÉCNICAS PELÍCULAS PREMIADAS 1997 A 2011

1997 Premio Familia **Sentido y sensibilidad**

TÍTULO ORIGINAL: Sense and Sensibility, USA, 1995, 135 min. DIRECTOR: Ang Lee PRODUCTORA: Columbia Pictures GUIÓN: Emma Thompson (Novela: Jane Austen) MÚSICA: Patrick Doyle FOTOGRAFÍA: Michael Coulter REPARTO: Emma Thompson, Kate Winslet, Hugh Grant, Alan Rickman, Greg Wise, Emilie François, Imogen Stubbs, Gemma Jones, Robert Hardy, Elizabeth Spriggs, Imelda Staunton, Hugh Laurie, Harriet Walter, James Fleet.

1997 Finalista Premio Familia **Secretos y mentiras**

TÍTULO ORIGINAL: Secrets and Lies, UK, 1996, 141 min. Thin Man Films / Channel Four Films / Ciby 2000 DIRECTOR: Mike Leigh, GUIÓN: Mike Leigh MÚSICA: Andrew Dickson, FOTOGRAFÍA: Dick Pope REPARTO: Brenda Blethyn, Timothy Spall, Phyllis Logan, Marianne Jean-Baptiste, Lee Ross, Claire Rushbrook, Elizabeth Berrington, Lee Ross, Michele Austin, Ron Cook, Lesley Manville, Emma Amos, Hannah Davis.

1998 Premio Familia: **La habitación de Marvin**

TÍTULO ORIGINAL: Marvin's Room, 1996, 98 min., USA Miramax International / Scott Rudin Productions / Tribeca Production DIRECTOR: Jerry Zaks GUIÓN: Scott McPherson (Novela: Scott McPherson) MÚSICA: Rachel Portman FOTOGRAFÍA: Piotr Sobocinski REPARTO: Meryl Streep, Diane Keaton, Leonardo DiCaprio, Robert De Niro, Hume Cronyn, Dan Hedaya, Gwen Verdon, Hal.

1999 Premio Familia: **Estación Central de Brasil**

TÍTULO ORIGINAL: Central do Brasil, PREMIO FAMILIA 2009 MACT Productions / Videofilmes 1998, 115 min. Brasil. DIRECTOR: Walter Salles GUIÓN: João Emanuel Carneiro & Marcos Bernstein MÚSICA: Antonio Pinto & Jaques Morelenbaum FOTOGRAFÍA: Walter Carvalho REPARTO: Fernanda Montenegro, Marília Pêra, Vinicius de Oliveira, Soia Lira, Othon Bastos, Otávio Augusto, Stela Freitas, Caio Junqueira, Matheus Nachtergaele

1999 Finalista: **La manzana**

TÍTULO ORIGINAL: Sib (The Apple) 1998, 85 min., Irán Coproducción Irán-Francia; Hubert Bals Fund DIRECTOR: Samira Makhmalbaf GUIÓN: Samira Makhmalbaf, Mohsen Makhmalbaf MÚSICA: Música popular iraní FOTOGRAFÍA: Mohamad Ahmadi, Ebrahim Ghafori REPARTO: Massumeh Naderi, Zahra Naderi, Ghorbanali Naderi, Azizeh Muhamadi, Zahra Saghrisaz

2000 Premio Familia **Solas**

TÍTULO ORIGINAL Solas, Maestranza Films 1999, 98 min. España DIRECTOR: Benito Zambrano GUIÓN: Benito Zambrano MÚSICA: Antonio Meliveo FOTOGRAFÍA: Tote Trenas REPARTO: María Galiana, Ana Fernández, Carlos Álvarez-Novoa, Antonio Dechent, Paco de Osca, Juan Fernández

2001 Premio Familia ex aequo **El Bola**

Título original: El Bola 2000,83 min., España DIRECTOR: Acheró Mañas GUIÓN: Acheró Mañas & Verónica Fernández MÚSICA: Eduardo Arbide FOTOGRAFÍA: Juan Carlos Gómez REPARTO: Juan José Ballesta, Pablo Galán, Manuel Morón, Alberto Jiménez, Ana Wagener, Nieve de Medina, Gloria Muñoz, Javier Lago, Soledad Osorio.

2001 Premio Familia ex aequo **Una historia verdadera.**

Título Original: The Straight Story Coproducción USA-Francia ; Le Studio Canal+ / Les Films Alain Sarde / Picture Factory & Film Four 1999, 111 min., USA DIRECTOR: David Lynch GUIÓN: John Roach & Mary Sweeney MÚSICA: Angelo Badalamenti FOTOGRAFÍA: Freddie Francis REPARTO: Richard Farnsworth, Sissy Spacek, Harry Dean Stanton, Everett McGill, John Farley

2002 Premio Familia **Las Flores de Harrison.**

TÍTULO ORIGINAL Harrison's Flowers France 2 Cinéma / Le Studio Canal + / 7 Films Cinéma 2000, 126 min. Francia. DIRECTOR Elie Chouraqui GUIÓN Elie Chouraqui, Didier Le Pêcheur, Isabel Ellsen (Novela: Isabel Ellsen) MÚSICA Bruno Colais FOTOGRAFÍA Nicola Pecorini REPARTO Andie MacDowell, Elias Koteas, David Strathairn, Adrien Brody, Marie Trintignant, Brendan Gleeson, Alun Armstrong, Caroline Goodall, Diane Baker, Christian Charmetant

2003 Premio Familia ex aequo **Escape to Paradise.**

Título Original: Escape to Paradise 2002, Suiza, 90 min. Dirección y montaje: Nino Jacusso. Guión: Nino Jacusso y Mona de la Rey. Producción: Ivo Kummer. Música: Pedro Haldemann. Fotografía: Daniel Leippert Interpretación: Düzgün Ayhan, Fidan Firat, Nurettin Yildiz, Walo Lüönd.

2003 Premio Familia ex aequo **Lugares comunes**

TÍTULO ORIGINAL : Lugares comunes 2002 ,112 min., Argentina Coproducción Argentina-España; Adolfo Aristarain / Tornasol Films / Shazam S.A. / Pablo Largaia Producciones DIRECTOR Adolfo Aristarain GUIÓN Adolfo Aristarain & Kathy Saavedra (Novela: Lorenzo F. Aristarain) MÚSICA Varios FOTOGRAFÍA Porfirio Enríquez REPARTO Federico Luppi, Mercedes Sampietro, Arturo Puig, Carlos Santamaría, Yaël Bamatán, Javer Ortiz, Guillermo Ayuso

2004 Premio Familia: **Good bye Lenin**

TÍTULO ORIGINAL Good Bye, Lenin! X Filme Creative Pool / ARTE / WDR / Senator Entertainment 2003, 118 min., Alemania DIRECTOR Wolfgang Becker GUIÓN Wolfgang Becker & Bernd Lichtenberg MÚSICA Yann Tiersen FOTOGRAFÍA Martin Kukulka REPARTO Daniel Brühl, Katrin Saß, Chulpan Khamatova, Maria Simon, Alexander Beyer, Michael Gwisdek, Burghart Klaussner, Florian Lukas, Jürgen Vogel

2004 Finalista **Sang Woo y su abuela**

TÍTULO ORIGINAL: Jibeuro (The Way Home) CJ Entertainment / Tube Entertainment 2002, 85 min. Vietnam DIRECTOR: Lee Jeong-hyang GUIÓN: Lee Jeong-hyang MÚSICA: Kim Dae-Hong FOTOGRAFÍA: Ion Hong-Shik REPARTO: Eul-boon Kim, Seung-ho Yu, Hyo-hee Dong, Kyung-hyun Min, Eun-kyung Yim

2005 Premio Familia: **Una película hablada**

TÍTULO ORIGINAL: Um filme falado Coproducción Portugal-Francia-Italia 2003, 96 min., Portugal DIRECTOR : Manoel de Oliveira GUIÓN: Manoel de Oliveira FOTOGRAFÍA Emmanuel Machuel REPARTO Leonor Silveira, Catherine Deneuve, Irene Papas, Filipa de Almeida, John Malkovich, Stefania Sandrelli, Luis Miguel Cintra

2006 Premio Familia: **Las Llaves de casa.**

TÍTULO ORIGINAL: Le chiavi di casa 2004, 105 min. , ITALIA DIRECTOR: Gianni Amelio GUIÓN: Gianni Amelio, Sandro Petraglia, Stefano Rulli MÚSICA: Franco Piersanti FOTOGRAFÍA: Luca Bigazzi REPARTO Kim Rossi Stuart, Andrea Rossi, Charlotte Rampling, Pierfrancesco Favino PRODUCTORA Pola Pandore Produktion / Achab Film / Rai Cinema / Arena Films / Pandora Produktion

2007 Premio Familia: **World Trade Center (WTC)**

TÍTULO ORIGINAL World Trade Center (WTC) PRODUCTORA. Paramount Pictures 2006,125 min., USA DIRECTOR Oliver Stone GUIÓN: Andrea Berloff (Historia: John McLoughlin, Donna McLoughlin, William Jimeno, Allison Jimeno) MÚSICA: Craig Armstrong FOTOGRAFÍA: Seamus McGarvey REPARTO: Nicolas Cage, Michael Peña, Maria Bello, Maggie Gyllenhaal, Jude Ciccolella, Stephen Dorff, Armando Riesco, Jay Hernandez, Michael Shannon, Donna Murphy, Nicholas Turturro

2008 Premio Familia: **Liberò**

TÍTULO ORIGINAL Anche libero va bene 2006,108 min., Italia DIRECTOR Kim Rossi Stuart GUIÓN Kim Rossi Stuart, Linda Ferri, Federico Starnone, Francesco Giammusso MÚSICA Erik Paoletti, Banda Osiris FOTOGRAFÍA Stefano Falivene REPARTO Kim Rossi Stuart, Barbora Bobulova, Alessandro Morace, Marta Nobili, Pietro De Silva, Sebastiano Tiraboschi, Stefano Busirivici, Alberto Mangiante

2009 Premio Familia ex aequo **Cometas en el cielo**

TÍTULO ORIGINAL The Kite Runner PRODUCTORA DreamWorks Pictures / Sidney Kimmel Entertainment / Participant Productions 2007, 122 min., USA ,DIRECTOR: Marc Forster GUIÓN David Benioff (Novela: Khaled Hosseini) MÚSICA Alberto Iglesias FOTOGRAFÍA Roberto Schaefer REPARTO :Khalid Abdalla, Ahmad Khan Mahmidzada, Zekeria Ebrahimi, Saïd Taghmaoui, Atossa Leoni, Homayon Ershadi

2009 Premio Familia ex aequo **Lars y una chica de verdad**

TITULO ORIGINAL: Lars and the Real Girl PRODUCTORA: Sidney Kimmel Entertainment / MGM 2007, 106 min.; USA DIRECTOR: Craig Gillespie GUIÓN: Nancy Oliver MÚSICA: David Torn FOTOGRAFÍA: Adam Kimmel REPARTO: Ryan Gosling, Patricia Clarkson, Emily Mortimer, Kelli Garner, Paul Schneider

2009 Finalista Premio Familia **La vida es Bella**

TÍTULO ORIGINAL: La vita è bella Miramax International / Mario & Vittorio Cecchi Gori / Melampo Cinematografica 1997, 117 min., Italia DIRECTOR: Roberto Benigni GUIÓN: Roberto Benigni & Vincenzo Cerami MÚSICA: Nicola Piovani FOTOGRAFÍA: Tonino Delli Colli REPARTO Roberto Benigni, Nicoletta Braschi, Giorgio Cantarini, Marisa Paredes, Giustino Durano, Horst Buchholz

2009 Premio Familia ex aequo **Bella**

TÍTULO ORIGINAL Bella PRODUCTORA: Metanoia Films 2006, 91 min., México, DIRECTOR: Alejandro Monteverde GUIÓN: Alejandro Monteverde, Patrick Million MÚSICA: Stephan Altman FOTOGRAFÍA: Andrew Cadelago REPARTO: Eduardo Verastegui, Tammy Blanchard, Manny Perez, Ali Landry

2010 Premio Familia **Vacaciones de Ferragosto**

TÍTULO ORIGINAL Pranzo di ferragosto (Mid-August Lunch) PRODUCTORA Archimede 2008,75 min. Italia, DIRECTOR: Gianni Di Gregorio GUIÓN: Gianni Di Gregorio, Simone Riccardini MÚSICA: Ratchev & Carratello FOTOGRAFÍA: Gian Enrico Bianchi REPARTO Gianni Di Gregorio, Valeria De Franciscis, Marina Cacciotti, Maria Calì, Grazia Cesarini Sforza, Alfonso Santagata, Luigi Marchetti, Marcello Ottolenghi, Petre Rosu

2010 Premio Familia ex aequo **Yo también**

TÍTULO ORIGINAL Yo, también PRODUCTORA Alicia Produce / Promico Imagen 2009,105 min.` , España Sección visual DIRECTOR Álvaro Pastor, Antonio Naharro GUIÓN Álvaro Pastor, Antonio Naharro MÚSICA Guille Milkyway FOTOGRAFÍA Alfonso Postigo REPARTO Lola Dueñas, Pablo Pineda, Isabel García Lorca, Pedro Álvarez Ossorio, Antonio Naharro, María Bravo, Consuelo Trujillo, Daniel Parejo, Lourdes Naharro, Catalina Lladó, Susana Monje, Joaquín Perles, Teresa Arbolí, Ana Peregrina, Ana de los Riscos, Ramiro Alonso

2011 Premio Familia **María y yo**

TÍTULO ORIGINAL María y yo 2010, 80 min., España DIRECTOR: Félix Fernández de Castro GUIÓN Félix Fernández de Castro, Ibon Olaskoaga MÚSICA Pascal Comelade FOTOGRAFÍA Sergi Vilanova REPARTO Documentary, María Gallardo, Miguel Gallardo, May Suárez PRODUCTORA Bausan Films / Canal+ España / TVE

2011 Premio Familia ex aequo **Vivir para siempre.**

TÍTULO ORIGINAL Ways to Live Forever (Vivir para siempre) 2010, 95 min.España DIRECTOR Gustavo Ron GUIÓN Gustavo Ron (Libro: Sally Nicholls) MÚSICA César Benito FOTOGRAFÍA Miguel P. Gilaberte REPARTO Robbie Kay, Ben Chaplin, Emilia Fox, Greta Scacchi, Phyllida Law, Ella Purnell, Natalia Tena, Alex Etel, Fiona Dolman, Eloise Barnes PRODUCTORA El Capitán Pictures / Formato Producciones S.L. / Life & Soul Productions

REDESCUBRIR EL PATRIOTISMO

JOSÉ LACORT

Université de Pau et des Pays de l'Adour (Francia)
 Profesor de la Faculté de Droit, Économie et Gestion de l'UPPA, y del
 Institut d'Administration des Entreprises (I.A.E.) de Pau, et de l'Institut
 d'Études Judiciaires (I.E.J.) de l'UPPA
 Profesor asociado al "Institut d'Études Ibériques et Ibéro-américaines
 (IE2IA), Université de Pau



jose.lacort@univ-pau.fr

¿Qué significa patriotismo y cuál es la realidad presente del concepto? ¿Por qué "redescubrir"?

La tendencia actual es, muy a menudo, considerar el patriotismo como algo relativamente anacrónico, bastante irracional. Por otro lado, los enfrentamientos políticos, a menudo de bajísimo nivel intelectual, han venido a parasitar toda discusión en torno al patriotismo, creando confusiones semánticas y aparentes desacuerdos entre personas que, en el fondo, pueden encontrarse en una misma línea de pensamiento. En un ambiente con todas las sensibilidades a flor de piel, las incomprendiones y las improvisaciones hacen necesario un momento de reflexión, de aclaración de conceptos, para iluminar una idea que es, sin duda alguna, un magnífico punto de diálogo y de encuentro.

Sin embargo, tres circunstancias parecen modificar este contexto. La crisis de valores primero, que nos lleva a interrogarnos sobre cómo presentarlos y transmitirlos. En segundo lugar, una crisis económica que, al afectar a todos, nos ha hecho de repente tomar conciencia de que somos una comunidad, sometida a acontecimientos que a todos nos afectan a un tiempo. Finalmente, y el aparente carácter anecdótico no le resta efectos reales, un periodo de éxitos deportivos nacionales.

La presencia simultánea de deportistas españoles en lo más alto de las disciplinas más populares (copas del mundo y de Europa en fútbol y baloncesto, tenis, motociclismo, etc.) parece mantenerse, y con ella se prolonga la manifestación y

mediatización de expresiones de patriotismo. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, es como si esa expresión fuese un momento de comunión colectiva, que canaliza un sentir común, pero que parece no poder ir más allá del ámbito deportivo. De hecho, en muchos casos quizá no sepa ir más lejos, pero en ese patriotismo circunstancial hay un fondo indiscutible de emoción, de sentimientos, que a un joven que los expresa con la mayor espontaneidad, por ejemplo, le puede resultar difícil de explicar.

El cine nos brinda una serie de obras que son un material extraordinario para comprender esos sentimientos, darles un verdadero sentido, y canalizarlos también en la vida diaria de manera muy positiva.

En un primer momento es necesario aportar unas propuestas en torno a tres ejes:

- qué entendemos por patriotismo
- explicar la intensa carga afectiva del sentimiento patriótico
- proponer unas pautas para distinguir el nacionalismo agresivo del patriotismo, para que éste sea realmente constructivo, positivo, solidario, y no se deje arrastrar hacia las manipulaciones del nacionalismo, provocador y causante de odios y guerras.

En la definición de *Patria*, lo primero que encontramos es la unión entre un ser humano y una tierra. Esta visión se manifiesta por tres vínculos principales:

- vínculos jurídicos, que establecen una unión de pleno derecho entre el hombre y su patria.
- vínculos históricos, que nos muestran que la unión en su origen puede ser individual, pero se construye en lo colectivo, porque es la historia precisamente de un itinerario colectivo.
- vínculos afectivos, que son los que vamos a explorar gracias a algunas creaciones cinematográficas que nos proponen un acercamiento a toda la riqueza, la generosidad y el potencial creativo de este afecto hacia la comunidad como grupo humano, pero también hacia la obra común.

Patria, en su etimología latina viene a significar *tierra de los padres*. Este sentido nos abre todo un campo semántico, que al fin y al cabo nos va a resultar bastante familiar en nuestro entorno cultural. De todos es conocido el principio de la letra del himno francés "Allons enfants de la Patrie...", así como el lema de la República: Liberté, Égalité, *Fraternité*... En el ámbito de la hispanidad, en los países americanos, España es conocida también como *la Madre Patria*. Podríamos multiplicar los ejemplos, pero todos conducen a establecer un nexo entre las ideas de familia y de patria.

No sorprende a nadie el afecto espontáneo que sentimos hacia nuestra familia, en la que hemos nacido, como una especie de instinto vital. Pero es un hecho que la misma persona que nace en el seno de una familia nace también en una tierra, pero no una tierra desnuda sino una tierra enriquecida por las aportaciones sucesivas de las generaciones de nuestros padres, aportaciones materiales, espirituales, técnicas, culturales... Este es el ámbito en el que encontramos los puntos de referencia de la comunidad humana en la que hemos nacido, y el afecto que podemos sentir por todo ello es, por lo tanto, totalmente natural, y por supuesto legítimo. En este sentido podemos considerar el amor a la comunidad a la que pertenecemos como una prolongación del amor familiar, orientado hacia un grupo humano mucho más extenso.

Para resumir estas consideraciones con la ayuda de dos conceptos, establezcamos que:

- la *patria* es la herencia, el legado de los padres
- la *nación* (de *natus*, *nascor*, nacer) serían aquellos que comparten esa herencia, la amplían, la transmiten, estableciendo con ella una serie de vínculos, entre ellos algunos profundamente afectivos.

El patriotismo es así, sin duda, una extraordinaria oportunidad para ampliar el círculo afectivo, para construir un nuevo tipo de relación afectiva basada en un *proyecto* y con un *compromiso*, para que se trate de una relación auténtica. Tiene además esto de particular, y es que lo compartimos con muchas personas, con aquellas que sienten y participan de esa dimensión afectiva. Esto nos abre un canal de comunicación inédito: puedo no saber cómo se llama la persona que tengo al lado, pero al darnos cuenta de que compartimos ese sentimiento profundo, el encuentro se produce, y se trata de un encuentro de gran calidad porque tiene ingredientes reconocibles de fraternidad. Si esto es cierto con el compatriota lo es también, en un nivel distinto ciertamente, con los que comparten otro legado, otra herencia distinta. Al sentir ese afecto hacia mi comunidad, hacia la obra común, estoy en disposición, por simple empatía, de comprender perfectamente al que ame a la suya. Es más, si esa disposición se acompaña de una actitud de interés y encuentro, de conocimiento mutuo, de la empatía pasaremos a la simpatía, creando nuevos vínculos afectivos. El amor de lo que nos es propio nos orienta así a respetar, conocer y estimar las identidades y patrias ajenas, lo que deja pocas dudas acerca de la calidad y la justicia de este afecto por nuestra comunidad.

La antítesis de este patriotismo en positivo, abierto, es el nacionalismo, que "*desprecia todo lo que no es suyo, y que si no destruye lo que pertenece al otro intenta apropiárselo*", como escribió Juan Pablo II al arzobispo de Sarajevo el 29 de septiembre de 1993, cuando la ciudad sufría un asedio salvaje.

Algunas consideraciones en torno al concepto de Patria

La idea de la Patria presentada en un primer momento como *tierra de los padres* nos coloca en una línea temporal en la que se van sucediendo las diferentes generaciones, y ello nos lleva a comentar dos ideas centrales: continuidad y herencia.

La Patria, decíamos, es primero un territorio, una tierra que cada generación ha transformado, cultivando la tierra, abriendo caminos tendiendo puentes, construyendo escuelas, catedrales, universidades... en beneficio propio en un primer momento, pero también (y conscientemente) de las generaciones siguientes. Estas realizaciones son por lo tanto obras colectivas, para un servicio y un beneficio colectivo, y se inscriben en la continuidad temporal que evocábamos. La dimensión material de estas realizaciones, al ser tangible, permite identificar con facilidad a los más jóvenes un hilo conductor que está presente también en el legado cultural o en el espiritual. En el concepto de Patria hay una dinámica constante entre los caracteres permanentes en los que se funda la identidad, los elementos ontológicos que constituyen el ser de esa comunidad, por un lado, y los otros elementos, que son las aportaciones sucesivas que el paso y la labor de las generaciones van trayendo, y que se van amoldando (y acaso modificando en cierta medida, y esto es importante para la creatividad del sentimiento patriótico) sobre la base original. La patria es así un *continuum*, con unos elementos constantes que le dan coherencia y permanencia, creando así una identidad común, y la emoción, el genio y la creatividad de cada generación sucesiva que viene a construir para ampliar la herencia.

En esta breve aproximación, conviene añadir un elemento fundamental: el conocimiento de la herencia recibida, y los valores que posee y transmite. Es indispensable *conocer* y *comprender* la generosidad, la cultura, las realizaciones o la espiritualidad de las generaciones que nos han precedido, y con las que compartimos identidad. Indispensable también desde el punto de vista afectivo, en lo que se refiere al sentimiento hacia la patria y la nación, porque para que este afecto tenga toda su sentido y potencialidad debe ser inteligente y culto. De lo contrario no pasará de ser anecdótico: una alegría transitoria en un evento deportivo, una emoción incomprendida.

El cine, como señalábamos, nos ofrece secuencias que ilustran una serie de modelos que nos permiten presentar este patriotismo culto y abierto en toda su dimensión afectiva, y constituyen así un material de trabajo lleno de posibilidades. Las tres películas que proponemos en esta aproximación son *Sophie Scholl*, *Valkiria* e *Invictus*.

Las dos primeras permitirán trabajar especialmente la preservación de la herencia recibida, la responsabilidad de mantener los mejores valores de una nación, en un ejercicio de compromiso ejemplar por parte de los protagonistas. Tanto *Sophie Scholl* como *Valkiria* tratan de episodios reales en los que alemanes, civiles o militares, se

opusieron al régimen nazi arriesgando sus vidas. Si el contexto es el mismo, aun tratado desde perspectivas distintas, es porque se distingue perfectamente la diferencia entre un nacionalismo terriblemente agresivo, y el patriotismo auténtico de unos miembros de ese mismo pueblo, comprometidos con unos valores a los que no se debe renunciar.

En el caso de *Invictus* asistimos a la formación de una nueva nación, y a los resortes afectivos del proceso, en el que podremos ver cómo la apertura al diferente, la solidaridad en una causa común, pueden construir el ser de un pueblo.

SOPHIE SCHOLL (Marc Rothemund, 2005)



Interrogatorio de Sophie por un inspector de policía

Al principio, el investigador pone a prueba a Sophie señalándole lo que él cree una contradicción entre su obediencia a la Iglesia y su negativa a aceptar la disciplina del régimen nazi. La respuesta de Sophie es corta e inapelable: *"En la Iglesia somos libres"*. Por lo tanto toda actuación es fruto de una decisión libre y razonada, un ejercicio de sentido crítico. Frente a esto, la obediencia al pensamiento único y excluyente del nazismo, que niega toda libertad, es un acto acrítico, deshumanizante, y propio de esclavos. El policía, superado, va a poner las cartas sobre la mesa, y lo va a hacer en dos tiempos:

En un primer momento nos revela una visión muy corta a propósito de la juventud: *"Con lo joven que es usted, ¿cómo es que corre tantos riesgos?"* Para el agente, la juventud no es momento de tomas de posición, sino de conformismo y obediencia.

La réplica de Sophie vuelve a ser brevísima y contundente: *"Por mi conciencia"*. El encadenamiento de procesos se presenta de manera clara: soy libre, reflexiono, tengo una conciencia, unos valores, pertenezco a un pueblo, y *por lo tanto* actúo. Sophie no se conforma con no ser nazi. Si tuviera una actitud individualista podría decir: *"Para mí sería fácil ser nazi, posiblemente obtendría ventajas. Pero no, soy inteligente, reflexiono, y no soy nazi. Y mi mérito está en no serlo"*. Sin embargo Sophie no se queda en una actitud individualista, actúa a escala colectiva y se compromete por la comunidad.

El segundo tiempo en el que, de algún modo, el policía se rinde ante Sophie es cuando le dice *"Con el talento que usted tiene, no puedo creer que no sienta el ideario nacionalsocialista"*. El agente percibe la grandeza de la actitud de Sophie, la percibe pero no la entiende. Él forma parte de esa masa acrítica, irresponsable, hipnotizada, y no comprende que Sophie no se haya dejado arrastrar a la fascinación por el nazismo. La respuesta de Sophie vuelve a ser directísima, y clarividente porque va a clavarse en el núcleo del problema, esa fascinación por una ideología salvaje: *"¿Es que no ha*

despertado todavía...?” Evidentemente, al dirigirse al agente interpela también a los alemanes, a sus compatriotas, hipnotizados por las ideas y por la propaganda nazi. Al hacerlo argumenta, justifica, y de manera breve e inteligente le señala que el nazismo, a pesar de sus discursos pretendidamente liberadores, a pesar de evocar constantemente el honor de la nación, ha arrastrado a todo el continente, y en particular a Alemania, a una tormenta de sangre y fuego. Baste recordar que, en esos momentos, la población alemana estaba descubriendo las dimensiones del desastre sufrido en Stalingrado, con sus decenas de miles de muertos, mientras soportaba los cada vez más frecuentes y atroces bombardeos aliados. Así, de manera inteligente y profundamente comprometida, Sophie destapa el fraude del nazismo: “Nos prometió a los alemanes libertad y honor, cuando manifiestamente no era sino odio y destrucción, que es a lo que asistimos y lo que sufrimos”. “¿Es que no ha despertado todavía...?”

En su línea de compromiso colectivo, para Sophie hay una misión que recae en la juventud alemana: salvar el honor de su país, acabar con el poder nazi para que Alemania no quede deshonrada. *“Nuestro país quedará deshonrado si la juventud no derroca a Hitler, y ayuda a que se alcance una gran Europa intelectual”*. Sophie va más allá del resultado de la guerra para su país, lo que se marca como deber y misión, para ella y para su generación, es salvar el alma de Alemania, su núcleo cultural espiritual. Si Alemania se deshonra, su devenir histórico se detiene, si el pueblo se deshonra deja de ser lo que es, ya no será ese pueblo que ha ido acumulando, a lo largo de los siglos, cultura y conocimiento. Sophie lo tiene claro, los depositarios de esos siglos de cultura, de lo que los alemanes han creado como pueblo, son los jóvenes, y en especial los estudiantes, como herederos y como responsables del legado de las generaciones precedentes y de un recorrido histórico. El sentido de la misión de derrocar a Hitler es detener la locura nazi, su odio y su destrucción, y alcanzar por el contrario una gran Europa intelectual. En definitiva, derrotar el nacionalismo salvaje de los nazis (nacionalismo extremo, ya que basado en un delirio racista), y construir un continente en el que los pueblos se respeten y se encuentren en el terreno de la inteligencia.

Confrontación, durante el juicio, entre el juez Freisler y Sophie

“Mi hermano y yo hemos intentado abrirle los ojos a la gente con las octavillas, y acabar con el baño de sangre que se está infringiendo a los judíos y a otros pueblos antes de que los aliados acaben con nosotros”.

A pesar del miedo que manifiestamente sufre Sophie, porque ella, su hermano y amigos se enfrentan a la pena de muerte, lanza la siguiente pregunta al juez Freisler como un desafío: *“¿Quiere que la historia nos tache de pueblo más odiado de la Humanidad?”.*

El registro aquí es diferente, si lo comparamos al de la escena con el policía, porque es un registro afectivo, puesto que viene a preguntar a Freisler si no le duele que los alemanes vayan a ser el pueblo más odiado. Lo que revela dos cosas:

- Por un lado el profundo amor de Sophie por su propio pueblo. En su propio juicio, atenazada por el miedo, no puede menos que manifestar su dolor porque sus compatriotas, su nación, vayan a convertirse en un pueblo odiado.
- Por otro lado, en el mismo contexto, Sophie tiene en cuenta y respeta a los otros pueblos. Primero intentando acabar, aun con sus limitados medios, con la destrucción que la Alemania nazi les impone. Pero también porque se ve reflejada en la mirada de otros pueblos, porque tiene en cuenta lo que podrían ser sus sentimientos, y el odio indudable que las demás naciones sentirán por Alemania a causa de la locura nazi. Ésta queda perfectamente representada por el juez Freisler, quintaesencia del nacionalista, que responde que a un "pueblo superior" no le importan los sentimientos que el resto de la humanidad pueda sentir hacia él.

Sophie Scholl, al tener una concepción culta de su patria alemana, al comprender sus propios sentimientos hacia ella, es perfectamente capaz de proyectarse en los otros pueblos europeos, a los que percibe como un alter-ego, y por los que (yendo más allá de la empatía) llega hasta la *simpatía* porque se trata de compartir una tarea común, la de construir una "Europa intelectual", a partir de la herencia, el patrimonio y la creatividad de cada pueblo.

VALKIRIA (Bryan Singer, 2008)



Escena 1: El coronel Von Stauffenberg (Tom Cruise), evacuado del frente donde resultó gravemente herido, acaba de imponer unas medallas a los heridos en un hospital. Al anochecer, mantiene un breve encuentro con otro militar en una catedral de la que descubrimos, al final de la secuencia, que ha quedado a cielo abierto a causa de los bombardeos.

"Soy un oficial, sirvo a mi país, pero este no es mi país. Estaba allí tirado, desangrándome, sabiendo que si moría no dejaría a mis hijos más que vergüenza. Ahora sé que sólo hay un modo de servir a Alemania. Al servirla me convertiré en traidor, pero lo acepto". (...) "¿Sabe lo que les ocurrirá a mi mujer y a mis hijos si esos hombres no se comprometen hasta el fin?"

La imagen del final de la secuencia, la catedral a cielo abierto por la destrucción de la guerra, tiene muchísima fuerza porque es una metáfora de lo que atraviesa Alemania durante el nazismo: la destrucción de su espiritualidad, de su cultura, de la obra de las generaciones anteriores. Una catedral representa una obra colectiva, por la que un

pueblo materializa y eleva su espiritualidad. Es una obra de fe, pero también una creación arquitectónica donde se aplican los mejores recursos técnicos, todo el saber científico de determinado momento. Es además una creación colectiva que sigue viva, en la que la vida espiritual de un pueblo se manifiesta como el primer día. Un ejemplo vivo del patrimonio que se van legando las diferentes generaciones, y que en este caso se ve herido de muerte.

En ese ambiente especial, cargado de sentido, podemos penetrar en los sentimientos de Von Stauffenberg. Éste es un ejemplo muy claro de cómo el afecto por la comunidad, por su pueblo, debe ser un amor apoyado en la inteligencia y en la reflexión. En él podemos apreciar que el verdadero patriotismo no es irracional, sino todo lo contrario: el ejercicio del sentido crítico, y el buen juicio, son elementos indispensables.

Von Stauffenberg es un oficial en situación de guerra. Su deber consiste por tanto en defender a su país con esfuerzo, disciplina y lealtad. Y lo hace, puesto que es gravemente herido en el frente. Ahora bien, poseedor de unos valores colectivos, *patrióticos*, sabiéndose depositario de ellos, es *consciente* de que Alemania no puede, no debe, ser nazi. En este punto se le abren dos caminos:

- 1) Seguir esforzándose al máximo como militar, con lealtad y disciplina hacia su mando. A fin de cuentas, es lo que se espera de él como oficial alemán. En esta primera aproximación superficial podría satisfacer, al menos en apariencia, su deber de alemán. Ahora bien, ¿defender qué? ¿realmente está defendiendo a Alemania?
- 2) El segundo camino es más exigente porque, abordando la cuestión con sentido crítico e inteligencia, se da cuenta de que la Alemania nazi *no es* Alemania. Von Stauffenberg ama a su pueblo, a su nación y a su patria, pero no encuentra ni reconoce al destinatario de su amor ("*Soy un oficial, sirvo a mi país, pero este no es mi país...*").

No sólo no reconoce a Alemania, sino que lo que ve le produce vergüenza, una sensación que siente especialmente en el momento del sacrificio, malherido en el frente ("*Sabiendo que si moría no dejaría a mis hijos más que vergüenza*"), enfrentándose al drama de que su sacrificio no tiene sentido. Al mismo tiempo, piensa en sus hijos, que es lo natural en un hombre herido que afronta una muerte inminente, y en este punto podemos detectar dos niveles:

- El nivel familiar del hombre, que ama a sus hijos, y que a punto de morir se pregunta "*¿Qué legado les voy a dejar?*" Si mantiene su acción como hasta ese momento, limitada a una actitud que para él ya sería meramente formal (puesto que ha descubierto que no tiene sentido), dejaría que el desastre siguiera su curso y que el horror tuviera la última palabra. Por lo tanto, a los hijos no les

dejaría, efectivamente, más que vergüenza, que es algo que se le hace insoportable. Pero es que, además, Von Stauffenberg va más allá de su círculo familiar, prolonga su amor, lo extiende a su nación. Y llegamos al segundo nivel.

- La dimensión patriótica del hombre, en la que el amor por sus hijos, el afecto por la familia, se extiende al conjunto de la nación, y en esta perspectiva podemos interpretar que sus *hijos* son también, colectivamente, las próximas generaciones, por lo que su deber se transforma en una acción de carácter colectivo.

Efectivamente, el compromiso de Von Stauffenberg con su comunidad va a ser total, puesto que va a exponerlo a dos posibles desgarros gravísimos. Primero, en caso de fracaso, su propia familia se expone a las peores represalias. En segundo lugar, en un plano individual, al rebelarse contra el poder nazi siendo militar se convierte técnicamente en un traidor, puesto que por un lado rompe su juramento de fidelidad a Hitler (obligatorio para todo soldado alemán), y por otro se dispone a matar a su propio jefe militar en tiempo de guerra. Sin embargo, en un ejercicio sin duda difícil de sentido crítico, como decíamos, aprecia que el auténtico enemigo de Alemania es el propio nazismo. Traicionar al poder nazi no es por tanto traicionar a Alemania, sino servirla. Von Stauffenberg no basa su decisión en consideraciones o análisis en torno al tiranicidio, o la resistencia justificada contra un poder inmoral, sino que la basa en el amor por su pueblo, en la auténtica identidad de su patria. Y para esto, y especialmente en sus circunstancias, es necesario tener una idea muy clara, muy culta, muy inteligente y también espiritual de su propia nación. Podría ser un héroe del frente, uno más al fin y al cabo, pero elige un camino mucho más exigente siendo fiel al amor que siente por su pueblo.

Escena 2: Von Stauffenberg mantiene un breve diálogo con otro militar (Kenneth Branagh), durante el que éste le confía: *"Sólo importa que actuemos, ahora, antes de perder la guerra. De otro modo esta será siempre la Alemania de Hitler. Tenemos que demostrar al mundo que no todos éramos como él"*.

Este militar, general, es consciente de que van a perder la guerra, lo señala con clarividencia prácticamente un año antes de que el final se produzca. Se le abren, a él y a sus compañeros, dos posibilidades:

- Esperar el final de la contienda, porque el nazismo será destruido por los aliados.
- Imponerse un deber moral, fruto de un análisis inteligente de la situación: si los auténticos alemanes, los que son conscientes de los verdaderos valores de su comunidad no actúan, no alzan la voz, el nazismo perderá la guerra, será efectivamente destruido, pero sus anti-valores se habrán impuesto. Alemania

quedará marcada como el pueblo que detuvo su devenir histórico, se negó a sí mismo, y se transformó en un foco de odio. Cuando este militar señala *"Sólo importa que actuemos"* o *"Tenemos que demostrar al mundo"*, establece una obligación colectiva para los que son *conscientes* de la verdadera identidad alemana. El no actuar abandonaría el ser de Alemania a la barbarie nazi, que ella sí actuaba de la manera más inhumana. En tales circunstancias no hacer es renunciar, desaparecer. Este compañero de Von Stauffenberg tiene la seguridad de que no cabrá presentarse después de la derrota de los nazis para afirmar *"Soy un auténtico alemán, un depositario de los valores de mi pueblo"*, puesto que sabe que la respuesta sería feroz y exacta: esos valores desaparecieron, murieron, puesto que el pueblo alemán rompió con ellos, con su herencia, y se hizo nazi. Este análisis le conduce al reconocimiento del deber moral, y así como en Von Stauffenberg hemos visto el compromiso profundo de una persona, en el caso de su compañero este compromiso se adquiere en una perspectiva colectiva.

En estas secuencias tenemos una transición que va del compromiso individual de Stauffenberg (por su pueblo, claro está, pero centrado en su persona), a una visión del deber moral de un pueblo.

Aquí tenemos un ejemplo que nos puede ayudar a transmitir que el amor, el afecto que sentimos por nuestra comunidad, debe hacernos reconocer que la comunidad, la nación, también tiene unos deberes, unos compromisos morales. Que más allá del compromiso personal de cada uno, al ser miembros de un pueblo compartimos y participamos en un deber colectivo, por ser lo que somos, en definitiva.

Nos recuerda, por otro lado, que lo colectivo no se limita a ser la suma de una serie de individualidades (sería así imprevisible, relativo por naturaleza), sino que tiene sus propios valores, que hay que conocer, que hay que atender y seguir construyendo.

INVICTUS (Clint Eastwood, 2009)



Escena 1: Mandela se dirige a los funcionarios blancos de la Presidencia.

Nelson Mandela acaba de convertirse en el nuevo presidente de la República de Suráfrica. En las oficinas de la presidencia, los funcionarios blancos preparan sus pertenencias con el convencimiento de que van a ser despedidos. Manifiestamente creen que la llegada de los sudafricanos negros al poder político, después de los años de Apartheid, va a provocar un revanchismo inmediato. Que siga así aplicándose la ley del más fuerte, y que se prolongue un enfrentamiento basado en criterios tan superficiales como el color de la piel, o el uso de determinada lengua.

Mandela les saluda en afrikáner al llegar, y directamente niega que esos elementos, la lengua o el color de la piel, constituyan por sí mismos señas de identidad diferenciadora. Desmonta así la idea de dos comunidades enfrentadas, y les viene a decir que *no son diferentes*. Han vivido separados, de espaldas, generación tras generación sobre la misma tierra, creando un *continuum* colectivo cada uno por su lado, pero eso es algo que realmente no tenía sentido. Si han vivido juntos, si han compartido la tierra, si, finalmente, no son diferentes... lo que tiene más sentido es asumir juntos un solo país, y a partir de los aportes de cada uno, formar una gran nación.

Mandela solicita la *ayuda* de los funcionarios blancos, "*Les necesitamos, les queremos*", y a partir de ahí les propone un proyecto: "*Estarán haciendo un gran servicio a su país*".

El país que propone Mandela parte de bases totalmente nuevas, puesto que supera enfrentamientos, se apoya en el perdón, y propone un proyecto. Es interesante señalar que Mandela no presenta la superación de las diferencias como una decisión arbitraria (y por lo tanto eventualmente reversible), sino como el resultado de un análisis de la realidad: lo que hasta entonces se había considerado como elementos profundamente diferenciadores, como el color de la piel, en *realidad* no lo son, por lo tanto quedan esas otras realidades que son las que hacen evidente un proyecto colectivo, que no es otro que el de una patria común: "*Si lo hacemos, nuestro país servirá de inspiración para el mundo entero*".

Las bases de este proyecto común, el perdón, y un análisis inteligente y valiente de la realidad, se convierten en una constante de la primera parte de la película *Invictus*. Es interesante verlos también en la secuencia donde el jefe de los escoltas negros de Mandela descubre indignado que el equipo pasa a ser mixto, con agentes afrikáners, sus más duros enemigos hasta entonces. Mandela se lo deja muy claro: primero, hay que construir nuestra nación sobre el perdón; segundo, en su trabajo son los mejores.

Escena 2: Mandela paraliza la prohibición del equipo de Rugby:

El proceso unificador no se hace sin resistencias. En una reunión de la nueva administración se decide la desaparición del equipo nacional de rugby, los Springboks, considerado un símbolo de la opresión blanca. Mandela se presenta rápidamente en el lugar de la reunión para obligar a los presentes a reconsiderar la decisión.

El tono de Mandela es totalmente distinto: si en las secuencias precedentes era paternal, ahora se dirige a los militantes de su partido como un jefe, para decirles que desde ese momento negros y blancos son compañeros, son compatriotas, y que lejos de suprimir los símbolos o herencias de cada uno, deben todos considerar como propio el patrimonio del otro grupo. Les pide más que respeto, les pide que asuman las

ilusiones del antiguo enemigo como ilusiones propias, con el fin de crear un gran patrimonio común. Y será el recorrido del equipo de rugby a lo largo del campeonato del mundo el que actuará como catalizador para que el antiguo símbolo de opresión sea compartido por todos. De hecho, la victoria en la final del campeonato, del que además Sudáfrica es anfitriona, servirá para crear una auténtica emoción patriótica, porque ese equipo representa ya a un solo pueblo. Así, a medida que la película avanza y que estas bases se dan por adquiridas, se establece un ritmo ternario, pues al aceptar la idea de una patria común, los dos grupos van a:

- descubrirse
- conocerse
- quererse

Las secuencias que siguen este ritmo se van multiplicando, en las casas, en el estadio, en las calles. El mejor ejemplo es quizá el del niño negro que, en las afueras del estadio, intenta escuchar la retransmisión del partido en la radio de un coche patrulla con dos policías blancos. Al principio éstos lo echan, siguiendo viejos reflejos, pero a medida que la emoción aumenta aceptan que se acerque, comparten el mismo espacio y los mismos nervios, y cuando la victoria se produce el mismo júbilo estalla en los tres, que se funden en un abrazo, en el que el mismo policía que antes rechazaba al niño negro, ahora lo alza en sus brazos celebrando la victoria de todos. Una vez más el ritmo en tres tiempos: te veo, comparto, te quiero.

El perdón y la apertura al diferente crean la solidaridad. La superación de los enfrentamientos la creatividad, puesto que crean un solo pueblo, fundiendo sus símbolos y emociones. Compartir esas emociones les llevará a la afectividad, gracias al camino recorrido y a una causa común, convirtiéndolos así en compatriotas.

En las tres películas que proponemos para descubrir la dimensión afectiva del patriotismo, hemos tenido la oportunidad de descubrir unos modelos en los que podemos apreciar la riqueza y calidad del amor por una comunidad, por la conciencia de su responsabilidad y por la calidad de su compromiso. Un afecto que es también un catalizador para la superación de enfrentamientos, siendo ese sentimiento la ocasión de aceptar al otro tal y como es, permitiendo así una gran creatividad colectiva. En todos los casos, un afecto que, si bien es natural y legítimo, para tener toda su autenticidad debe ser también, como en los ejemplos que hemos visto, inteligente, culto y espiritual.

EL CARÁCTER ESPONSAL DE LA PERSONA “FELICIDAD O FELICIDADES”

ROSARIO GONZÁLEZ MARTÍN

Profesora de la Universidad Complutense de Madrid
(Departamento de Teoría e Historia de la Educación)
y del Instituto Juan Pablo II para estudios del Matrimonio y la Familia.
Miembro del equipo docente de ‘Cine y Filosofía’ de la
Universidad de Córdoba.



Introducción

El deseo de felicidad es una huella indeleble en el corazón de las personas. De hecho, este deseo, no sólo se encuentra inscrito en el corazón, sino que en cada dimensión de la persona encontramos una huella de ese deseo. Lo corporal busca “su felicidad”, muchas veces en la comodidad, el bienestar o la satisfacción. Lo intelectual busca “su felicidad” tratando de encontrar la complacencia en el saber, en el descubrir. La afectividad busca “su felicidad” de modos diversos, en un afecto estable, o intenso... Éste es muchas veces el planteamiento de felicidad que respiramos, un planteamiento real en cuanto que nos encontramos frecuentemente con él, pero un planteamiento parcelario, desintegrador, a través del cual muchas dimensiones de la persona entran en conflicto en la búsqueda de “sus felicidades”. Este conflicto a veces lo resolvemos priorizando felicidades. Hay algunos que priorizan la felicidad afectiva sobre la intelectual, o la corporal sobre la afectiva... Esta respuesta de priorización puede ser útil, incluso llevarnos a buenas decisiones, pero no es la respuesta completa y certera, a mi modo de ver, para dar pasos hacia la felicidad.

A mi juicio la priorización es defectuosa. ¿Por qué?, porque la priorización no aúna a la persona, la mantiene disgregada, buscando parcelas de felicidad, sacrificando unas “felicidades” por otras que consideramos, más altas, más elevadas, o más básicas y necesarias. Entonces: ¿cuál sería la respuesta adecuada?, a mi juicio, **la integración de todos los dinamismos personales en la búsqueda de un bien y una alegría que es personal**, no dimensional o parcelaria.

Por lo tanto, habría que encontrar aquello que plenifica y alegra a la persona integrando todas sus dimensiones, un bien tal que todos los aspectos de la persona, todas sus dimensiones se sintieran satisfechas, no de manera parcelaria. Un gozo común, en un camino común, que necesitara de todas las dimensiones y por ello que las complaciera a todas, que todas descubrieran en ese bien un sentido tal que les otorgara energía, valor y satisfacción.

¿Existe ese bien? Desde luego si existe hemos encontrado algo así como la piedra filosofal.

Ahora, el lector se planteará por qué hablo de la felicidad en este tema. Veamos, el carácter sponsal de la persona tiene mucho que ver con dos conceptos claves en la búsqueda de esta felicidad personal: la vocación (el encuentro con un sentido) y la integración (de todas las dimensiones de la persona). Esta relación la iremos descubriendo a lo largo del tema.

Para hacerlo de un modo adecuado comenzaremos con la comprensión de la vocación. Desde su sentido personal e integrador descubriremos cómo la vocación propia de la persona es al amor, veremos así cómo se descubre esta vocación desde el carácter sponsal de toda persona. Y esto nos llevará a analizar la relación que existe entre amor, libertad y compromiso.

Este estudio no es banal, es decisivo porque en su comprensión y su actuación nos jugamos ese deseo inscrito en el corazón de cada uno, deseo indeleble y vengador si le hacemos oídos sordos.

1. La vocación al amor

La vocación

Hemos partido del deseo de felicidad descubriendo la importancia que para su consecución tienen el sentido y la integración. El **sentido** aporta la unidad de la persona en el tiempo y requiere la **integración** que es la unidad de la persona en sus dimensiones y potencialidades.

Y ¿por qué la felicidad tiene esta relación tan importante con la vocación? La respuesta a esta pregunta la encontramos al reflexionar sobre otro término clave en este estudio, es el término **correspondencia**.

Adentrémonos en el significado de este término. Si buscamos su definición en el diccionario nos encontramos que correspondencia suele denominarse a una relación unívoca y recíproca, también se utiliza en el sentido de proporcionado, conveniente u oportuno¹. Estos significados nos acercan a la idea de que puede existir “algo” que corresponda a la persona, que corresponda como persona y como persona particular,

individual. La consecuencia de encontrar aquello que nos corresponde es la felicidad. Por lo tanto, la pregunta decisiva es qué nos corresponde.

Las dimensiones que debe implicar esta correspondencia han de ser todas aquellas que se refieren, como decíamos, a la persona en cuanto que es persona y a la persona como persona particular, única.

En cuanto a su ser persona tiene que abarcar la dimensión corporal, la afectiva, la volitiva, la intelectual, la espiritual,... y todas ellas de una manera integrada y en cuanto a su ser persona particular, sus inquietudes, su realidad, sus potencialidades,... Por ello debe ser una correspondencia abierta, creativa y promotora, es decir, que impulse a la persona a su mejor ser, que le ayude a crecer del mejor modo posible y según sus potencialidades de una manera proporcionada, conveniente, oportuna y satisfactoria.

Esa correspondencia se debe dar de un modo global e integrador. Es decir que responda a todas las dimensiones de la persona y a toda la persona integrándola.

En resumidas cuentas lo que tiene esa capacidad de corresponder con uno es la **vocación**. Es la llamada concreta e integradora a la persona a un proyecto en el que el primer convocado a proyectarse y realizarse es uno mismo.

La vocación por lo tanto es la posibilidad de la unidad de la persona ya que debe de contener la llamada a toda la persona para la realización en el tiempo de un proyecto en el que él mismo es el primer "proyectado".

La dimensión temporal en la vocación juega un papel indiscutible ya que, en primer lugar una dimensión de la persona es su carácter temporal, por ello la vocación se ha de realizar en el tiempo, no es puntual. Tampoco es disgregada, es decir, es a ratos, o en temporadas. Aunque sí se revela, por el mismo carácter temporal de la persona, en el tiempo. La vocación en el tiempo se llama **fidelidad**. La fidelidad incluye por supuesto la fidelidad a uno mismo.

Sigamos analizando lo que es la vocación. Supone la escucha y la visión profunda en primer lugar de uno mismo. Si he de buscar lo que me corresponde tendré que conocerme profundamente. En segundo lugar, la búsqueda de lo que me corresponde a mí la tengo que realizar fuera de mí. Ese "fuera" tiene tres fuentes principales: la realidad, los otros y Dios.

Esa búsqueda contiene un diálogo, en la verdad, desde el yo hacia lo exterior y un reclamo de lo externo a mi interioridad. Estos dos movimientos son claves, y no podemos relegar ninguno de ellos. Es decir, tengo que saber quién soy yo, que deseo, que me satisface, que puedo, que no puedo, ... y tengo que escuchar qué me pide la realidad, qué me reclaman los otros, qué necesitan, y a qué me convoca Dios. Si la

vocación es auténtica se llegará a una congruencia, es decir, encontraré una reciprocidad, sin ambigüedad, proporcionada, conveniente y oportuna. La persona, la realidad, los otros y Dios llegan a una sola palabra, a una sola llamada.

Es aquí donde la exclamación cobra un sentido pleno y dramático al mismo tiempo. Pleno en el sentido de la correspondencia de una realidad, de una llamada a toda la persona. Dramático en el sentido de que en la respuesta nos jugamos la realización acertada del propio yo, de la propia vida de un modo ineludible.

La respuesta ha de darse desde la aceptación gozosa y creativa. La aceptación porque es un rendirse a la evidencia de la correspondencia. Ha de ser gozosa porque si no es una verdadera aceptación. Es el reconocimiento humilde y alegre de que yo no me doy a mí mismo únicamente, yo tengo algo que decir sobre mí, pero la fuente de mi propia realidad y de mi camino no soy solamente yo mismo. Ante esto nos podemos revelar, nos podemos resignar o lo podemos aceptar con gozo. Supone, la vocación, por lo tanto una humildad y la correspondencia de la realidad, los otros y Dios al proyecto, supone un camino abierto y en construcción permanente.

Si nos revelamos o desoímos el requerimiento, nos disponemos a una lucha permanente, sin descanso, y a una soledad, ya que el diálogo se convierte en una imposición.

Si nos resignamos no nos permitimos el gozo y esto imposibilita la tercera característica necesaria de la respuesta: la creatividad. La resignación hace que la vida sea una carga, una imposición de la realidad, los otros y Dios. Una imposición, una obligación, no permite el reconocimiento de la riqueza que supone para el yo, no supone el reconocimiento de la correspondencia y por lo tanto la respuesta se convierte en un “no hay más remedio” y, por ello, es una respuesta lineal, sin diálogo, sin creatividad, sin reciprocidad a fin de cuentas.

Como vemos, es necesario que la respuesta sea una aceptación gozosa y creativa para llegar a la plenitud personal. Por supuesto que la categoría temporal tiene un papel importante: el reconocimiento de la correspondencia que lleva al gozo y que alienta a la creatividad se da de un modo temporal, tiene sus edades, sus tiempos. La paciencia con uno mismo, con la realidad, con los otros y con Dios es una necesidad para oír el reclamo y para responderlo.

Sigamos analizando lo que supone la respuesta. Como hemos dicho supone aceptación gozosa y esto es así porque lo que recibimos es un don. También supone creatividad porque es un proyecto en construcción. La vocación supone siempre esos dos aspectos: el de don (reconocimiento) y el de proyecto (construcción, trabajo). A estos dos aspectos responde Rahner cuando afirma que se ha de conquistar como fidelidad lo que se recibió como don, como gracia.

De estos dos aspectos podemos destacar varios peligros:

El obviar el aspecto de reconocimiento negando el diálogo y la correspondencia con uno mismo, la realidad, los otros y Dios, negando a su vez el aspecto de don y por lo tanto la alegría.

El obviar el aspecto de proyecto negando la necesidad de trabajo, de conquistar el don recibido gracias a la fidelidad.

En la actualidad pecamos en los dos sentidos. Primeramente pensando que la verdadera realización está exclusivamente en la escucha de uno mismo y que el diálogo es un fraude, es el claudicar el propio yo ante los otros, la realidad o Dios. En definitiva pensamos que sólo en la soledad encontramos nuestra verdad². Y en cuanto al segundo, porque cuando descubrimos algo que nos corresponde, un amor, por ejemplo, pensamos que, si es el verdadero amor, no necesitaría esfuerzo para realizarse. La condición del trabajo es anulada ya que se tiene la falsa idea que si me corresponde la consecución sería inmediata, espontánea, sin esfuerzo.

En resumen, la vocación supone un conocimiento de uno mismo y un diálogo con la realidad, los otros y Dios. No es una imposición, ni de uno mismo a la realidad a los otros o a Dios, ni de la realidad, los otros o Dios al yo. Es, por lo tanto, un don en el que se da una correspondencia plena y ante el cual la respuesta acertada es la aceptación gozosa y creativa. Nunca la rebeldía ni la resignación.

Por lo tanto, la vocación supone la llamada a la construcción de uno mismo desde un conocimiento y a través de un diálogo, en el que la persona va “enterándose” poco a poco, se va perfeccionando. Y en la que intervienen diferentes autores: el yo, la realidad, los otros y Dios. La persona por lo tanto es autora de su vida en cuanto que es agente, pero también, en cierta manera, sufre su vida, es paciente³. De nuevo descubrimos la necesidad de la creatividad y de la aceptación. Nuestra vida, nuestra historia es una construcción en la que somos co-autores, nunca somos los únicos autores, la reconciliación entre los diferentes “autores” es necesaria para la realización coherente, con sentido, y satisfactoria. O colaboran o se deshacen.

Por todo esto la vocación es un equilibrio entre el dentro y el afuera en varios sentidos: en la escucha, el diálogo y el respeto. También lo es en cuanto que la realización de la vocación se da en el yo en su respuesta. Por lo tanto en su acción en la realidad, con los otros y con Dios. Nunca una vocación es aislada, siempre es abierta, siempre ha de tener en cuenta esas cuatro fuentes y esos cuatro fines.

Hemos visto una serie de características que han de darse en la vocación, entre ellas hemos visto que la vocación corresponde a la persona en cuanto tal y en cuanto persona concreta. Debemos, por lo tanto, estudiar qué es lo que le corresponde a la

persona, no sólo cómo ha de ser la respuesta, sino cuál es el contenido de esa respuesta. ¿Existe algo que corresponda a la persona en todas sus dimensiones integrándola y convocándola a una realización más plena?

El amor

Tenemos que preguntarnos qué responde a la persona de una manera tan plena, qué es capaz de abarcar todas sus dimensiones, de integrarlas, de favorecerlas, qué es capaz de convocarla en todo su tiempo, con todo su cuerpo... qué es capaz de llevarla a esa felicidad de la que hablábamos al principio. Como decíamos, no tiene que responder parcialmente a cada dimensión, no tiene que ser la felicidad de cada una de mis dimensiones, sino “mi felicidad”, de una manera personal. Ha de ser algo que no sólo responda a mi inteligencia, o a mi cuerpo,... sino que me responda a mí. Y quizás la clave no esté en qué, sino en quien. Es decir, si tiene que responder a la persona en su totalidad, de una manera integral, no ha de ser sólo algo físico, o sólo algo intelectual,... sino algo personal, **alguien**. Esta es la respuesta más plena: alguien, un quien, otra persona. Por eso la respuesta de la vocación ha de ser un tú.

Claro que podemos hablar que uno tiene vocación en un determinado campo laboral, a la medicina, a la docencia, a la investigación por ejemplo, pero es una visión de la vocación reducida, sólo está respondiendo a unos aspectos de la persona. La única respuesta verdaderamente válida ha de ser personal, un tú. Sólo en la interpersonalidad se da la respuesta adecuada a la persona, la correspondencia plena. Y el modo correcto de darse la interpersonalidad es lo que llamamos a amor, el modo adecuado de respetarse, de comprenderse, de aceptarse, de sostener, de promocionar al otro, es el amor. Sólo en el amor se revela el misterio de la persona⁴.

El amor tiene una serie de notas esenciales⁵ que le diferencian de otras formas de relación. El **amor** es la respuesta a un valor, presupone el conocimiento del valor pero a la vez lo revela. El don del amor supone la actualización de lo mejor de nosotros como respuesta a valores y a sobrevalores. No me voy a detener en el análisis del amor, porque sería necesario hacerlo extensamente, pero sí conviene estudiar más a fondo cómo se dan “los amores” en el tiempo, de qué modos se da la interpersonalidad.

La interpersonalidad

Veamos cuál es la respuesta adecuada a la persona, en el tiempo, la interpersonalidad.

Como decíamos sólo en el amor se revela el misterio de la persona. Desde el primer momento esto es así. Una persona es concebida, normalmente, en el seno de una relación interpersonal, la persona es originada en el seno de una relación entre un

hombre y una mujer. Sus genes son el resumen integrado de los códigos genéticos de un hombre y una mujer. Su desarrollo en el seno materno depende, radicalmente, de la relación con su madre, otra forma de interpersonalidad. A partir de su nacimiento, de modo distinto, su supervivencia y su desarrollo en todas sus facetas depende también de la relación. El apego establecido entre la madre y el hijo es decisivo. La educación, gestación integral de la persona, también requiere de la interpersonalidad. Tanto en la generación como en la educación la interpersonalidad es básica. La fraternidad también es un modo de interpersonalidad que facilita el crecimiento personal, en su dimensión comunitaria e individual. No nos podemos olvidar de la amistad como otro modo de relación personal, distinta de la familiar, que supone una nueva apertura al otro fecunda. Pero existe un modo característico de interpersonalidad que supone una novedad: la sponsalidad. Analicémosla detenidamente.

La sponsalidad

Vamos a adentrarnos en el núcleo de nuestro estudio: el carácter sponsal de la persona. Afirmar que la persona tiene un carácter sponsal quiere decir que la sponsalidad no es algo que le sucede a la persona, o que le puede suceder, sino que es propio de ella, es más, que su modo de estar y de abrirse al mundo debe contar con esta forma de la sponsalidad. Quiere decir que para que el desarrollo de la persona sea adecuado y pleno ha de darse de un modo sponsal.

Esta afirmación puede resultar un tanto exagerada, precipitada, radical, si no profundizamos en lo que se quiere afirmar. Alegar el carácter sponsal de la persona no quiere decir que toda persona que no esté casada, esposada, no se ha desarrollado plenamente, o que sólo se desarrolla plenamente cuando se casa, o que casarse es desarrollarse plenamente, no, no estamos diciendo esto. Lo que queremos decir es que una de las formas básicas de abrirse a los otros que posee la persona es la sponsalidad. Existen otros modos, pero la sponsalidad revela a la persona aspectos que no revelan tan claramente otras formas de interpersonalidad. Y a descubrir estos aspectos estamos llamados todos. Esto no es decir que todos debemos casarnos, sino que el modo de abrirse a los otros que supone la sponsalidad debería darse en todos de un modo o de otro, y por supuesto que hay modos distintos del casarse. Creo que lo mejor es adentrarnos en el análisis de la dinámica de la sponsalidad para que veamos qué descubre, si es clave lo que descubre y los modos diferentes en que esto puede revelarse a las personas en su historia. Pasemos entonces a realizar un análisis fenomenológico de la dinámica del amor sponsal.

Análisis fenomenológico de la sponsalidad

Para realizar este análisis fenomenológico me voy a fijar en la dinámica de la sponsalidad que se da entre un hombre y una mujer. Veamos cuáles son los pasos

que se dan, pasos que son correlativos, tienen sentido en sí mismos y posibilitan el paso siguiente:

El primer momento en el amor esponsal suele ser el enamoramiento, ahora no siempre es así, hay amores esponsales que comienzan sin enamoramiento, aunque deben pasar por él. Entonces, si no siempre es el enamoramiento ¿cuál será el primer paso decisivo que pone en marcha la dinámica del amor esponsal?

A ese primer momento lo denomino **el despertar en la conciencia el ser del otro**. Me doy cuenta afectivamente que existe otro, que existe otro de manera única. Todos sabemos que existen los otros, que hay personas únicas a nuestro alrededor, pero hay momentos en los cuales esto se nos revela de manera especial. Nos damos cuenta de la existencia del otro no sólo de una manera intelectual, sino de una manera más vivencial, más afectiva, nos reclama el ser del otro, nos dice: estoy aquí, soy una apelación para ti, una riqueza.

En un segundo momento se nos revela la existencia del otro como otro, no sólo como único, sino como diferente. La diferencia se nos muestra especialmente, es, en cierto modo, **mi otro**, lo que los filósofos llaman **la alteridad**. Por lo tanto, **la diferencia** es algo esencial en esta dinámica, es lo que me apela principalmente. En otros amores lo que llama la atención es la coincidencia⁶. En la esponsalidad el reclamo viene de la diferencia, de la especial necesidad de abrirse a **otro**, que por tanto es distinto y supone necesariamente la salida de sí mismo, la comprensión de otro, la apertura a un modo distinto de ser, de pensar, de estar en el mundo, a una diferencia física,... Así la alteridad juega un papel decisivo.⁷ La apertura a la alteridad será la clave del crecimiento de este encuentro.

En tercer lugar, la **presencia del otro** es tan clara y reclama de tal manera a nuestro yo que penetra nuestra interioridad. De tal modo la penetra que la **fecunda**, y esto lo hace de tres maneras: anidando el otro en nuestro interior, haciendo crecer e incluso cambiar nuestro propio yo y otorgando un sentido a nuestra vida. **Genera, por lo tanto, un modo nuevo de mirar, un modo nuevo de ser y un sentido que aúna nuestra historia**. Una mirada que está preñada del amor al otro y por eso todo lo ve nuevo, al menos todo lo ve desde una nueva perspectiva en la cual el otro tiene un papel principal. Un nuevo modo de ser porque el yo se renueva, se descubre a sí mismo de un nuevo modo. Y un sentido que se revela como la construcción de una vida en común. La mirada del otro capacita al yo de un modo nuevo y le posibilita para una vida distinta y plena. El sentido de esa vida es ya vivir con otro, con **mi otro**. El **carácter único del otro** que se descubre en este tipo de encuentro, junto con **la categoría de este tipo de amor**, reclama la **exclusividad**.

No podemos dejar de señalar que en este descubrimiento del otro y de su unicidad supone que el otro posee para mí un valor no negociable. Le he de querer no por sus

cualidades sino por él mismo, aunque sus cualidades me sean gratas no está en ellas el principio del amor, sino en su ser mismo⁸, en que “es”. Y esto conlleva que si a dos personas se les revela este amor, y no hay impedimentos objetivos, el realizarlo tendría que ser ineludible⁹, es la respuesta de la realidad, de los otros y de Dios a su vida, su vocación.

También quiero reseñar en este tercer punto cómo, de algún modo, el descubrimiento del otro me revela lo que yo soy, lo que soy yo mismo y esto me hace más valioso para mí mismo. El otro me descubre a mí mismo y me descubre el sentido.

Otro aspecto relevante es que la nueva forma de mirar, provoca en nosotros una nueva forma de entender el mundo y un nuevo reclamo del bien. El bien ya no puede darse de manera aislada para mí, ni puedo buscarlo de ese modo. Nace en mí lo que Nédoncelle denomina la conciencia comunal, una conciencia preñada del nosotros. Una forma de mostrarse el mundo diferente a la perspectiva individual.¹⁰

Tenemos que hacer constar que el encuentro con el otro no es sólo un sentimiento, ni sólo un conocimiento, sino también un acto, afectando, de este modo a todo lo que soy: afectividad, inteligencia y voluntad actuante. También me afecta en mi categoría temporal, es decir, a mi ser en su carácter histórico: cobra sentido el pasado, el presente y el futuro en ese encuentro y convoca en mi presente a todo mi ser a construir un futuro de unión con el otro, dejando a un lado el desconcierto, la desorientación.

El cuarto momento clave es el de la decisión. El encuentro con el otro me reclama, me convoca, me abre un futuro, pero no anula la decisión libre ante lo que se me muestra. Puedo responder aceptándolo, rechazándolo, con indiferencia, con una duda crónica,... He de decidir si quiero embarcarme en esta aventura o no. El que este amor sea un amor en el que intervenga la decisión es un elemento clave para diferenciarlo de otros. La decisión afirmativa ante este tipo de amor que se presenta con carácter de totalidad, es decir, implicando a toda la persona, supone una decisión en la que se ve comprometida la totalidad de la persona: su cuerpo, su inteligencia, sus afectos, su tiempo, su historia... Por ello es tan importante señalar un momento en donde el compromiso se hace libremente de una manera efectiva, real, concreta, clara y distinta. Si pensáramos que el mismo hecho de la continuidad supone la decisión cometemos un grave error. Las palabras son necesarias, es necesario que se pronuncien y que se aclare en qué consiste el compromiso, que es lo que se quiere del otro, que está uno dispuesto a dar y a recibir.¹¹ Es importante también que sea un compromiso público porque las consecuencias de esa unión no sólo son privadas, sino que afectan a cada uno de los contrayentes del compromiso y a los otros, sea por los hijos o sea por la sociedad, tanto en cuanto a los derechos como los deberes e incluso al compromiso que la sociedad debe contraer para la protección de los contrayentes.

Sin esta claridad y esta publicidad las dudas, los miedos y los abusos entrarían de lleno en la relación y podrían traspasar a la sociedad.

La decisión es importante también porque distingue un periodo de prueba de un periodo en el que la relación cobra una entidad de una fuerza mayor. En la prueba, normalmente noviazgo, el hombre y la mujer juzgan si es posible la unión, si la respuesta es recíproca, si la implicación mutua es suficiente, si su deseo quieren convertirlo en realidad y si la realidad responde a ese deseo.

La prueba supone la posibilidad de no comprometerse definitivamente, pero a la vez ha de implicar el compromiso a probar de una manera honrada y sincera.

Sigamos con la descripción de los pasos en la dinámica del amor esponsal. El quinto momento es la fidelidad. La fidelidad es la actualización continua de ese compromiso. Es la conquista del deseo y el compromiso de estar unidos en el tiempo. Supone la implicación de toda la persona en el proyecto de comunión. No podemos reducir la fidelidad a tres recetas concretas, ni a ideas abstractas. Supone querer al otro con todo el corazón y con toda la vida. No podemos hacer parcelaciones, cotos privados. El carácter de este amor implica este modo de respuesta.

Esto se ve claramente por ejemplo en la sexualidad. Como es un amor de carácter total, implica de un modo concreto la corporalidad, ese modo es la donación sexual. Ésta se compromete de un modo especial en la conyugalidad ya que la diferencia interviene de un modo decisivo en este tipo de relación. Por ello la relación compromete lo sexual (lo diferenciado entre el hombre y la mujer), como expresión del compromiso de toda la persona. La fidelidad implica lo sexual como expresión de la donación de la persona en su entrega desde la diferencia. Por todo esto no ha de darse lo sexual a otro cuando el corazón se ha dado al cónyuge. Tampoco se es fiel porque no se dé lo sexual a otro que no sea el cónyuge. Se es fiel porque se da todo, también lo sexual, pero no sólo lo sexual. La fidelidad abarca todas las facetas de la persona en la relación conyugal.

El momento siguiente, el sexto, es el que constata la fecundidad del encuentro. Todo encuentro personal alberga fecundidad. El verdadero encuentro supone un amor que se desborda, que sale de sí de un modo creativo y fecundo. Esto ocurre en cualquier modalidad de encuentro personal pero en la conyugalidad esta fecundidad se da un modo característico: la fecundidad por excelencia que es la posibilidad de la concepción de otro ser humano. El encuentro es tan rico que nace otra persona gracias a él y en él, en el seno de ese amor. Éste amor se convierte en el cuidador de esa nueva persona, o personas a través del **sostenimiento** y la **promoción**.

La “diferencia” vuelve a jugar un papel decisivo en este sostenimiento-promoción ya que el hombre y la mujer tienen un modo diferente de aportar el cuidado. Estos modos

son necesarios cada uno de ellos, son distintos y colaboradores entre sí. La maternidad necesita de la paternidad y la paternidad de la maternidad para que el cuidado se ajuste debidamente a lo que esta nueva persona necesita de sostenimiento y de promoción, de casa y de apertura, de acogida y de impulso.

La fecundidad del encuentro conyugal no se agota en la fecundidad “extra” conyugal o familiar, en el hijo, sino que debe darse una renovación interior, una fecundidad “intra” conyugal. Esta fecundidad se da por la propia dinámica interna del encuentro y a través de su apertura a los otros. El matrimonio se enriquece alimentando su propia relación, cuidándola y en la apertura al exterior. Estos dos modos de enriquecerse se necesitan, es decir no es posible que se dé un solo modo de enriquecimiento. La relación se deteriora si sólo se atiende al cuidado interno. Ocurre lo mismo si sólo se atiende a la apertura al exterior.

Si no se cuida la relación conyugal esto revierte en la fecundidad hacia el exterior, ya que el seno en el que nace el hijo está deteriorado. Hay que cuidar al hijo y al seno del que se nutre el hijo. Y en la dirección inversa, si no se cuida al hijo el seno comienza a perder sentido y se empobrece. Esto que vemos en el hijo también ocurre en la apertura y la donación desde la relación conyugal hacia otros que no sean el hijo, hacia otros, hacia la sociedad...

En este momento es preciso señalar como la misma relación conyugal supone el sostenimiento y promoción mutuo de los cónyuges. Esta relación ha de funcionar como la casa, en donde se encuentra el reposo, y como la ocasión del impulso de la apertura hacia los demás y la realidad, para ambos cónyuges. La misma relación, el mismo modo de establecerse y configurarse, tiene unas características que hacen que los cónyuges tengan un hogar en el mundo, les ubica, les descansa y les enriquece lanzándoles al mundo. Siempre ha de tener esas dos facetas. Una relación supuestamente conyugal que empobrezca, encierre, limite o cargue a los cónyuges, se está viviendo mal, fallará en algún aspecto principal¹².

El seno conyugal, por tanto, tiene que ser seno no sólo para los otros sino para los cónyuges mismos. Tiene que ser lugar de descanso y de promoción para los esposos: un “en” y un “hacia”¹³. Esto puede lograrse cuando la unión entre los esposos se establece por una modalidad de amor característica que es **la comunión**¹⁴. Éste modo de amar tiene una serie de propiedades que conviene detallar, en que se guarden estas propiedades tenemos la garantía del crecimiento adecuado de este amor.

La Comunión

La comunión es un modo de unión amorosa característico. Es la unión que se establece entre dos personas en virtud de su diferencia. Para entender esto mejor voy

a explicar primero otros modos de unión en los que la diferencia no es lo que favorece la unión.

Existe en primer lugar la **fusión**, en la fusión los materiales se unen de tal manera que pierden sus características y dan lugar a algo nuevo. La fusión, como vemos, anula las diferencias y se pierden los objetos distintos. En el plano humano no debe darse nunca la fusión¹⁵ porque la persona no debe desaparecer. La fusión destruiría a los dos sujetos.

Otro modo de unión es la **asimilación**, ésta se da cuando un material más grande o más fuerte provoca la desaparición de otro más pequeño, el primero no pierde sus características pero el segundo desaparece en el primero. Este modo de unión tampoco debe establecerse en el terreno de las relaciones personales ya que no respetaría a uno de los sujetos que quedaría aniquilado por el otro. Existen supuestas relaciones conyugales que simulan una asimilación. Uno de los cónyuges debe “inmolarse”, “desaparecer”, doblegándose enteramente ante el otro para posibilitar la unión. Esto provoca graves problemas. El cónyuge más “poderoso” se vuelve cada vez más déspota, más intransigente, el otro cada vez más débil, se va anulando. Como vemos este modo de unión no respeta la característica de sostenimiento y promoción de cada uno de los cónyuges e imposibilitaría la fecundidad “extra” conyugal en el sentido que anularía la diferencia, por que anula, aniquila a un sujeto de los dos. Esta unión no es un encuentro sino el prevalecer uno sobre el otro. Así prevalecería la maternidad o la paternidad pero no colaborarían ambas. No habría enriquecimiento porque no habría contraste, ni por lo tanto duda, ni entonces posibilidad nueva. El “poderoso” caería en una continua reafirmación de sí mismo sin posibilidad de novedad, ni crecimiento. El “débil” iría perdiendo cada vez más fuerza. La solución a este modo erróneo de unión pasa por los dos. El débil debería empezar a confiar y creer en lo que él puede aportar y el poderoso debería darse cuenta del estancamiento en sí mismo¹⁶.

Una tercera forma de unión es por participación. En ésta la unión se da gracias a lo que tenemos en común, a lo que tenemos de igual. Es un modo humano de unión. Por ejemplo, es propio de la unión que existe entre los aficionados a un deporte, la música, la literatura... es un modo de unión bueno y también se da en la unión esponsal. Es bueno que los cónyuges encuentren satisfacción y gozo en las cosas que comparten, es bueno que tengan cosas en común. De hecho “participan” de la educación de los hijos... Esta unión no es el modo propio de la unión conyugal. Cuando se da unión por participación une lo que se tiene en común, no se unen las personas en su totalidad. A mi me une a la gente del coro al que pertenezco el gusto por la música y por cantar y eso puede hacer que pasemos buenos ratos, pero, como vemos, el punto de unión es algo distinto de nosotros mismos, nos cautiva algo que tenemos en común, lo compartimos y esto nos hace disfrutar. Cuando se da sólo este modo de unión en un matrimonio, normalmente en los principios las cosas van muy bien. Encontrar a

alguien con el que compartir lo que nos gusta, lo que queremos, es muy bueno y conlleva gran satisfacción. Al principio de la relación nos fijamos en eso que nos une, y son las cosas que principalmente aparecen, en definitiva surge la coincidencia. Pero la vida hace que tarde o temprano aparezcan las diferencias. Diferencias de modos de entender las cosas, de prioridades... surgen como amenazas para la unión. En el fondo se percibe la identidad de cada uno, su opinión, su modo de hacer, como la dificultad para la unión ya que la unión se había asentado en la **coincidencia**. La divergencia aparece como lo peligroso, sin darse cuenta que la divergencia es, en muchos casos, la posibilidad de la creatividad. Las identidades se convierten en enemigas del matrimonio y entonces se comienza a buscar otro modo de unión. En muchos casos se piensa que lo adecuado entonces sería la igualdad, la uniformidad o la fusión. Pensamos que estamos más unidos cuanto más iguales somos, cuanto más uniformes. Anulamos así las identidades provocando las frustraciones individuales y la falta de enriquecimiento intra y extra matrimonial. La solución a este problema pasa por descubrir que la unión conyugal no está en lo que nos une, sino en que **queremos estar unidos**, que queremos unirnos. Hemos descubierto la riqueza insondable del otro, que es único, diferente y la riqueza del mundo que se nos abre a los dos juntos. Descubrimos que nuestra unión nos enriquece a los dos, que él me hace mejor persona y yo a él, que nos potenciamos el uno al otro y que juntos podemos llegar a más, ayudamos a otros más y mejor, aportamos al mundo más y mejor... En el fondo la solución a este equívoco en el modo de unirnos está en darnos cuenta que en la relación conyugal las identidades personales no son el enemigo sino la posibilidad de la unión, que tu identidad es lo que me cautiva, no para rendirme a ella, no para ser igual que tú, sino para ofrecer juntos una riqueza mayor. Este modo de unión es la **comunión**. Analicémosla más en profundidad

El amor de comunión, por lo tanto, es la unión de dos personas, no por fusión, ni por asimilación, ni por participación. Es la unión de esas personas propiamente dicha. Supone el respeto a la identidad de cada una y que la unión se dé gracias a las diferencias que existen entre ellas. Es decir, lo que capta la atención del otro es su carácter de unicidad, de distinción, de diferencia, de ser otro. El modo más propio de ser otro, de alteridad lo encontramos entre el hombre y la mujer. Los dos son iguales en dignidad pero distintos, un misterio continuo que me corresponde.

Veamos por qué el modo más propio de alteridad es el que se da entre el hombre y la mujer: porque es el que garantiza la necesidad de la continua salida de sí para acoger al otro verdaderamente. Entre un hombre y otro hombre la coincidencia es mucho más evidente (modo de pensar, entender la vida...), lo mismo ocurre entre dos mujeres. Sin embargo, entre un hombre y una mujer las diferencias estructurales obligan a una salida de sí continua. El entendimiento no es espontáneo, supone un trabajo, una búsqueda del otro, una revisión del planteamiento propio de las cosas, de la vida continua. A demás esta forma de entender el mundo del hombre y de la mujer es complementaria, pone de manifiesto rasgos diferentes de la realidad que se necesitan

para una comprensión verdadera y completa de la misma. Esta continua salida de sí, esta diferencia, con las divergencias que acarrearán, posibilita la creatividad, la novedad, y, por ello, la fecundidad. Esto se nos revela de manera clara e inabarcable en la fecundidad manifestada en el hijo que se da, en un primer momento, a través de la corporalidad.

La unión corporal en la diferencia posibilita la fecundidad por excelencia: el hijo. Esta unión corporal se ve claramente que se da gracias a las diferencias corporales. El encuentro corporal entre la mujer y el hombre posibilita el abrazo íntimo de un modo en el que la correspondencia es clara. Esta correspondencia no sólo se realiza en el momento del encuentro conyugal favoreciendo el abrazo, sino que la acogida de ese abrazo posibilita el desarrollo, en el seno materno, de la máxima novedad: otra persona. El cuerpo de la mujer “acoge” de tal manera que se convierte en el mismo hogar de la fecundidad. El sostenimiento que el hombre aporta a la mujer en esa fecundidad, se convierte en el sostenimiento diferido del hijo por parte del padre. El padre toca al hijo a través de la madre y le cuida a través del cuidado de la madre.

La comunión, por lo tanto, supone la unión de dos personas respetando su identidad única y distinta, es más, se unen gracias a esa distinción. La conyugalidad supone un amor de comunión por lo que las diferencias quedan respetadas y la unión se da en virtud de esas diferencias, promoviendo a cada una de las personas que están en comunión. Ahora, la conyugalidad es un modo específico de comunión en el sentido de que se destaca el valor de la **alteridad**, unión entre hombre y mujer, y se pone de relevancia el valor innegociable y absoluto de cada uno, del hombre y de la mujer, por lo que supone la **exclusividad**. También es un modo de comunión en el que se implica toda la persona por lo tanto también su corporalidad. En la unión conyugal queda tan comprometida la alteridad y la corporalidad que por ello supone la unión sexual.

Ahora, el carácter esponsal de la persona no sólo se manifiesta en la unión conyugal. El carácter esponsal de la persona se ve comprometido específicamente cuando sale de sí en el encuentro con otro para lograr la unión de comunión con el otro, como otro, comprometiendo a la totalidad de la persona en un amor que sostiene y que promueve. El carácter esponsal de la persona antropológicamente se revela en el hecho de que la persona se da como hombre y como mujer y que ambos están vertidos uno hacia el otro. Su realización, sin embargo, no sólo puede darse en el amor conyugal, existen otros modos. Hay otras realidades en el mundo, aunque de modo menos inmediato, que reclaman a la persona en su carácter esponsal. Esos “otros”, esa “alteridad” que puede reclamar a una persona en este mismo sentido es indiscutiblemente Dios, la Iglesia, o realidades que puedan ser descubiertas de este mismo modo. Dios es verdaderamente otro para mí que me reclama a vivir en comunión con él y esta llamada puede ser de tal modo que suponga para mí la renuncia a que se realice mi carácter esponsal con otra persona humana porque se

me reclama desde el Otro con totalidad. Este reclamo desde el Otro que compromete toda mi persona, compromete, por tanto, mi corporalidad. Muchas mujeres entienden este compromiso, este reclamo de toda su persona desde Cristo hombre, comprometiéndose por tanto también su cuerpo en lo que se denomina virginidad. En la mística también se da este reclamo de toda la persona desde su carácter esponsal de la Iglesia, se podría decir que supone la identificación con Cristo, y con ella el reclamo esponsal de la Iglesia como verdadera esposa que es lo que se entiende como el celibato por el Reino de los Cielos. Dejando los aspectos teológicos de lado, ya que no son el centro de nuestro estudio, quiero poner de manifiesto que existen otros modos de ser convocado el carácter esponsal de la persona, siempre desde una alteridad pero no únicamente desde la alteridad que existe entre el hombre y la mujer.

Una pregunta que suele surgir al tratar este tema es si una persona se desarrolla plenamente si no tiene un compromiso de carácter esponsal. La respuesta, a mi modo de ver es sencilla. Lo que supone el carácter esponsal es un modo de abrirse al otro, que supone una forma de estar en el mundo, de llegar a comprender la realidad... Esto es lo que ha de darse para la realización de la persona como hombre y como mujer. Su realización en el compromiso concreto con el otro no tiene porque darse. El solterón o la solterona, como vulgarmente se dice, son solterones o solteronas porque no tienen esa actitud de apertura al otro, de creatividad, de promoción y sostenimiento de los otros y a través de los otros de sí mismo, porque no crean comunión, porque no crecen en el encuentro, porque están cerrados. La persona no casada si está abierta, no es un solterón o una solterona, podrá ser soltero o soltera, pero su vida será creativa, acogedora y promotora de los otros, tendrá la verdadera fecundidad del encuentro con el otro aunque no se dé de un modo específico con un "otro" en concreto.

Libertad amor y compromiso

No quiero terminar este tema sin procurar explicar más concretamente dos términos que a primera vista pueden entrar en conflicto y que la cultura actual entiende en muchos casos como contradictorios: libertad y compromiso y qué papel juega el amor en la articulación de ambos.

La libertad la entendemos como la posibilidad de realizar lo que yo quiero. Los existencialistas han puesto mucho énfasis en la libertad. También la ha resaltado la modernidad. Somos hijos de nuestro tiempo y pensamos que la libertad es el bien máspreciado y quien nos la arrebatara comete la peor injusticia. De tal manera entendemos esto que pensamos que el compromiso va en contra de nuestra libertad. Incluso pensamos que el amor para ser verdadero amor y por ello libre ha de huir del compromiso. Consideramos el compromiso como la pérdida de libertad en el amor ya que si hay verdadero amor se mantienen unidos sin necesidad de compromiso.

Entendemos que el compromiso mantiene unidos cuando no hay amor, es como una perversión del amor.

Pero esto no es verdad. En realidad el compromiso es la realización plena de la libertad. La libertad entendida como el mantener las posibilidades abiertas es la indefinición del sí mismo. Si entendemos bien este engranaje de conceptos descubriríamos que la libertad no es la definición absoluta de la persona. El ser libre es una característica de la persona que le aporta la capacidad de decidirse a sí misma. Nadie puede ni debe usurparle este derecho. Si por el hecho de tener la posibilidad de decidirme a mí misma nunca me decido, la posibilidad queda sin realización. Es decir, la libertad queda frustrada en su propia definición.

Por tanto el compromiso es la realización de la libertad ya que es decidirse a sí mismo, es definirse, es encontrar una posibilidad de ser que me corresponde de tal manera que encuentro en ella mi definición. Amo a esta persona de tal manera que quiero ser su esposo, que me conozcan por tal y que mi vida consista en actualizar cada día ese amor.

La fidelidad es el definirse cada día a sí mismo del modo que he creído que debo ser. Es el construir cada día mi yo siendo lo que he visto que me corresponde ser. Por ello la fidelidad es también la realización de la libertad porque es la actualización del compromiso. La fidelidad no es aguantar al otro porque un día le quise, sino querer con mi vida aquello que he visto que era mi bien.

El compromiso es también tomar mi tiempo, mi pasado, mi presente y mi futuro, como dueño de mi propia vida, y encaminarlo, con todo mi ser, en un sentido.

Aunque nos podríamos extender más creo que queda suficientemente aclarado para el tema que nos ocupa. Resumamos ahora las ideas principales del tema.

Conclusión

En resumidas cuentas ser feliz es lo que todos deseamos. Para lograr la felicidad el único camino es conocerse a sí mismo, respetarse en cómo uno es y abrirse a los otros, a la realidad y a Dios. Gracias a este conocimiento propio y a la apertura a los otros, a la realidad y a Dios la persona descubre lo que le corresponde y en ello encuentra su alegría, su descanso y la posibilidad de la realización de un proyecto sobre sí mismo que abarca también a los otros, la realidad y Dios.

En ese conocimiento propio se descubre el carácter sponsal de la persona. Este carácter sponsal es lo que define a la persona como apertura a otro, distinto a él, desde la totalidad de su ser, buscando una unión de comunión que es fecunda. Esta

unión se puede dar de modos distintos pero la más representativa es la que se da entre el hombre y la mujer ya que son cada uno para el otro la alteridad.

La comunión es por tanto un modo de unión específico de las personas que se da gracias a la singularidad de cada uno y donde la diferencia se descubre como una riqueza y como la posibilidad de la novedad, llevando, gracias a la unión en la diferencia, al paradigma de fecundidad: la novedad de una persona gracias a la diferenciación sexual.

El sostenimiento y la promoción son rasgos propios de un verdadero encuentro.

El compromiso es el modo con el que la persona manifiesta que quiere construirse a sí mismo del modo que ha descubierto que le corresponde en diálogo con la realidad, los otros y Dios. Por tanto, el compromiso es la realización personal de la libertad. Un compromiso que no nace de la libertad y de la alegría no es un compromiso verdadero. La fidelidad, en definitiva, es la construcción del yo que he descubierto que me corresponde en relación con los demás con la realidad y con Dios.

En todo esto nos jugamos nuestra felicidad, la mejor realización de nuestro ser, en resumidas cuentas lo que nos alegra y nos descansa aunque suponga un trabajo, el trabajo del que ama.

¹ R.A.E. Correspondencia. ... biunívoca. Mat. La que existe o se establece entre los elementos de dos conjuntos cuando, además de ser unívoca, es recíproca; es decir, cuando a cada elemento del segundo conjunto corresponde, sin ambigüedad, uno del primero... Correspondiente. (de corresponder) adj. Proporcionado, conveniente, oportuno... Que satisface las condiciones de una relación.

² Ortega, *El hombre y la gente*, Revista de Occidente, 73, Madrid (1957) p.24

³ Ricoeur, *Sí mismo como otro*, Madrid, (1996) pp. 143-144.

⁴ Guardini, *Mundo y persona*. Madrid (1963) p.207.

⁵ Von Hildebrand. *La esencia del amor*. Pamplona (1998) p.78.

⁶ Esto ocurre en muchos casos en la amistad y es característico de los amores que tienen como modo de unión la participación, es decir, les une aquello de lo que participan igualmente. Por ejemplo, nos une nuestra afición al golf, al football, a la música,... Éste es un modo loable de unión pero no es el propio de la esponsalidad.

⁷ Negar, por tanto, la diferencia en la relación esponsal es atentar directamente contra la misma modalidad relacional. Esto ocurre cuando existen matrimonios que creen que están unidos cuando coinciden en todo y sino ya sufren porque piensan que se está acabando su unión. Hay novios que piensan que cuando coincidan en más cosas más están hechos el uno para el otro, esto es una equivocación grave. U otros piensan que no saben cómo han acabado unidos siendo tan distintos, cuando esto no es un problema. Habría que mencionar la dificultad de las uniones de personas del mismo sexo, en discusión en estos momentos. En estas uniones la diferencia física, dimensión esencial de la persona, no se da, por ello, a mi juicio, este tipo de unión no se puede llamar conyugal o esponsal en ningún caso ya que no tiene como elemento decisivo la diferencia.

⁸ "El poder de su exclusividad me ha captado" Buber, *Yo y Tú*. Madrid (1993) p.13.

⁹ Esta es la tesis de V. Hildebrand en *La esencia del amor*, desarrollada en el capítuloVI. Madrid (1998).

¹⁰ El mundo de hoy, el liberalismo nos obliga a tener una mirada individual que va en contra de este carácter sponsal de la persona que es propio de todos. Por ello el individualismo es un atentado a la persona en su carácter sponsal, la encierra en sí misma y la hace incapaz de mirar desde el nosotros. Esta es parte de la clave de la insolidaridad y del egoísmo de nuestra sociedad. Personas buenas se encuentran obligadas a mirar el mundo, a trabajar, a vivir en sociedad desde el individualismo. En el fondo, el individualismo es un atentado moral al bien de todos y de cada uno, que destruye un carácter básico de la persona. Nuestras sociedades luego apelan a nuestra solidaridad,... pero el daño ya está hecho. Habría que ir al núcleo, al descubrimiento de este carácter sponsal de la persona para poder educar verdaderamente en el amor y para la sociedad. No podemos quitar algo esencial y pensar que no tiene consecuencias, ni pensar que estas consecuencias se pueden subsanar con campañas sin ir a lo esencial que se pierde o se difumina. La persona tiene un carácter comunional que se revela por excelencia en su carácter sponsal pero que no sólo posibilita ese amor conyugal, sino que posibilita el modo adecuado de estar abierto a los otros, a la realidad, a la sociedad.

¹¹ Es cierto que los matrimonios necesitan actualizar el compromiso expresado en un momento concreto, aunque lo hayan pronunciado claramente, pero en mi experiencia clínica reconozco la necesidad aun mayor de las parejas de hecho a este pronunciamiento claro y distinto. Otro factor es el de reconocer un “momento decisivo” en la relación y celebrarlo, esto en cierto modo obliga, en el mejor sentido de la palabra, a recordar y renovar el compromiso, a celebrarlo. El valor de la fiesta también es importante ya que supone el recordar, volver a pasar por el corazón, la alegría que supuso y ha de suponer su encuentro. La claridad en la expresión del compromiso también es importante. Uno sabe con lo que puede contar y esto posibilita la tranquilidad en la donación, el quitar los miedos al embarcarse en los proyectos... Por supuesto que pueden existir problemas psicológicos que sometan a la persona a una duda o al miedo patológico sobre el otro, pero esto anida en la persona enferma no en la relación. Cuando no hay claridad la duda anida en la relación y se va apoderando de las personas.

¹² Esto no quiere decir que cuando esto ocurra deba abandonarse esta relación, sino que habría que analizar si tiene los elementos necesarios para ser relación conyugal y ver en dónde está fallando y poner la solución. En algunos casos sí será necesario llegar a la separación o se descubrirá la nulidad, es decir que nunca esa relación ha tenido las condiciones necesarias para que sea conyugal.

¹³ Idea desarrollada en la tesis de Blanca Castilla y Cortázar, *Noción de persona en Zubiri, Una aproximación al género*. (1994) pp. 500-580.

¹⁴ Podemos estudiar esta idea a fondo en la obra de Nédoncelle *La reciprocidad de las conciencias* en su primera parte. Madrid (1996).

¹⁵ Sin embargo existen numerosas personas que creen que sería el mejor modo de unión.

¹⁶ Todo sistema cerrado tiende a perder energía y morir. Este tipo de unión tendería a cerrarse. El poderoso se alimenta del débil confirmándose a sí mismo sin posibilidad de contraste, de novedad. El débil se cree cada vez más débil. Si hubiera hijos, éstos vivirían en un infierno ya que se encontrarían como en un lugar cerrado sin alimento dirigido por un déspota que se ve confirmado por otro, que huye así de su inseguridad, continuamente.

MÚSICA DE CINE: LECTURA EMOCIONAL DE LA IMAGEN

JAVIER RODRÍGUEZ FRAILE

Doctor en Historia y Licenciado en Filología
Pianista y compositor, especialista en música de cine.
Colaborador de Cinemanet.
rfjavier@gmail.com



A primera vista, puede parecer extraña una ponencia sobre un aspecto tan técnico como la música de cine en un congreso que quiere analizar, como su lema indica, “la educación de la afectividad a través del cine”. Pero la realidad del cine confirma una profunda relación de causa-efecto entre la música del cine y la afectividad que el cine provoca. Veamos algunos aspectos:

- a) El factor histórico: a la música se le pidió dar “vida” a las imágenes desde las primeras imágenes de los Lumière. Cuando, más tarde, fueron desapareciendo narradores y cortinillas, la música permaneció en su lugar. El sonoro tampoco eliminó su necesidad.
- b) El factor industrial: un rápido vistazo al apartado musical en una producción media de Hollywood muestra que la música ocupa un lugar importante en la “comunicabilidad” del film. Como es lógico, si pudiese ser suprimido sin afectar al guión, desaparecería.
- c) La experiencia: todos comprobamos que la fuerza expresiva de determinadas secuencias reside en la música que las acompaña: escenas de terror, suspense, hitos, etc.

Lo cierto es que la música es imprescindible para el cine porque aporta algo que ya hacía la música incluso antes del cine: expresar sentimientos e identificar. Desde el último Mozart en adelante la música ha desarrollado muchísimo la capacidad para la plasmación sonora de sentimientos y emociones, por eso se han producido corrientes antes desconocidas como la música nacionalista, formas musicales como el poema sinfónico, o la reforma narrativa de la ópera alemana e italiana. Es como si la música

ya hubiera anticipado su camino hacia el encuentro con la imagen en movimiento, es decir, con el cine.

Podemos admitir que la música en el cine es un hecho de frecuencia irrefutable. Pero ¿por qué hay música en el cine? ¿qué necesidad comparten esa ingente cantidad de películas para que sea obligada la inclusión de un elemento sonoro que se considera a priori un añadido no exigido por la imagen? Un primer análisis nos llevaría a la conclusión de que la música es, en la sala de cine, una “guía de emociones”. Se encarga de llevar al espectador al nivel emocional al que el director quiere que llegue para “entrar” o “vivir” la trama narrada. La música es el intérprete que traduce o convierte la imagen en sensaciones del espectador. El canal visual por el que el espectador recibe la imagen es valorado de forma conceptual, objetiva, mientras que el canal auditivo es un canal más emocional, más subjetivo. Ambos canales obedecen a una misma intencionalidad, la del director del film. En otras palabras, la música, que apunta al corazón, se complementa con la imagen, que apunta a la inteligencia.

Por otro lado, observen que el mundo de la música y el sonido es el mundo de las ondas; es decir, ocupan el espacio que va desde la pantalla hasta los oídos del espectador. La pantalla, bidimensional, sólo se convierte en tridimensional mediante el sonido. El espectador ve la pantalla, pero está rodeado literalmente de altavoces. Es por eso que llamamos a la música de cine la verdadera tercera dimensión de la imagen.

Por otro lado ¿por qué ha de ser música original? La composición de música para el cine es un proceso denso, donde se cruzan continuamente lo técnico y lo artístico. Por un lado, la composición y la orquestación. Siempre a partir de la lectura del guión que quiere hacer el director. Por último, la grabación y la mezcla con las voces y los efectos o sonidos... Parece excesivamente complicado, cuando seguramente muchas músicas previas al film pudieran cumplir con éxito las necesidades del guión. ¿Por qué entonces tanta insistencia en hacer nueva música? Quizá para entenderlo sea preciso verlo desde un punto de vista opuesto: ¿qué sucede cuando la música añadida no es original? Sencillamente: si la música que oye el espectador en la sala de cine ya es conocida por él antes de entrar, su cerebro vincula los entornos contextuales y emotivos que dicha música le sugiere con lo que está presenciando en la imagen. Esos “recuerdos” empañan o dificultan la interpretación de la imagen que puede necesitar el director. Es por tanto un efecto no deseado del discurso audiovisual. El director podría argumentarnos: “imagen nueva, música nueva”.

Es tal el arraigo de este modo de proceder, que el recurso contrario es también altamente efectivo: cuando un director decide añadir una música que el espectador ya conoce es porque realmente quiere dirigir la interpretación de la imagen en un sentido determinado. Por ejemplo: dos niños, en el patio de un colegio, se miran fijamente desde lejos. Suena el tema de “El bueno, el feo y el malo”. El resultado es un tipo de

caricatura de la situación, porque supone a los niños en la situación de los clásicos duelos del western. Otra situación frecuente es la persecución de personajes corriendo, en coche, en bicicleta, con la Obertura de la ópera Guillermo Tell, de Rossini. La música descontextualiza, desdramatiza la situación, provoca más hilaridad que tensión.

La incorporación de música no original corresponde, en el ámbito empresarial del cine, al llamado “supervisor musical”. Selecciona los fragmentos idóneos (de acuerdo con el director, como es lógico) y gestiona los permisos oportunos. En ocasiones, este trabajo puede ser altamente creativo. Es el caso que apor to a continuación: se trata



del cortometraje de Pixar titulado “Jack-Jack ataca”. Es como un añadido al film “Los Increíbles”. En el cortometraje, Jack-Jack es un bebé de apenas unos meses que queda al cuidado de la canguro Cary mientras su madre y sus hermanos acuden al rescate del

padre. Todo parece ir sin problemas, hasta que comienzan a aparecer los “poderes” del bebé, como corresponde al miembro de una familia de superhéroes. La música seleccionada son todos fragmentos de Mozart. De hecho, se toma como referencia la mención que hace la canguro, cuando habla por teléfono con la madre, de las enormes ventajas de la música de Mozart en el desarrollo psicológico de los bebés. Más tarde, vemos a Cary colocar un cd en un reproductor, con lo que se inicia la audición de la Marcha Turca. Conforme el nivel de tensión emocional de la trama va aumentando, la música cambia automáticamente a un nivel superior: de piano a orquesta (Concierto para clarinete y orquesta), de “sólo” orquesta a orquesta y coro (Dies Irae, de la Misa de Requiem). La entrada del coro es simultánea a la transformación del bebé en una bola de fuego... con el comprensible pánico de Cary. El paso a otra escena, ya a la mañana siguiente, será lo que corte la música, volviendo a la situación de tensión nula, similar a la del principio.

Copio a continuación la tabla que reproduce los niveles de tensión emocional y los fragmentos musicales oportunos:

Entrada en escena				Interrogatorio
Calma inicial	Diegética	<i>Marcha turca</i>	Piano	Música en el CD
Nivel de tensión 1	Incidental	<i>Concierto clarinete</i>	Orquesta	Jack Jack hace cosas extrañas
Nivel de tensión 2	Incidental	<i>Misa de Requiem</i>	Orquesta y coro	Pánico de Cary
Regreso a la calma				Mañana siguiente

Volviendo al tema central, ¿para qué está la música en el cine? ¿cuáles son sus funciones? El estudio de las principales publicaciones sobre el tema permite llegar a ciertas conclusiones básicas: la música de cine cumple tres funciones, distintas pero no diferenciadas; es decir, se dan las tres funciones en cada corte musical del film, aunque en cada uno de ellos puede ser más marcada la intencionalidad de una de esas tres funciones primarias.

Las tres funciones de la música en el cine son:

- a. Función ambientadora
- b. Función expresiva
- c. Función narrativa

La función ambientadora procura la rápida inmersión del espectador en las coordenadas de la trama del film. Se pueden distinguir tres tipos de ambientación: la ambientación espacio-temporal, por la que el espectador ha de captar en lugar y la época en la que suceden los hechos. Para ello, el compositor suele hacer sonar instrumentos del lugar o la época indicada. Por otro lado, la ambientación de género, por la que el espectador ha de captar el género cinematográfico que se dispone a ver: terror, comedia, acción, drama, etc. Los recursos musicales son radicalmente distintos en cada una de estas opciones. Por último, una ambientación de nivel, en la que se puede distinguir el nivel social en el que se desarrolla la trama (personajes primarios en el campo o el bosque, personajes refinados en castillos o palacios, etc).

La función expresiva busca la empatía del espectador con los personajes y las diferentes situaciones de la trama: la distinción entre “buenos y malos”, las escenas de amor, persecuciones, amenazas, etc han de estar marcadas debidamente mediante la música. El compositor seleccionará la textura musical, la orquestación, el fraseo, etc que considere idóneo para remarcar el objetivo del director. Es en este ámbito donde nace el concepto de “tema”, que busca la identificación de un personaje o una situación mediante un breve diseño musical; la repetición de la misma música cada vez que aparece un mismo personaje o situación favorecerá el seguimiento emocional del espectador. Pensemos por ejemplo en la clásica escena “chico besa chica”; si se trata de los dos protagonistas, y todo es positivo, la música marcará el romanticismo de la escena mediante melodías cargadas de emotividad. Pero, si ante ese mismo beso, el espectador sabe que el chico realmente es malo y pretende engañar a la chica para asesinarla más adelante... seguramente la música marcará de algún modo el carácter amenazante que el espectador conoce y la chica ignora. Otro claro ejemplo de la función expresiva es el cine de terror, en el que la música anticipa el peligro que amenaza a los protagonistas, aun cuando la imagen sea neutra.

El proceso de la incorporación de la música a una película comienza realmente en la fase de pre-producción. El compositor ha de acceder al guión, y conocer la

intencionalidad del director con respecto al guión. Estudiará las situaciones en que la música será diegética (exigida por la imagen: discotecas, auditorios, personajes que interpretan música, etc) y decidirá si la compone o la encarga al supervisor musical. Consultará con el director las ideas básicas de la partitura: temas, momentos, escenas, etc que deban llevar especial carga emocional de la música.

Con toda esa preparación, el compositor elaborará una partitura, y un equipo breve de orquestadores le ayudarán a convertirla en toda una partitura orquestal: secciones orquestales, instrumentos añadidos (electrónicos, tradicionales, coros, etc), músicos de colaboración específica, ritmos y texturas armónicas.

En la fase de post-producción, junto con el director y el montador, decidirá cuántos cortes definitivos habrán de añadirse, y su duración exacta, en minutos, segundos y fotogramas. Se procede a la grabación, haciendo cuantos cambios se crean oportunos. Por último, se mezcla la música con las voces y los sonidos o efectos de sala, trabajo que realizan el editor y el técnico de sonido. Es imprescindible reseñar que el trabajo de mezcla es también un trabajo de corte artístico, que puede ofrecer aspectos muy significativos en el film. Quizá una prueba de ello esté en el hecho de que la industria de Hollywood premia, con estatuillas diferentes, a la Música y al Sonido, lo que muestra que entienden que son habilidades artísticas bien diferenciadas.

Aunque el compositor goza, como es lógico, de toda la libertad creadora de que es capaz, es cierto también que la música de cine necesita adaptarse a las posibilidades que ofrece el espectador medio. En este sentido, todo compositor sabe que hay unos recursos que funcionan mejor que otros para provocar la emotividad del espectador. Rafael Beltrán, profesor del Instituto de Radio Televisión Española, tiene publicado un libro titulado Ambientación musical, en el que fija unas coordenadas musicales para cada emoción o sentimiento básico, de una lista en que agrupa ocho tendencias básicas: amor, odio, miedo, alegría, etc. Esta pauta no es en absoluto unas normas de composición, pero sí recogen ante qué mecanismos musicales reaccionan los espectadores de determinado modo emocional. El compositor de música cinematográfica sabe que dispone de todo el margen creativo posible, pero sabe que su arte está sometido al logro de determinados objetivos emocionales en el espectador, objetivos que fija el director tanto para todo el film en global como para cada escena en particular.



Para ilustrar estas posibilidades, apporto cuatro secuencias del film “Los Intocables de Eliot Ness”. He escogido esta película por varias razones: calidad del film, calidad de la música y, sobre todo, facilidad de seguimiento de la trama, puesto que está muy claramente planteada la dualidad “buenos/malos” y el posicionamiento del director a favor de los primeros.

El primer corte, llamado “Ness y su familia”, recoge la primera aparición de Eliot Ness, desayunando en su casa. El ambiente familiar de Ness, sencillo y tierno, se marca con una melodía interpretada por la flauta travesera, acompañada por la sección de cuerda de la orquesta. Los instrumentos de viento, especialmente la flauta por su tesitura cercana a la voz humana, producen un sonido cálido muy apropiado para la expresión de sentimientos de cercanía, empatía, amor, compasión, amistad, etc.

El segundo corte es el llamado “Desolación de Ness”. Ness advierte, con la primera redada, que no cuenta con ningún apoyo. La desolación de Ness, ambientada en una ciudad callada y vacía, es expresada por el compositor con una melodía emotiva (tono menor y ritmo entrecortado) que interpreta el saxofón con acompañamiento sencillo de la orquesta. El saxofón ofrece un matiz más melancólico que la flauta del tema familiar de Ness.

El tercer corte es “Capone recibe la noticia”. De manera opuesta al ambiente familiar de Ness, Capone es marcado con una sofisticada melodía a cargo del metal y violines de una orquesta de salón propia de la época (con trompetas wah-wah). La melodía evoluciona con regularidad rítmica, descendiendo cromáticamente para dar un aspecto sombrío al conjunto. La orquestación remarca la opulencia del ambiente.

El cuarto y último corte es “Primera redada con éxito”. La colaboración de los cuatro Intocables da lugar a la primera redada con éxito. La nobleza de sus acciones se marca con un tema heroico, a cargo de los instrumentos de viento, metal y madera, con acompañamiento orquestal. En el momento en que cruzan la puerta del almacén, el tema cambia de matiz para convertirse casi en un himno.

Conclusiones:

La música es un instrumento activo, al servicio del director, como conductor de las emociones del espectador.

La música y el sonido (voces, efectos, etc) comparten una misma finalidad comunicativa con respecto a la imagen. El silencio puede ser también «música de cine».

Son varios los profesionales artísticos responsables de la incorporación de la música en un film.

Comprender cómo se produce la interacción audiovisual facilita entender la intencionalidad del guión.

CINE Y EDUCACIÓN

JUANA SÁNCHEZ-GEY VENEGAS

Doctora en filosofía

Profesora Titular de Filosofía. Universidad Autónoma de Madrid

juana.sanchez-gey@uam.es



Conviene recordar que la educación es un acto de comunicación y ésta se concreta las más de las veces en el diálogo, pero el diálogo no es sólo transmisión de palabras; el cine posee unas características que atrae a nuestra percepción y a nuestra sensibilidad, pues crea un ámbito propicio al descubrimiento de nuevos valores, gracias a:

- a) Una imagen con clara potencia de transmisión (música, la interpretación, etc)
- b) Un clima propicio de atención por parte del espectador y donde se citan valores comunicativos.
- c) Un mensaje bellamente narrado: ética y estética en el cine

Sólo unas breves consideraciones para exponer la importancia del cine como transmisor en la educación en valores. Educar es siempre un acto de comunicación entre personas, pero los medios son muchos y diversos. Es cierto que la comunicación se basa en un diálogo, pero también lo es que no todo diálogo es exclusivamente de palabras. Por ello nos vamos a referir al cine como espacio comunicativo de ideas y de emociones que nos marcan, nos enseñan, nos educan.

En este acto comunicativo confluyen algunos elementos excepcionales:

- A) La imagen como mensaje contiene el atractivo de su visualización, del color, de la música, el personaje... es un espectáculo al alcance de la mano. Por ello podemos hablar de Encuentro. Para que se dé el encuentro se requiere apertura, intencionalidad, deseos de saber.

Al cine se va, se requiere como en todo encuentro, podríamos decir, como en todo éxtasis un deseo de salir de si para encontrarse con, para dejarse seducir, inquietar. En el cine se nos posibilita conocer e intimar, ahondar en nuestra experiencia y ampliarla. El cine nos requiere implicación, porque para que se dé dicho encuentro se nos pide estar abiertos al descubrimiento, y en todo descubrimiento hay una experiencia de amor y/o dolor profundas. Sólo desde esta perspectiva puede hablarse de formación y educación.

Evitar la superficialidad o la cerrazón es abrirse al mensaje ante el que la pantalla nos sitúa. Por ello en todo encuentro se habla de intimidad y de proyección.

B) A este respecto, nos parece importante generar este clima en el aula que sea propicio de actitudes que lleven a esta transmisión y adquisición de valores, pues las actitudes predisponen a entender los valores y, especialmente, a vivirlos. Pues las actitudes son los marcos de referencia afectivos que se disponen a recibir o rechazar la información y esta predisposición, que se asienta sobre creencias, hace posible la acción. Las actitudes son siempre contextualizadoras, de aquí que son relacionantes, sensibles al contexto y afectivas. Por ello hablamos de intimación, interiorización, en el cine se produce un diálogo del corazón. Conozco un Cine Forum de la Universidad de Cádiz que se celebra en la Facultad de Ciencias de la Salud, que aprovechando esta área de conocimiento lo han denominado “Salvados por el Cine”, en efecto el cine nos propone un mundo de intimidad y formación interior al mismo tiempo que de proyección, que nos extasía y nos salva o nos da salud.

C) Entonces el encuentro se convierte en un acontecimiento. El acontecimiento irrumpe en nuestra vida, la llena, se hace presente y te apela: ¿qué piensas sobre esto? ¿te atrae? ¿te gusta? Y enseguida surgen otras preguntas ¿qué papel me corresponde? ¿qué he de hacer? El cine se convierte, así, en una oportunidad para pensar, para creer, para aprender.

Estamos viendo el cine como generador de actitudes, pues constituye siempre una oportunidad, un don que posibilita el desarrollo de algunas cualidades: intuición, sensibilidad, el espíritu crítico. Cualidades que se desenvuelven mejor al contacto con una realidad narrativa y dialogal, como es el cine.

Es importante acercarse al sentido y aprender esta competencia, acercarse a este saber y potenciar este encuentro pues la experiencia, como los valores se contagian, como decía Ortega y Gasset. Pero esta transmisión requiere de un maestro como modelo que los haga visible y factible de llevarlos a la práctica. Los valores se muestran verdaderos si están realizados en una persona, el sentido se aprende mejor en diálogo.

El fórum que se abre en el aula sirve, a menudo, como fuerza atrayente y abre la tensión que se produce al intentar superarnos a nosotros mismos y alcanzar valores que, en algunos casos, suponen un esfuerzo. Los grandes cineastas cuentan que reconocen que, tal vez, lo que narran es aquello que amaron en su infancia, el fórum, por tanto, el coloquio que debe seguir a la proyección de la película es, como venimos diciendo, encuentro imprevisible, único, anonadador, y por ello decimos extático, y al mismo tiempo tiene mucho de anticipación como el que descubre “algo que estaba esperando”, “algo que contiene un secreto a descifrar”. La filosofía surge siempre de este asombro y en el asombro se da siempre un encuentro de saber que buscamos, aquello que, de algún modo, poseíamos.

En fin, el descubrimiento al que nos aboca esta experiencia de encuentro no es nada impositiva y supone una conmoción personal y comunitaria, por ello comporta como todo acto educativo: a) abrirse y descubrir el encuentro; b) crear el clima tan propicio por la magia del cine para la proyección personal; c) hacerse sensible en y al contexto. O, como de otra manera hemos dicho al comienzo,

- a) Una imagen con clara potencia de transmisión (música, la inter-pretación, etc) posibilita la formación
- b) Un clima propicio de atención por parte del espectador y donde se citan valores comunicativos potencia el desarrollo personal y emocional.
- c) Un mensaje bellamente narrado: ética y estética en el cine permite amar la belleza como valor de conducta y de buen gusto en el convivir.

Nos queda, finalmente, hablar de esta experiencia educativa que se propicia el aula, como comunidad de investigación, lo importante es que aprenden haciéndolo, viviéndolo, en diálogo y comunicación. Tan importante es ver como el posterior debate que se abre en el aula, lo cual es clave en la educación de valores. Pues transmitir valores significa no sólo hablar de ellos, sino vivirlos y el cine es educativo. Este fórum o comunidad de investigación alienta el diálogo como medio reflexivo, crítico, generador de respeto y creativo. Se trata de hacerse preguntas, indagar supuestos, ofrecer alternativas, interiorizar estos procesos. En el diálogo se descubren valores y se potencian, pero no se imponen. El acto creativo del cine tampoco se impone, pero su magia nos potencia en el vivir.

CLASES DE-LO-QUE-SEA... 'DE CINE' UNA EXPERIENCIA COMPARTIDA

NINFA WATT

Doctora en Comunicación por la Universidad Pontificia de Salamanca.
Periodista, crítica de cine y filóloga.
Profesora de Deontología en Periodismo y Comunicación Audiovisual en
la Universidad Pontificia de Salamanca.
Colabora semanalmente en "El espejo" de la Cadena COPE
con un espacio de cine
nwattpe@upsa.es



*"La gran potencia educadora de nuestro tiempo (...) es sin duda el cine".
(Julián Marías, La educación sentimental)*

INTRODUCCIÓN: YO Y MIS CIRCUNSTANCIAS

Aunque la reflexión es indispensable y, según dicen, no hay nada más práctico que una buena teoría, no es momento para teorizar. Ahora se trata de compartir experiencias del ámbito universitario y, por tanto, es inevitable acudir a la primera persona del singular: hablar de mí, de mis cosas, de lo que hago, lo que digo, lo que planifico en mi trabajo con los jóvenes y lo que experimento en la tarea educativa de cada día. Contar lo vivido por sí a otro le ayuda a vivir.

Como punto de partida tenemos algo en común: el interés por la educación, el deseo de acompañar a otros en la aventura de crecer –eso tan apasionante y tan difícil– y, al mismo tiempo, continuar creciendo nosotros mismos.

Mis circunstancias concretas: soy profesora de Ética y Deontología en la Facultad de Comunicación de la Universidad Pontificia de Salamanca. Soy consciente de la influencia de los medios en general, y del cine en particular, en la configuración de la sociedad. Me corresponde, por tanto, formar a los futuros periodistas y a los futuros cineastas para que ejerzan su profesión con responsabilidad, de acuerdo con unos valores que contribuyan a que la sociedad en la que vivimos sea cada vez más

humana, justa y respetuosa con los derechos y libertades de una sociedad democrática y a un Estado de derecho protector de la dignidad humana (¡todo un reto!).

Soy consciente de que lo que voy a plantear lo hacen, de un modo u otro, muchos educadores. Por eso, aunque me referiré a mi experiencia concreta, lo que aquí se diga, con las debidas adaptaciones, puede servir para muchas otras materias y en distintos niveles de enseñanza. Por esa razón hablo de “*clase de-lo-que-sea... de cine*”, porque entiendo que, desde todas las áreas y en todos los niveles, se puede trabajar con películas e intentar que las clases sean productivas y de calidad. En resumen y en lenguaje coloquial: que para nuestros alumnos las clases resulten... de cine.

Me propongo, por tanto, explicar brevemente **qué** es lo que hago, **por qué** y **para qué** lo hago, y **cómo** hago eso de intentar formar, entre otros aspectos, la afectividad de mis alumnos a través del cine: por qué, para qué y cómo pongo *el foco en el corazón*.

1. QUÉ HAGO

1.1. Cine en la clase: el fragmento y su contexto

Cada película es un mensaje completo, una obra, una unidad. Como obra de arte y como comunicación merece ser respetada en su integridad y ser vista en las mejores condiciones posibles. Pero, sin negar nada de lo dicho, se pueden hacer compatibles el respeto a la unidad de la obra, los condicionamientos que impone la actividad académica y los intereses pedagógicos. Del mismo modo, pueden convivir el respeto al arte como gratuidad y el aprovechamiento de su potencialidad como medio para transmitir valores¹.

En las clases, ajustándome al marco señalado por la duración de las clases, los horarios, la periodicidad..., introduzco fragmentos de películas en las explicaciones teóricas para poner un ejemplo, aclarar un concepto, anclar una idea, fijar en la memoria una referencia. Unas veces lo hago antes de la explicación, para que sirva como punto de partida; otras, a continuación, como complemento; o como inicio de un diálogo que permita comprobar si se han asimilado los contenidos por medio de las intervenciones de los alumnos.

En cualquier caso, procuro que el fragmento sea visto como tal y como tal presentado. Sin ‘matar’ la película, expongo previamente los datos técnicos artísticos y temáticos necesarios para vincular el fragmento a una unidad superior y, al mismo tiempo, doy las claves que orienten su mirada al objetivo que se pretende en cada caso. Lo deseable es que la película quede abierta para que, quienes no la conozcan, deseen verla en su integridad, enriquecida ya con una mirada más profunda.

Hay que tener en cuenta que, en general, los alumnos universitarios están empapados de una cultura muy fragmentada, desvertebrada, cargada de incoherencias, relativista hasta más allá de lo que ellos son conscientes y sin marcos de referencia. Parte de la formación universitaria tiene que ir encaminada a *amueblar* bien las cabezas para que lleguen a pensar por sí mismos de forma adecuada.

Se trata de presentar los fragmentos como fragmentos, como partes de un todo en el que hay conexiones, del mismo modo que en la vida real las acciones –y las faltas de acción– tienen sus causas y sus consecuencias.

Lo que no hago jamás es utilizar el cine como relleno, como complemento para ocupar el tiempo de forma entretenida. Considero que eso es una profanación del cine y de la educación.

Del modo propuesto, el cine queda integrado en la asignatura de forma habitual. Un medio valioso, sin lugar a dudas.

1.2. Más allá de la clase: la película, sin cortes

A lo largo del curso, de forma periódica, hago los ajustes necesarios de horarios y actividades para proyectar alguna película, en las mejores condiciones posibles, en su integridad. En este caso procuro hacer el camino inverso al de los fragmentos. En lugar de que sirva como ejemplo o aclaración en el proceso de análisis y explicación de un determinado tema, la película completa es el final de un tema, una síntesis global que permite, de forma abierta, descubrir y afianzar lo ya asimilado e integrado². De acuerdo con unas pautas dadas³, después de la proyección de cada película se abre un debate orientado, dirigido, para analizar, del modo más vivo posible, los conflictos éticos que la película plantea. Procuro que la experiencia sea positiva, entretenida, interesante, pero siempre con la exigencia de distinguir hechos y opiniones. Se plantea como requisito ineludible el respeto a una secuencia de tres escalones consecutivos: primero, los hechos, los datos, la “realidad” conocida; segundo, el análisis de los hechos (contexto, conexiones, relaciones, argumentos...); y, por último, opiniones y juicios de valor de acuerdo con unos referentes axiológicos (de valores), planteados previamente.

Insisto en que no puede haber opiniones sólidas ni juicios de valor consistentes si no se apoyan en un análisis bien hecho, en unos argumentos rigurosos; y que no puede haber análisis ni argumentos válidos si no se cimientan en datos verdaderos, contrastados, que respeten la realidad de los hechos.

¡Las películas dan para todo eso y mucho más!

2. POR QUÉ / PARA QUÉ

2.1. La formación integral como proyecto vital

La educación, también en los niveles universitarios, tiene que ir orientada hacia una formación integral. No basta con una simple transmisión de conocimientos que instruyan las mentes. Es cierto que no es lo mismo una enseñanza básica, de niños y adolescentes, que una educación superior, universitaria, pero, aún así, entiendo que la formación ha de ser siempre integral dentro de un proyecto vital coherente. Muchas veces es necesario recomponer los fragmentos inconexos de una *información* –más que *formación*– que, bajo la falsa apariencia de *pluralidad* y *apertura*, dispersa las mentes e impide que cristalicen las ideas en criterios de vida.

La madurez de la persona, el acercarse a algo que se parezca a la sabiduría, tiene que ver con la capacidad de pensar, sentir y actuar de forma autónoma y de acuerdo con una jerarquía de valores razonable. Y esto solo es posible si hay conexión entre la cabeza, el corazón y la vida. Dicho de otra manera: se ha de procurar simultáneamente la adquisición de conocimientos, la coherencia en el pensamiento, el cultivo del mundo de los afectos, la motivación para la acción...

La dificultad en las aulas estriba en lograr métodos que permitan conectar de forma coherente y experiencial todos los ámbitos y dimensiones de la persona para una formación integral. Entre otras muchas cosas, el cine puede ayudar a llevar a cabo este propósito.

2.2. Búsqueda de un espacio de experiencia común

Los alumnos viven su mundo; yo vivo el mío. Ellos tienen sus experiencias; yo las mías. Podemos realizar algunas actividades en común, pero difícilmente encontramos espacios de experiencias compartidas en el campo profesional en el que tendrán que ejercer de acuerdo con la deontología. Ellos pueden contarme situaciones vividas en sus prácticas, y yo puedo intentar ponerme en su lugar y comprender lo que cuentan, pero siempre lo percibiré filtrado por sus palabras. Del mismo modo, puedo hacerles partícipes de mis experiencias con la esperanza de que les sirva como testimonio para su propia reflexión, pero la experiencia estará siempre filtrada por mis palabras y *contaminada* por mi punto de vista.

La materia que imparto tiene un componente importante de Filosofía, de Antropología, de Ética... Requiere manejar conceptos abstractos, pero tiene como objetivo final formar criterios que lleven a la vida y a un buen ejercicio profesional. Es importante presentar *encarnadas* las ideas para que no se queden en un nivel paralelo al de la vida. Lo ideal sería poder reflexionar sobre experiencias conocidas y vividas

conjuntamente para sacar de ellas ideas, argumentos, criterios, lecciones que se puedan formular, verbalizar, hacer razonables y racionales.

El hecho de ver juntos una película permite establecer un puente para la comunicación. Metidos en la realidad virtual que la película nos ofrece, compartimos una misma experiencia, una misma situación de la que todos conocemos lo mismo. Contamos con los mismos datos, con la misma *realidad*, aunque varíe nuestra percepción personal. La historia que compartimos será ficción, pero los sentimientos que provoca, las ideas que despierta, son reales. Lo que sucede en la pantalla será virtual, pero lo que sucede en nosotros es auténtico: si reímos, reímos de verdad; si sufrimos, sufrimos de verdad; si nos hace pensar, pensamos de verdad. Podemos hablar sobre algo que hemos *vivido* juntos, y eso abre un espacio común del que ninguno queda excluido. Tenemos puntos de encuentro para compartir la reflexión, los sentimientos, las observaciones, el razonamiento, la discusión.

2.3. El descubrimiento de los valores en experiencias emocionales

Max Scheler afirma que la adquisición de valores se produce en entornos emocionales. No basta saber con la cabeza que la verdad es verdadera, que la belleza es bella, que la bondad es muy buena...

Los valores hay que descubrirlos, experimentarlos, vivirlos para hacerlos propios. Cuando te enamoras y te sabes correspondido te sobran las teorías sobre el amor; cuando te emocionas hasta las lágrimas escuchando el concierto para violín, opus 77 de Brahms, no necesitas que te expliquen lo que es vibrar con la música; cuando compartes una profunda amistad fiel..., cuando tu mente de pronto se ilumina y comprende o resuelve algo hasta entonces oscuro..., cuando te llena la armonía de la naturaleza que te rodea..., cuando experimentas que estás habitado..., cuando la bondad de otro despierta en ti bondad y gratitud..., cuando te haces consciente de que hay algo más allá de los límites del espacio y el tiempo, con valor eterno...

Se puede reflexionar sobre los valores, pero su adquisición, el hacerlos propios, es cuestión de experiencia. Por eso, el ayudar a otros a descubrir los valores supone acompañar y favorecer la experiencia gozosa de esos mismos valores para que la persona, habiendo descubierto su realidad, pueda abrazarlos libremente.

Y aquí llegamos al cine. El lenguaje audiovisual es mucho más emocional que racional. Más aún si lo comparamos con el lenguaje verbal escrito, fuente de una gran parte de los conocimientos adquiridos por los adultos. El lenguaje verbal *ancla*, concreta la ambigüedad de muchos mensajes audiovisuales, y es imprescindible para racionalizarlos y alcanzar la consciencia y la coherencia entre lo pensado y lo sentido, pero es menos propicio a las experiencias emocionales. Las historias que se cuentan en las películas añaden a la narración, al relato sin más, la emoción aportada por el

lenguaje audiovisual. Tienen capacidad, al menos potencial –si se escoge bien la película–, de crear una experiencia emocional propicia para el descubrimiento de los valores, para captar lo bello como bello, lo verdadero como verdadero, lo bueno como bueno.

2.4. El lenguaje audiovisual: una ‘lengua materna’ compartida

Los jóvenes, y no digamos los adolescentes y los niños de hoy, han nacido y crecido rodeados por mensajes audiovisuales. Para ellos no es algo aprendido posteriormente a medida que las técnicas se han ido popularizando. Junto a los primeros balbuceos de la lengua materna han visto y oído la televisión, imágenes y sonidos en todo tipo de soportes. Junto al sonajero (¿o en lugar del sonajero?) han manejado el mando a distancia y, con toda soltura, han sabido cambiar de canal en ese aparato que el abuelo aún no acaba de dominar.

Para ellos, el lenguaje audiovisual es algo así como una segunda lengua materna que, por otro lado, no se les enseña expresamente a descodificar. ¿Por qué no utilizar una lengua que conocen como puente para comunicarnos con ellos? ¿Por qué no emplear esa potencial lengua común como puente?

San Enrique de Ossó, gran pedagogo, recomendaba a los profesores: “Entrad con la suya y salid con la vuestra”. También en el lenguaje que se utiliza es aprovechable el consejo. Se trata de partir de lo que conocen, de lo que les atrae y les gusta para ayudarles a llegar a metas más altas, superiores, que de otro modo no habrían alcanzado, o lo habrían hecho con gran esfuerzo. Dicho en términos normativos actuales: el hecho de procurar un aprendizaje significativo puede tener que ver también con el lenguaje que se utiliza.

2.5. De la vida al cine y del cine a la vida

El cartel del I Congreso Cine y Educación dice: “Saber interpretar una historia es saber interpretar la vida”. De eso se trata. Si mis alumnos, metidos en la trama de una película, son capaces de detectar los problemas éticos a los que se enfrentan los personajes⁴; son conscientes de las encrucijadas que se les plantean, de las posibles alternativas, de los valores que están en juego, de las consecuencias de sus actos u omisiones... todo ello relacionado con un marco de referencia proporcionado por los derechos humanos y por una escala de valores humanizadora que les permita, después, hacer juicios de valor... Tengo la esperanza de que, yendo del cine a la vida, afinen su sentido crítico, su sensibilidad y coherencia como para hacer lo mismo con la realidad que se les presente. Y que, yendo de la vida al cine, aquellas películas analizadas con profundidad, sirvan como referente, como recuerdo de historias concretas que encarnan valores.

En la vida real es mucho más difícil, claro está, porque nos afecta directamente cuanto hagamos y cuanto hagan los demás. Pero se necesita tener interiorizados los criterios, haber hecho propios, con libertad, los valores que nos guíen adecuadamente como personas y profesionales, para actuar correctamente en cada caso. Pensar bien no lo es todo, ni tampoco tener buenos sentimientos es suficiente, pero es necesario pensar correctamente y cultivar con esmero los sentimientos para actuar bien.

En el trabajo diario –más aún en la profesión periodística–, hay que tomar decisiones rápidas. Con frecuencia no se dispone de tiempo para pararse y pensar, analizar, objetivar, decidir con calma... El buen hacer profesional tiene que *salir*, casi espontáneamente, como una segunda naturaleza. Para que esto ocurra, algo debe estar previamente interiorizado, incorporado como propio. Si hay experiencia y reflexión sobre la experiencia en torno a valores, se adquieren criterios que empujan a actuar en buena dirección en ocasiones difíciles –¡a veces tan difíciles!–. Por todo ello me gusta repetir a mis alumnos: “Hay que pensar muchas veces las cosas en frío para después actuar bien en caliente”.

3. CÓMO

3.1. Necesidad de un marco antropológico de referencia

Considero indispensable tener un marco teórico de referencia a la hora de comentar las películas en clase o como complemento de la actividad académica. No se trata en ningún caso de sacar ‘moralinas’, sino de hacer explícito el modelo de persona que tenemos presente y referirnos a él como punto de comparación. Es algo así como marcar el norte para saber dónde situar el resto de los puntos cardinales. Podremos ir en la dirección que queramos, pero tendremos que conocer un punto fijo, estable, para decidir en qué dirección caminar.

Si algo, o alguien, es ‘alto’, o ‘bajo’, ¿respecto a qué o a quién lo es? Igual sucede si algo es ‘caro’ o ‘barato’, si es ‘mucho’ o ‘poco’, si es ‘grande’ o ‘pequeño’. Incluso con cantidades precisas: ¿Qué significa una distancia de diez centímetros perfectamente medidos, ‘cerca’ o ‘lejos’? Será ‘lejos’ si pretendemos encender el cabo de una vela con una cerilla a esa distancia; será ‘cerca’, demasiado cerca, si esa es la distancia que nos separa del rostro de un desconocido en el autobús.

Del mismo modo, para poder entendernos hemos de aclarar el significado de los términos que utilizamos, y cuando empleamos palabras con un significado relativo, saber cuál es su punto de referencia.

El tiempo que se emplea en aclarar los términos y en señalar un marco de referencia antropológico es una inversión valiosa por sí misma y facilita el trabajo posterior.

En mis clases me apoyo en un trípode básico para establecer con los alumnos un marco de referencia. En primer lugar, las ideas y la metodología del profesor Alfonso López Quintás, desarrolladas en la Escuela de Pensamiento y Creatividad y al alcance de cualquiera en algunas de sus obras⁵. Cuando los alumnos captan unas cuantas ideas básicas y asimilan los conceptos fundamentales con su terminología correspondiente, se convierte en un instrumento de primera línea para establecer un campo de encuentro y comunicación al analizar las películas. En segundo lugar, Max Scheler y su teoría de los valores, múltiples y jerarquizados, con la idea humanista de fondo de que la felicidad y el comportamiento justo pueden caminar en la misma dirección. Por último, el tercer pilar lo constituyen los Derechos Humanos, aceptados con carácter universal, al menos teóricamente. Necesito presentar de forma explícita un concepto de persona y de los valores para remitir a él como marco de referencia. Hecho esto previamente, cada nuevo análisis de películas enriquece y favorece el seguir profundizando.

Este planteamiento no supone un tiempo excesivo, del que no se dispone⁶. Es cuestión de adaptar, de forma sencilla y asequible, las ideas necesarias que permitan trabajar después con más provecho, de acuerdo con el nivel de los destinatarios y sus circunstancias.

3.2. Objetivos claros y concretos

En cada ocasión, con cada película, con cada fragmento, me marco unos objetivos muy claros, muy concretos. ¿Qué pretendo explicar con esta escena? ¿Qué idea quiero aclararles? ¿Qué deseo resaltar al escoger esta secuencia, al presentar este personaje, al aislar esta situación? ¿Qué relato intento que se les grabe? ¿Qué idea pueden ver encarnada en este pasaje?

Lleva tiempo escoger las secuencias exactas para cada propósito, pero poco a poco el profesor puede hacerse con un archivo maravilloso y personal de fragmentos de películas, ya contrastadas en clase, que se convierten en un tesoro.

3.3. Atención a los destinatarios y a sus circunstancias

No todas las películas valen para todos los grupos, ni para todos los niveles, ni para todas las asignaturas. Ni siquiera para transmitir una misma idea. Es tarea mía, la del profesor, atender a este grupo concreto, en esta asignatura, con estas circunstancias. Esto incluye atender a mis propias circunstancias: es importante que la película, que el fragmento, me diga algo a mí porque, en caso contrario, difícilmente llegaré a los alumnos.

3.4. Selección adecuada a los objetivos y los destinatarios

Este apartado se desprende de los dos anteriores. ¿Qué fragmento, o qué película emplearé? Entre las películas de calidad desde el punto de vista cinematográfico y por sus contenidos, ¿cuál es la más adecuada?, ¿cuál el mejor fragmento? La elección vendrá condicionada por los objetivos claros y concretos que me propongo y por los alumnos a los que me dirijo. Después, suerte y al toro.

3.5. El 'antes', el 'durante' y el 'después'

El proceso completo supone un 'antes', un 'durante' y un 'después'.

Antes, es tarea mía preparar el material y la metodología de acuerdo con lo ya dicho:

- ¿Qué objetivos pretendo alcanzar?
- ¿Para qué alumnos? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo?
- ¿Qué película /fragmento es más adecuado? ¿Duración?
- ¿Cómo voy a plantear el debate, o la dinámica oportuna? ¿Qué preguntas, qué pautas para la reflexión, qué silencios, qué modo de compartir? ¿Algún papel? ¿Algunas frases o preguntas para proyectar?

Cuestión práctica ineludible es preparar el material, la película o el fragmento, y la tecnología correspondiente (esa que siempre falla en el momento más inoportuno y hay que suplir con creatividad).

Durante el acto procuro, dentro de las limitaciones con las que todos contamos, que la película pueda verse y oírse en las mejores condiciones. De forma especial esto es importante si la película se ve completa. Tanto en este caso como si se trata de un fragmento, antes de la proyección presento brevemente la película con los datos más relevantes de su ficha técnica y artística, así como otros aspectos que sitúen la obra en su contexto: en la historia del cine, en la filmografía del director, en su género... Es un modo de vincular la obra concreta con otras dimensiones de la cultura, el arte, el pensamiento y establecer relaciones que rompan los compartimentos estancos del saber.

Si se trata de un fragmento, puede darse la información necesaria que permita comprender ese *texto* en su *contexto*, esa parte en el todo, pero sin desentrañar lo que debe quedar reservado al descubrimiento del espectador según la concibieron sus autores. Esto también condiciona la elección de los fragmentos. Algunas pistas orientativas pueden situar el foco de la atención de los alumnos o despertar su observación.

Después es el momento del diálogo, del compartir, de verbalizar lo observado, experimentado, deducido, sufrido o disfrutado.

La experiencia me dice que muchas películas se graban como referentes, se recuerdan como plasmación de una determinada idea, argumento, reflexión o comportamiento, y se acude a ella como al recuerdo de algo vivido.

CONCLUSIÓN. Memoria e identidad: cine y vida

La biografía de cada uno de nosotros se apoya en la memoria narrativa que nos dice quiénes somos hoy a partir de nuestras raíces. Nuestra identidad presente es un eslabón de la historia vivida que nos ha ido configurando, formando tal como somos. Desde ahí podemos proyectarnos en el futuro. Con los valores que hemos asumido como propios, con el marco de referencia que hemos aceptado libremente, con lo que pensamos, creemos, esperamos y deseamos. Hay muchas historias entrelazadas que tejen la trama de lo que hemos llegado a considerar como bueno, verdadero y bello, y todo ello forma parte de nuestros recuerdos.

Quienes amamos el cine tenemos también una memoria narrativa formada por películas. Con ellas hemos llorado, reído, gozado, sufrido, callado, sentido, pensado... De ellas hemos hablado, con algunas hemos aprendido, en otras hemos descubierto algo de nosotros mismos o de los demás. Hay en nuestra historia personal experiencias vinculadas a películas, momentos que han quedado fijados en un fotograma o una banda sonora. Hay personajes que asociamos con un valor, con una actitud, con una experiencia de descubrimiento. Esa memoria narrativa cinematográfica puede también formar parte de nuestro marco de referencia apuntalado de recuerdos.

Incluso el descubrimiento de valores y la formación de criterios pueden estar asociados a películas vistas en profundidad. Pueden ser parte de esa memoria que construye nuestra identidad y nos proyecta hacia el futuro poniendo en ello la mente y el corazón.

Dice Julián Marías que, a lo largo de los siglos, la poesía, la canción, la novela y el teatro han contribuido a nuestra educación sentimental. La literatura ha ido mostrando en cada época un lenguaje amoroso para expresar los sentimientos propios y comprender los ajenos. De este modo, ha contribuido a educar, el mundo de nuestros afectos. Y concluye: “Lo que de educación sentimental se ha ido creando y depositando en libros a lo largo de los siglos, y muy particularmente en la novela de los dos últimos, ha ido pasando al cine, que vuelve a ello una y otra vez”⁷.

...Y una y otra vez volvemos nosotros al cine que nos cuenta historias que, a su vez, nos remiten a la vida.

Llegados a este punto, termino haciendo mío el pensamiento del filósofo español, mi admirado Julián Marías: “No es excesivo decir que el cine es el instrumento por excelencia de la educación sentimental en nuestro tiempo”⁸.

Si esto es así, ¿cómo no incorporar el cine como medio valioso para, de forma consciente y sistemática, abordar la educación de los sentimientos, también en la universidad?

¿Cómo no intentar, con el cine, poner *el foco en el corazón*?

¹ El arte es valioso por sí mismo, no ‘cosificable’, ‘in-útil’. Ante él no es pertinente preguntar: “¿para qué sirve?”. El arte no tiene que servir para nada, y sin embargo tiene *valor*.

² Dado que la asignatura que imparto es Deontología periodística o Deontología de la Comunicación Audiovisual, las películas escogidas tratan temas de periodistas o de cine dentro del cine, para que encuentren situaciones vinculadas al ejercicio profesional.

³ Se explicará con más detalle, aunque brevemente, en el apartado 3, dedicado al “cómo”.

⁴ En ocasiones lo más grave es que ni siquiera se es consciente de que hay un conflicto ético; de que hay valores en juego que pueden dañar la dignidad de las personas; de que algunos modos de actuar son mejores que otros.

⁵ La Escuela de Pensamiento y Creatividad ofrece formación on line que permite aprender la metodología (www.escueladepensamientoycreatividad.org). De forma sencilla y asequible puede iniciarse la formación en López Quintás, A., *Descubrir la grandeza de la vida*, Verbo Divino, Estella 2003, o en otros libros del mismo autor o de sus colaboradores.

⁶ En mi caso concreto la propia asignatura permite desarrollar los planteamientos previos, pero la experiencia dice que puede hacerse en otras circunstancias y materias con las debidas adaptaciones.

⁷ Marías, J., *La educación sentimental*, Alianza Editorial, Madrid, 1992, 219.

⁸ Marías, J. *op. cit.* 220.

**SEMINARIO “CINE Y PERSONA”
(UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA)
¿POR QUÉ UN SEMINARIO SOBRE CINE EN UNA
UNIVERSIDAD?**

M^a ÁNGELES ALMACELLAS

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y Licenciada en Filología.

Profesora de la Universidad Internacional de La Rioja,
donde dirige el Seminario “Cine y Persona”

Profesora de la *Escuela de Pensamiento y Creatividad*
almacellas@escueladepensamientoycreatividad.org



La UNIR tiene entre sus objetivos el de ofrecer una docencia de calidad para formar profesionales competentes y eficaces. Pero, evidentemente, sin descuidar en ningún momento lo que constituye la función de la Universidad desde sus orígenes: el compromiso irrenunciable por la búsqueda de la verdad en las diferentes ramas del saber.

Esto implica, de forma muy especial, la reflexión sobre el hombre, la búsqueda de la verdad propia de la persona humana.

El cine, instrumento privilegiado para la reflexión sobre el hombre

El cine constituye un instrumento de primer orden para esa tarea investigadora sobre la persona si es utilizado con un método pedagógico adecuado, que supone, ante todo, una antropología bien elaborada que nos ofrezca un fundamento sólido, un referente contrastado y fiable para nuestra reflexión sobre cómo el ser humano puede llenar su vida de sentido, o bien qué actitudes vitales llegan a bloquear su desarrollo personal.

El cine ofrece experiencias concretas de actitudes humanas que hacen madurar y crecer como persona y de aquellas otras que deforman y envilecen al hombre. Por ello, el cine es escuela de vida, lo cual nos exige, en el Seminario profundidad en nuestras reflexiones sobre el contenido de las películas.

Pero, no debemos olvidar que el cine es arte, el séptimo arte y, por tanto, el análisis de las películas se afronta con todo rigor y con el respeto que merece.

Y el cine es también espectáculo que atrae a millones de espectadores de todo el mundo, de modo que pretendemos que el Seminario constituya, a su vez, para los “seminaristas”, un espacio de solaz, deleite y entretenimiento.

Por último, el cine no deja de ser una industria que mueve cada año enormes sumas de dinero y un medio de comunicación con una gran capacidad de influencia. Por lo cual, es objetivo primordial, como en cualquier ámbito de la educación, formar y afinar la capacidad crítica del alumno, el poder de discernimiento ante los mensajes que recibimos con frecuencia sin prácticamente apercibirnos de ello.

Objetivos del Seminario “Cine y Persona”

El Seminario tiene tres objetivos docentes que se mantienen cualquiera que sea la película sobre la que se trabaje:

- 1) Aprender a analizar las experiencias profundas de vida que encierran ciertas películas
- 2) Por analogía, aprender a analizar las distintas situaciones personales de la vida cotidiana
- 3) A través del análisis cinematográfico, descubrir las leyes del desarrollo humano

A estos objetivos docentes hay que añadir otro no menos importante, que es **disfrutar**. El cine es arte y, como tal, es capaz de mover nuestra admiración y elevar nuestro ánimo; y el cine es espectáculo que abre nuestra caja de los sueños especialmente cuando se presenta en la oscuridad, envuelto en la magia de la sala de proyecciones.

Elección de la película y programación

Como aplicación de los objetivos formativos del Seminario, designamos el tema humano concreto en el que queremos profundizar, como puede ser la manipulación del hombre, la creatividad, el sentido de la vida, la amistad..., y elegimos la película adecuada para abordar dicho tema con un grupo determinado.

Ningún ámbito de la educación debe abandonarse a la improvisación. Cualquier actividad o proyecto formativo exige un riguroso trabajo previo de reflexión y

planificación por parte del profesor. Por tanto, debemos tener en cuenta que, antes de utilizar una película con fines pedagógicos, el profesor debe elaborar una unidad didáctica, en la que indicamos

- ✓ los objetivos que pretendemos alcanzar con esa película,
- ✓ los contenidos sobre los que vamos a trabajar,
- ✓ los materiales que hemos decidido utilizar,
- ✓ las actividades previstas
- ✓ la secuencia ordenada de actividades
- ✓ criterios de evaluación
- ✓ instrumentos de evaluación

Mi Gran Boda Griega (Joel Zwick, 2002)¹



En línea con el lema de este Congreso, “*El foco en el corazón*”, vamos a aplicar cuanto decimos a la reflexión sobre el tema del amor humano con la deliciosa película *Mi gran boda griega* de Joel Zwick, que trabajaremos próximamente, en la edición de este mismo año, en el Seminario “Cine y Persona” de la UNIR.

Sinopsis

La película es una divertida comedia que narra la historia de amor entre Toula Portokalos, perteneciente a una peculiar, graciosa y amplia familia griega que vive en Chicago, y Ian Miller, un profesor norteamericano.

Toula trabaja en el restaurante de comida griega de sus padres. Su padre esperaba de ella que se casara con un griego y tuviera muchos hijos griegos, pero a sus 30 años sigue soltera, y él la considera ya casi vieja. Toula, por su parte, no accede a las expectativas y proyectos familiares, pero tampoco ha planeado nunca otra cosa que permanecer y trabajar en casa de sus padres.

Vive bastante amargada y acomplexada: “*Me gustaría tener otra vida. Me gustaría ser más valiente y más guapa o simplemente feliz*”, confiesa. Pero un día, en su restaurante, conoce a Ian, un joven profesor que la deja vivamente impresionada (“Mi cerebro se ha parado”, dice cuando lo ve). Este sobresalto constituye para ella el detonante para abrirse a la novedad y tomar, por fin, sus propias decisiones. Hace un esfuerzo por mejorar su físico, va a clase a la Universidad y se hace cargo de la Agencia de Viajes de su tía, que le resulta más agradable que trabajar en el restaurante familiar.

Un casual y divertido reencuentro con Ian será el punto de arranque de una profunda relación amorosa entre ellos. Gus, el padre de Toula, enormemente reacio a abrir su pequeño mundo heleno, rechaza decididamente la boda de su hija con un americano. El carácter y las costumbres de los griegos, muy expresivos y ruidosos, contrastan con la parquedad y la discreción de Ian y sus padres, provocando escenas hilarantes que hacen las delicias del espectador.

Unidad Didáctica

Contenidos nucleares y objetivos

Tal como hemos dicho, la primera labor consiste en elaborar la ficha didáctica.

Queremos reflexionar sobre las dimensiones del amor humano y la película nos ofrece, además, la posibilidad de plantear otros objetivos vinculados al mismo tema.

Es decir, junto al objetivo de conocer las cuatro dimensiones del amor humano, podemos añadir los de comprender que:

- la familia constituye un valor irrenunciable
- la tradición es un patrimonio cultural que debe acogerse, respetarse y enriquecerse para transmitirlo a las generaciones venideras
- la hermosura física pertenece al *nivel 1* de realidad; la belleza personal es propia del *nivel 2*, tiene un rango superior.

Materiales y recursos

Decidimos después los materiales y recursos que vamos a utilizar:

- Película *Mi gran boda griega*, de Joel Zwick
- Documentos:
 - “*La grandeza del amor conyugal, visto como encuentro*”, Prof. López Quintás
 - “*El cine como transmisor de valores*”, M^a. A. Almacellas
 - “*Niveles de realidad y de conducta*”, M^a. A. Almacellas
- Vídeo presentación del Seminario (En la UNIR la enseñanza es virtual)
- Vídeo presentación de la película
- FORO para intercambiar opiniones, hacer preguntas, aportar sugerencias, ayudarse con los trabajos...

Criterios e instrumentos de evaluación

Desde el comienzo, el seminarista sabe cómo va a ser valorado su trabajo, es decir, conoce los criterios y modos de evaluación.

Es un principio básico de cualquier tipo de enseñanza que el alumno debe conocer qué se espera de él, qué objetivos y capacidades ha de alcanzar, y cómo va a ser evaluado el nivel de aprendizaje alcanzado. Esta información le ayuda a orientar su proceso de trabajo.

En el *Seminario Cine y Persona*, el seminarista debe elaborar un ejercicio que consiste en contestar 4 preguntas que tratan sobre el contenido de la película.

Las preguntas son muy concretas, por tanto las respuestas piden ser breves y sencillas, lo cual no es óbice para que sean ricas y profundas.

Se evalúa que la respuesta se ciña a lo que se pregunta, teniendo en cuenta los contenidos de la película y los documentos (audio o escrito) de los que disponen los seminaristas, es decir, los contenidos antropológicos que constituyen las bases y el referente para la reflexión.

Al concluir el Seminario, los seminaristas expresan su opinión sobre el contenido, el desarrollo y todos los elementos del proceso de trabajo. Es decir, evalúan todos los factores que han confluído en el mismo.

Porque, queridos amigos, **“lo que no se evalúa se devalúa”**.

Método de trabajo

El último punto que se debe concretar es la secuenciación en el tiempo de todos los elementos que forman parte del proceso.

- 1º. Ver el vídeo de presentación del Seminario (disponible en el aula virtual) para conocer bien la metodología de trabajo.
- 2º. Leer detenidamente los documentos de apoyo (disponibles en el aula virtual). En ellos el alumno encuentra los contenidos objeto de estudio, que constituyen el referente para el trabajo de análisis.
- 3º. Ver el vídeo de la película (disponible en el aula virtual), que presenta un análisis de la trama argumental a la luz de los contenidos de los documentos previamente estudiados. Es decir, ofrece a los alumnos una aplicación práctica, un ejemplo concreto de lo aprendido. No olvidemos que el cine nos permite realizar una experiencia humana profunda que en la vida real tal vez nos costaría años.

4º. Leer reflexivamente las preguntas del ejercicio propuesto sobre la película (disponibles en el aula virtual). Los ejercicios de evaluación no sólo tienen una finalidad valorativa, sino que encierran, además, carácter formativo. Las cuatro preguntas planteadas constituyen, en cierto modo, junto con la “Presentación”, una suerte de guía para el visionado de la película.

5º. Proceder al visionado de la película

6º. Asistir a la clase presencial virtual:

–Algunos alumnos, previamente elegidos por la calidad de sus ejercicios, los presentan “en vivo” a sus compañeros

–Se comenta la película entre todos, en un chat que resulta altamente enriquecedor, muy gratificante y, hasta me atrevería a decir, “divertido” en el mejor sentido de la palabra.

Durante todo este tiempo, hay un FORO DE DISCUSIÓN abierto a la participación de todos.

Conclusión

La elaboración de esta programación es un trabajo obligado si queremos evitar que el trabajo sobre la película se convierta en una “charla de café”, agradable, tal vez, pero que no tiene su lugar en un proyecto formativo.

Puede parecer que el hecho de que haya una presentación previa de la película, en la que se explica a los seminaristas las experiencias profundas que aparecen puede restar espontaneidad a la hora de ver la película. Pero, insistimos, no estamos en una reunión de amigos para ver una película y luego comentarla. Es un Seminario con unos objetivos que debemos cumplir. Estamos aprendiendo a analizar de forma sistemática las experiencias humanas profundas que nos ofrece el buen cine. Es un proceso de aprendizaje reglado para alcanzar unas capacidades concretas.

¹ **Título original:** My Big Fat Greek Wedding **Nacionalidad:** EE.UU. Año: 2002 **Dirección:** Joel Zwick
Intérpretes: Nia Vardalos, John Corbett, Michael Constantine, Lainie Kazan, Andrea Martin, Joel Fatone, Gia Carides, Louis Mandylor, Ian Gomez **Guión:** Nia Vardalos **Producción:** Rita Wilson, Tom Hanks y Gary Goetzman **Música:** Chris Wilson **Duración:** 96 min.

LA VIDA HUMANA A TRAVÉS DEL CINE SABER VER PAUSAS CREATIVAS

GLORIA M^a TOMÁS Y GARRIDO

Catedrática de Bioética de la Universidad Católica de Murcia
Académica de número de la Academia de Farmacia Santa María de España
Directora del Seminario "La vida humana a través del cine"
gtomas@ucam.edu



I. EL CINE COMO PANTALLA SENTIMENTAL EDUCATIVA

Cine, televisión, móviles, portátiles, ordenadores, cámaras digitales, videoconsolas, IPhon, IPad, tabletas...; pantallas para grupos, pantallas individuales...y siempre: VER.

Somos espectadores de la invasión virtual en nuestras vidas; la pantalla en todas sus acepciones -grupala, individual, maximizada o minimalista- nos acompaña como la sombra al árbol iluminado por el sol.

Y el mundo gira y gira. Estamos ante la cultura de la imagen –cuesta el pensamiento abstracto-, y de una imagen pasajera. Es la civilización de la rapidez, de cambio, de la prisa, y casi del stress.

Son percepciones suficientemente ilustrativas para aceptar que, en estas circunstancias, el cine, como instrumento educativo en el mundo universitario, es adecuado. Emplearlo es introducir un método existencial y fenomenológico; aparentemente menos reflexivo, menos conceptual que los métodos tradicionales, pero que, en realidad, nos puede situar de un modo atractivo, contemporáneo, natural, ante el hombre concreto y sus preguntas implacablemente constantes y definitivas.

Sería ridículo considerar que ante cualquier película estamos en presencia de una obra maestra, o de un monumento cultural definitivo. No, el cine es vida, y como la vida misma hay diversos temas. Ahora bien, se trata de saber elegir de acuerdo con la finalidad buscada, para aprender y enseñar a saber ver y dialogar a través del cine. Es hacer del cine un instrumento formativo.

Y es asequible, ya que el buen cine es un arte –está considerado como el séptimo- y, como tal, puede pretender la profundidad de la poesía; lograr la imagen estática de la pintura; simular las tres dimensiones de la escultura; establecer el hábitat de la arquitectura a través de la recreación de escenarios materiales y humanos; mostrar las características verbales del diálogo de la novela; el movimiento del teatro y contar, también, con los logros sonoros de la radio y los efectos luminosos de la fotografía. Además, el arte apuesta por la perdurabilidad por ello, películas buenas de siempre, sirven para las cuestiones de hoy.

Puesto que el arte surge y se desarrolla allí donde existe el ansia incansable de lo espiritual, el cine elegido debe transmitir la energía espiritual de la que tan hambrientos estamos. Ésa es la esperanza del profesor: despertar una impresión que sea sentida, una conmoción espiritual fundada. Ir por un atajo a lo esencial, realizar un paseo lleno de sensibilidad y de reflexión para la comprensión del hombre y, desde ahí, desplegar toda la riqueza posible para tratar de acertar en las nuevas decisiones que vertiginosamente se nos plantean e imponen en este mundo nuestro.

El director Andrei Tarkovski (1932-1986) decía que el corazón humano es un profundo secreto que se dirige hacia lo infinito, hacia lo espiritual, hacia lo verdaderamente humano y que esta experiencia universal es difícil explicarla y transmitirla a los demás, sobre todo, para exponer casos personales e íntimos; quizás porque el pensamiento lógico, frío, esquemático, queda incompleto, injusto. Ese vacío dirá Tarkovski, puede colmarlo el cine con el gesto del actor; el hombre que no sólo habla, también mira, gesticula, sonríe, llora; está en un ambiente, con su soledad o con otros, con la naturaleza viva o muerta, con una música, en un plano determinado; lo que expresa entonces el corazón no queda narrado, sino esculpido. Lo infinito puede mostrarse con lo concreto. Es comunicable en imágenes vivas.

¿Es utópico este planteamiento? No sin razón puede pensarse que por lo general se va al cine para entretenerse. Pienso, incluso, que el espectador actual no quiere ser provocado, porque suele refugiarse en eso de “bastante sufre uno ya, no se va al cine a sufrir”, pero a pesar de todo, al cine se va para disfrutar de un drama, que nos haga pensar, nos haga ser mejores, no peores.

Así, aún cuando la invasión virtual provoque una brecha entre la emoción vivida en la realidad y las emociones de las ventanas audiovisuales, dicha ruptura se subsana con la clave de la gramática cinematográfica educativa: enseñando y aprendiendo a ser un

buen espectador, involucrándose en este arte, dejándose esculpir. Así, el cine facilita la construcción de una cultura habitada por seres reales, lacerados por sus contradicciones, que nos sirven en parte de modelos para ahondar en el corazón humano –tema de este Congreso-, en tanto sede de la ética. Y lograr o luchar en lograrlo, para no funcionar con éticas baratas, borrosas, indoloras, sino con planteamientos éticos honestos y felices.

Por ello, en mi experiencia, no se trata tanto de entender de cine, sino en aprehender de él como el espectador, de modo que entre la proyección y dicho espectador no sólo se dé la identificación física sino la psíquica, algo no novedoso, pues ya lo logró magistralmente Griffith (1875-1948), inventando el drama y la emoción.

II. METODOLOGÍA DE ESTE OBJETIVO. SABER VER. PAUSAS CREATIVAS

Hagamos, a continuación, una similitud entre el buen cine y la escritura. Acerca de los libros escribió C.S. Lewis: “leer es no estar solos”. Analógicamente, leer una película, mirarla, conlleva compartir algo de los entresijos del alma humana. Ver bien una película es también no estar solos.

Ante sus inauditas creaciones, el fundador de Apple, Steve Jobs señaló que “el usuario no sabe lo que quiere hasta que no se lo enseñas”. Pero a su vez, como la naturaleza humana es una instancia moral de apelación, cada uno lleva dentro de sí un “estar buscando”, un continuo “estar anticipándose”.

Los dos aspectos enseñar y buscar se logran en mi experiencia. Se trata de que los modelos cinematográficos, esmeradamente elegidos golpeen en el alma; hagan pensar con los ojos, desear lo infinito con la imagen, disfrutar en climas condensados de humanidad, de aventura, de inteligencia.

Antes señalaba el cine como la pantalla sentimental, ahora añadiría que es una ventana de investigación y de búsqueda.

Las películas seleccionadas y comentadas deben detenerse en lo habitual y, con su riqueza expresiva, con su técnica particular, proporcionan vivencias que nos hace reaccionar para la reflexión personal y para el diálogo.

Cuando una película nos cuenta una historia y tenemos el valor de distanciarnos de ella, no vemos una; vemos toda una multitud de historias y la suma de ellas no es otra cosa que nosotros mismos, o la forma cómo las comprendemos. Las personas nos alimentamos de nosotros mismos, somos contadores de historias y esta es la forma cómo crecemos, nos rehacemos, vivimos.

Desde estos supuestos la clase se desarrolla siguiendo este sencillo guión: ante el grupo de alumnos que han elegido esa materia –nunca más de cuarenta, ni menos de

quince- tras una breve sinopsis de la película, se explica brevemente las virtudes y el contexto que se va a trabajar.

Después, se comienza la proyección de la película, cada grupo de alumno, estudiará un personaje, también se detendrá en aportaciones complementarias que minimizan o resaltan a su personaje: banda sonora, color, primeros planos, etc. Cuando han pasado alrededor de veinte minutos de la proyección, paramos y se hace una pausa creativa: los alumnos reflexionan y escriben lo que han descubierto. Se quedan sensatamente a solas con su personaje. Tras un breve tiempo, seguimos proyectando, volvemos a realizar estas pausas. Y así hasta el final de la sesión.

Al día siguiente, se establece el diálogo. Todos participamos teniendo en cuenta el dicho popular de que los humanos contamos con dos oídos y una sola boca, por lo que se aprende más escuchando que hablando. Sigo ahí la orientación del director Kieslowski que hacía cine no para dar respuestas, sino para hacer preguntas: ¿Qué es lo que se ve? ¿Qué pasa con el frío, está más cerca de la muerte o de la vida?

Se pueden introducir unas preguntas claves con distintos enfoques ¿qué se propone el director? ¿Hacia dónde conduce este guión? ¿Con qué personaje te identificarías? ¿A cuál reprocharías? ¿Qué virtud destaca? ¿Qué situación se refleja?

Y otras preguntas más comprometedoras ¿Quién elige el argumento de la película? ¿Y el de tu vida?, ¿Con qué criterios?, ¿Con qué condicionamientos?, ¿Qué ocurre con la libertad?, ¿Cuál es el horizonte de la vida humana?, ¿Qué se entiende por verdad, por felicidad y por amor?, ¿Qué es eso de la belleza, la creatividad, las maravillas de lo mundano?, ¿Qué se entiende por intimidad?, ¿Dónde se enseña a explorar?, ¿Por qué se sufre?

Y así va transcurriendo este aprendizaje por parte de todos, semana tras semana y ya, año tras año.

III. A MODO DE EJEMPLOS

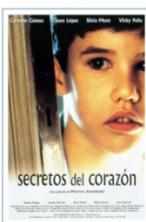
A vuela pluma, el corazón aparece en todas nuestras dimensiones. He elegido algunos ámbitos, con películas muy diversas.

- El amor a/de los niños

Algunos de los mejores planos de la historia del cine son los que están invadidos por los ojos de los niños que llevan dentro todo el dolor y toda la esperanza del mundo. Sobre ello ha trabajado Juan Orellana.

El rostro luminoso de “Marcelino Pan y Vino” (Ladislao Vadja 1954); las pupilas mendigas y humildes de “El Chico”, (Chaplin, 1921); la mirada melancólica e

ilusionada de Giosué, de “La vida es bella” (Roberto Benigni, 1998); la decepción que experimenta Javi, el protagonista de “Secretos del corazón” (Montxo Armendáriz, 1997), ante el adulto mundo de la mentira; la orfandad que atraviesa el gesto de Josué, el chico brutalmente desposeído de su madre y de todo en la “Estación Central de Brasil” (Walter Salles, 1998). Los ojillos vivos y apasionados de los paupérrimos “Niños del Paraíso” (Majid Majidi, 1999), y un largo etc.

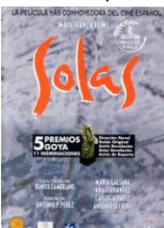


- El corazón en lo cotidiano

- *Matar un ruiseñor* (Robert Mulligan, 1962) toda ella está bañada por una sensación de honrado fracaso, cuyo mensaje final es el que transmite Atticus a su hija: que los asesinos de la inocencia, los que matan los ruiseñores, son también dignos de lástima. Atticus es tan real como el sueño idealista que puebla esta historia sencilla y conmovedora de padres e hijos en veranos pobres y emotivos.



- *Solas* (Benito Zambrano, 1999)



La película de un rotundo dramatismo, va dando pinceladas y trazos de autenticidad en el que el amor de una esposa, de una madre, de una vecina, de una paciente –son los distintos prismas de Rosa- superar la sordidez de tantas desgracias auténticas y suaviza tanta soledad del corazón.

- *Camino a Casa* (Zang Yimou, 1999)



Quizá el mensaje principal de la película sea un recuerdo educativo dejando que la imagen actúe y cautive. Sugiere, más que cuenta, y en aras de la sencillez acaba siendo una película sorprendentemente breve, que nos deja con la copa a medio llenar, alzada en la mano. ¿Pero no es así la vida, el arte? ¿Acaso el mejor arte no es siempre un esbozo un susurro al oído?

- El corazón en lo extraordinario

- *Las uvas de la ira* (John Ford, 1940)



Antes de marcharse Tom Joad, habla con su madre. No hay gestos. El rostro inquieto y embrujado está encerrado en un plano corto y fijo. Ma Joad escucha emocionada. Es la última vez que va a estar con su hijo. Los ojos de Tom no se apartan de los de su madre que le acaba de preguntar por el camino que va a seguir: “Estaré aquí, en la oscuridad, estaré en todas partes. Adonde mires; donde haya una lucha, para que la gente hambrienta pueda comer, allí estaré. Donde haya un policía golpeando a un

muchacho, allí estaré. Estaré en el modo en que los niños ríen cuando tienen hambre y saben que la cena está lista, y cuando la gente come lo que ha cultivado y vive en las casas que ha construido; allí también estaré...”. Nadie fue capaz de llenar una pantalla con tanta verdad y con tanta emoción.

- *Las flores de Harrison* (Élie Chouraqui, 2000)



¿Qué hacemos nosotros mientras otros se matan? La película es una recreación del error y del horror, sin caer en dramatismos y sensiblerías. No es una simple historia de amor. Es la vida dispuesta a morir por quien ama.

- **El corazón sin apariencias**

- *Un cuento chino* (Víctor Alvarado, 2011)



La historia gira en torno al cascarrabias dueño de una ferretería, al que se le va la fuerza por la boca. El largometraje pretende reflexionar sobre la soledad y sobre la necesidad de relacionarnos. Demuestra que detrás de una persona huraña se puede encontrar un ser sensible que se siente insatisfecho cuando actúa de manera brusca; se centra el problema de la incomunicación y del modo de eliminar barreras para lograr el encuentro entre personas.

- **La dimensión romántica del corazón**

- *Il Postino* (Michael Radford, 1995)



Neruda enseñará el uso poético de la palabra a Mario, su amigo, un cartero tímido y rústico, ingenuo y puramente enamorado. Mario afirma que la poesía no es de quien la hace, sino de quien la necesita.

Escuchemos el poema que recita Neruda en la boda del cartero:

Con casto amor/
Con ojos puros/
Te celebro, belleza/
Reteniendo la sangre/
Para que surja y siga la línea, tu contorno/
Para que te acuestes en mi oda/
Como en tierras de bosques o en espuma/
En aroma terrestre o/
En música marina.

- El corazón en el noviazgo

- *Casomai* (Alejandro D'Alatri, 2002)



Sensacional historia sobre una joven pareja que navega a través de las turbulentas e inciertas aguas del matrimonio en una egoísta sociedad donde todos los factores se combinan para que sea imposible lograr un matrimonio feliz. Con un final sorprendente, devolverá a todos la fe en el amor. Es la historia de dos personas que se encuentran, se descubren y se comprometen ante los hombres y ante Dios.

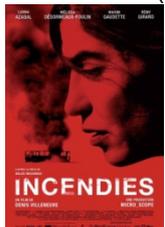
- El amor de los padres a sus hijos

- *Tigre y Dragón* (Ang Lee, 2000)



Esta historia del robo de una espada centenaria habla del honor, del valor de la antigua sabiduría y de las tradiciones y del amor sincero, pero sobre todo es una metáfora bellísima de la entrega y la paciencia infinitas de los padres para con los hijos; de cómo todo talento necesita disciplina, y toda virtud, educación.

- *Incendies* (Denis Villeneuve, 2010)



“Incendies” es la dramática historia de una mujer fuerte y paciente que no perdió de vista la promesa hecha a su hijo, y también el viaje de dos hermanos que desconocen su identidad y que deben hacer frente a su pasado. Es una narración densa en su fondo pero no en su forma, disponiendo el ojo de la cámara con calma, jugando con planos secuencia y planos cortos, con enfoques y desenfocados, mostrando e insinuando, aguantando la distancia con un palco en constante expectación.

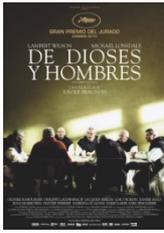
- El amor a Dios

- *Encontrarás dragones* (Roland Joffé, 2011)



Las claves del mensaje cristiano son el amor y el perdón. Y de ese manantial de vida se ha servido Joffé, para realizar una artística película de complejidad narrativa, lleno de vivencias contrastantes. Refleja la experiencia de Josemaría Escrivá durante la guerra civil en España. Tras esa experiencia escribió: “No levantes jamás una cruz sólo para recordar que unos han matado a otros. Sería el estandarte del diablo. La Cruz de Cristo es callar, perdonar y rezar por unos y por otros, para que todos alcancen la paz”.

- *De dioses y hombres* (Xavier Beauvois, 2010)



Recojo de la crítica realizada por Alberto Fijo: Un monasterio del Cister en un pueblo argelino de las montañas del Atlas. Los religiosos franceses llevan casi 60 años allí. En 1996, terroristas del GIA secuestran a los monjes. Esta película contiene uno de los retratos más apasionados y apasionantes que ha hecho el cine de la fe católica encarnada, porque comprende, asume y expresa muy bien el misterio de la gracia correspondida que tiene como culminación el martirio. Ha habido grandes películas sobre el cristianismo, pero muy pocas sobre el catolicismo tan grandes como *De dioses y hombres*.

En definitiva

Trabajar el cine en el aula, supone aceptar esta afirmación de Víctor Hugo: “hay que convencerse que es preciso traducir, comentar, publicar, imprimir, reimprimir, copiar, estereotipar, distribuir, gritar, explicar, recitar, repartir, dar a todos, dar el buen mercado, dar por nada, todos los poetas, todos los filósofos, todos los pensadores, todos los productos de la grandeza del alma”.

Y eso puede hacerse con el buen cine.

FORMAS DE INNOVAR, CON EL CINE, EN LAS AULAS

MARÍA MARTÍNEZ



La primera mesa redonda, el sábado 15 por la mañana, sirvió para exponer diversas iniciativas y enfoques a la hora de trabajar con el cine en las aulas de colegios e institutos.

La primera intervención corrió a cargo de **Juan José Javaloyes Soto** (Juanjo@educarpersonas.com). Ha sido Director General del Grupo

Educativo Fomento, en el que, anteriormente, había dirigido los colegios Aitana (Alicante) y El Vedat (Valencia); también presidió el Instituto Europeo de Estudios de la Educación y dirigió el Área de Educación del Centro Universitario Villanueva. En la actualidad dirige *Identitas Asesores de Educación Personalizada*, una consultora de calidad educativa de centros educativos europeos y latinoamericanos. Tiene experiencia en mediación y orientación familiar y matrimonial y es miembro de la Asociación Española de Orientadores y Psicopedagogos y de la Asociación Española de Pedagogía.

Javaloyes explicó que, en los últimos años, se han producido una gran cantidad “de estrenos cuyo tema central es la educación y su problemática”. En estos estrenos, por un lado, “el cine descubre aspectos nuevos de la realidad educativa, en la conciencia del espectador, con la fuerza e intensidad expresiva de lo audiovisual”. Pero, “por otra parte, como toda expresión artística el cine se adelanta al futuro, con aportaciones que mejoran la realidad que describe y que sirven como modelos imitables para la sociedad y para cada persona”. Por eso, “para los educadores es muy importante estar atentos a lo que el cine nos presenta de la realidad educativa, tanto por la visión de aspectos que no habíamos descubierto, como por vislumbrar líneas de trabajo innovadoras que el ‘sistema’ no permite”.

“En los últimos 200 años –añadió–, el mundo de la educación está cumpliendo funciones tremendamente nobles y legítimas, pero para otros ámbitos que no son los educativos”. Citó como ejemplo el hecho de que se quiera utilizar la educación para alcanzar la igualdad social o la asimilación de los criterios democráticos. Frente a esto, la educación debe recuperar su “función propia”, y el cine puede colaborar ayudando a los educadores a “enterarnos antes de los demás de cómo se presenta la realidad, y a ver las soluciones que él ya ofrece”, siguiendo “en nuestros programas educativos esas líneas de trabajo que introduce el cine”.

En otro orden de cosas, en las aulas “el cine supone una gran ayuda para materializar de forma visual y directa situaciones ‘teóricas’ que explicamos de palabra. En mi experiencia práctica, utilizo secuencias de películas para promover el diálogo, para ilustrar una idea teórica, para hacer pensar en otras soluciones, para volver a concentrar la atención en el discurso, y para hacer ver la importancia de un aspecto educativo, al verlo reflejado en la pantalla”.

Por parte de la Fundación *Gift & Task* habló el director de su Proyecto educativo, **Jaime Serrada Sotil**. La fundación desarrolla medios pedagógicos para ayudar a la plena realización de la persona. Entre ellos, se encuentra *Storyboarding*, un proyecto educativo para centros escolares de Secundaria, que utiliza el cine y sus herramientas al servicio de la educación integral de la persona.

El proyecto está se desarrolla en cuatro sesiones de dos horas cada una. “Prendemos introducirles en un itinerario. Se corresponde con la estructura del guión: En la primera planteamos dónde estoy, qué trabajamos, la ambientación. En la segunda se crean unos personajes, que nos sirve para habar de la persona. En la tercera sesión, los introducen en un conflicto, el que ellos están viviendo: el amor, atracción, y la amistad. Los conflictos les ocurren a los personajes que ellos han creado. La última sesión es grabar un “cortometraje” compuesto de tres escenas muy sencillas que tienen de núcleo la resolución del conflicto que ellos han creado”.

Explicó que este método tiene muchas ventajas. En primer lugar, el cine como instrumento de trabajo ofrece “un canal de comunicación válido y eficaz” con ellos. “Entra por los ojos, les atrae. Al contar historias”, les permite identificarse con ellas, porque “a todo el mundo le pasa alguna”. En este sentido, “son los propios adolescentes los que crean los personajes y los conflictos”, basándose en su propia experiencia. Se les pide que “lo que le pasa, quede introducido en el conflicto que representa”. Esto le ayuda a tomar conciencia también de que es “responsable de sus acciones”. Se pretende “ayudarle a interpretar correctamente lo que le está pasando, y así ofrecerle una serie de claves que le permitan construir una vida sana, feliz, y poder prevenir conductas de riesgo”. Otra gran ventaja es el trabajo en grupo, el “grupo como comunidad de aprendizaje. Entran muy bien” en este juego, “trabajan muy rápido y de

forma eficaz. Y el grupo apoya todo lo que ayuda a crear, desde la organización hasta la disciplina. Se implican mucho, y se piden ayuda unos a otros”.

Jaime Serrada Sotil (jaime.giftandtask@gmail.com) es psicólogo. Tiene un Máster de familia y actualmente cursa un Máster de Innovación e Investigación en Educación.

José Ignacio Pedregosa (vocaciones@sanpablo.es) es Discípulo del Divino Maestro, hermanos laicos en la Sociedad de San Pablo. En ella, ha sido Consejero Provincial, miembro del Consejo de Formación de la Sociedad de San Pablo y del Consejo de Apostolado de la Editorial San Pablo, delegado provincial de Pastoral Vocacional y director de la revista Cooperador Paulino. También es miembro del Instituto de Lingüística y Filología Antigua para la Traducción Moderna «Girolamo Vitelli» y del Beograd Hieronymus Group. En el mundo de la enseñanza, ha sido profesor de Medios de Comunicación y Evangelización en el Centro Teológico San Agustín (CTSA) en Los Negrales (Madrid); profesor de Cine y Vida Consagrada en el Instituto Teológico de Vida Religiosa (Madrid); profesor de Animación Bíblica y Cultura de la Comunicación en la Escuela de Animación Bíblica de Barcelona. Imparte talleres, charlas, conferencias, encuentros acerca de la cultura de la comunicación y cineforums por toda la geografía española.

En su intervención, Pedregosa explicó que la primera apuesta de esta editorial por la “transmisión de valores a través del cine” fue la colección *Valores de cine*, que incluye folletos y DVD. “Partiendo de un valor humano determinado, se dan distintas fragmentos de películas” y pistas para trabajarlas. “Está casi todo el trabajo hecho. Se puede utilizar mucho en el aula, aunque también en catequesis”.

Sin embargo, “encontramos que algún profesor nos decía *Estupendo, pero ¿qué hago con este material? ¿Cómo lo uso para despertar el interés del alumno, y que no sea simplemente ponerles la película y olvidarme?* Entonces nació un proyecto más ambicioso, el de educar a los educadores”. En él, “no es importante sólo lo que veamos, sino enseñarles a realizar un cinefórum pero adaptado al aula”. Esto incluye, por ejemplo, no pretender ver una película entera a base de clases de religión, sino “elegir una serie de escenas para unos 20-25 minutos”, e invertir el resto del tiempo en comentarlas. Este proyecto de San Pablo, además, es gratuito. Además, “San Pablo saca cada tres meses una ficha sobre una película, y tenemos el ciclo de cine “Valores humanos”, que se celebra el tercer sábado de cada mes”.

Por último, **Sor Fuencisla y Sor María Luisa**, de los colegios de San José de Cluny, explicaron el Proyecto de Acción Tutorial de sus colegios, en los que el cine juega un papel importante. Se trata de un proyecto integral que engloba desde Educación Infantil hasta Bachillerato. “Queríamos un método con una metodología activa, en el que el alumno fuera protagonista; que le diera una personalidad fuerte, bien desarrollada, que le permitiera luchar contra el relativismo” y elaborar un proyecto de

vida, basado en un ideal, “lo que Dios tiene pensado para ti. Si lo sigues, vas a ser feliz”. Esta inquietud coincidió con el hecho de que varias Hermanas acudieron a una conferencia de Alfonso López Quintás (cuyo pensamiento se recoge en otro lugar de esta obra). Se produjo un “encuentro” entre las ideas de él y las expectativas de ellas, y de ahí surgió la idea de elaborar el Proyecto de Acción Tutorial según los postulados de la Escuela de Pensamiento y Creatividad.

La elaboración del Proyecto tardó varios años. En mayo de 2004, López Quintás comenzó formando a las religiosas y, en el curso 2005-2006, a los claustros de los colegios (previa lectura del libro “Descubrir la grandeza de la vida). Ese mismo curso 2005-2006 se formaron los equipos de trabajo para el desarrollo del Proyecto de Acción Tutorial correspondiente a cada ciclo, buscando sin embargo la unidad entre los 15 cursos. El trabajo, que contó con el asesoramiento de M^a Ángeles Almacellas, se prolongó durante el curso siguiente (2007-2008), y el Proyecto comenzó a funcionar en el curso 2007-2008, a la vez que los claustros de profesores completaban su formación con M^a Ángeles Almacellas.

El Proyecto de Acción Tutorial está compuesto de un programa para cada uno de los 15 cursos, y cada curso está dividido en sesiones. Cada sesión incluye “sus objetivos generales, unas orientaciones para el tutor, el título, objetivos específicos y desarrollo de una actividad, el material necesario, el tiempo de realización y el material que se entrega al alumnado. Ahora estamos incorporando material para trabajar con los padres en casa”. Cada vez que al colegio llegan profesores nuevos, sobre todo si van a ser tutores, se les forma en este Proyecto y se les entrega toda la programación y el material. Además, está programado evaluar los resultados después de cada sesión y al terminar el curso.

El cine juega un papel importante en este Proyecto porque “queremos exponer experiencias donde resplandezcan los valores” que se quieren inculcar, y eso se hace a través “del cine, la literatura, la música... Queremos atraer al alumno, acercarlo a un ámbito de atracción”. En concreto con el cine, “cada curso tiene uno o dos momentos clave en los que se trabaja con una película”. La forma de trabajarlas es especial porque “incorporamos, en primer lugar, las claves de interpretación de la película, que entregamos antes de verla. Esto ilumina las experiencias humanas profundas que aparecen en la cinta para centrar la atención del alumno”, y evitar que el debate posterior se disperse. “Otro elemento fundamental es un cuestionario a posteriori”.

Sor Fuencisla de la Iglesia de Frutos (coordinacioncentros@cluny.es) es Religiosa de San José de Cluny y profesora de EGB: Especialidad Ciencias Humanas. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Master “Experto en Dirección de Centros Educativos Concertados”. Profesora y tutora, desde 1982 hasta 2009, en los Colegios de San José de Cluny de Pozuelo de Alarcón, Santiago de Compostela y Novelda. En los Colegios de Pozuelo y Novelda ha sido Directora Pedagógica.

Actualmente es Coordinadora del Equipo de Titularidad de los Colegios San José de Cluny en España.

Sor M^a Luisa Cantero Fernández (clunyvigo@cluny.es), también religiosa de San José de Cluny, es Licenciada en Filología Hispánica (Subsección Lingüística). Master “Experto en Dirección de Centros Educativos Concertados”. Hasta el curso 2006-2007, ha ejercido como profesora y tutora en ESO, en el Colegio cuya titularidad ostenta su Congregación en Santiago de Compostela, donde ha sido también miembro del Equipo Directivo. Actualmente es Directora Pedagógica, profesora en Secundaria y tutora de 2º de Bachillerato en el Colegio San José de Cluny de Vigo.

Esta mesa redonda se completó con los talleres que tuvieron lugar el mismo día por la tarde. En ellos, se expuso de forma práctica cómo se puede emplear el cine en las aulas, adaptando las películas y el método de trabajo a las edades de los alumnos, desde Infantil hasta la Universidad.

DESDE EL OTRO LADO DE LA PANTALLA MESA REDONDA DE CINEASTAS

NINFA WATT



Cuando el mundo de la educación y el mundo del cine se encuentran, se crea un campo de juego común fecundo y esperanzador. La educación –esa tarea apasionante de acompañar a otros en la hermosa aventura de crecer–, encuentra en el cine un cauce atractivo y privilegiado para la transmisión de valores; y el cine –esa maravillosa ‘fábrica de

sueños’ capaz de crear artísticamente en la pantalla *belleza, verdad y bien*–, encuentra en la mente y el corazón del espectador la respuesta a su diálogo creativo en experiencias únicas capaces de multiplicarse sin límites de espacio y tiempo.

En un congreso sobre Cine y Educación no puede faltar la presencia de los cineastas, de los artistas, de aquellos que hacen posible que se desencadenen procesos de crecimiento personal por la transmisión de valores a través de sus creaciones. Necesitan que otros, los educadores, recojan al otro lado de la pantalla el testigo de estas experiencias estéticas y formativas, pero ellos están ahí, en el origen de la creación, diciendo: ‘*Hágase la luz*’ (=¡‘*Acción!*’)... y la luz se hizo (=¡‘*Corten!*’!).

Nos situamos, por tanto, al otro lado de la pantalla, donde están los guionistas, los directores, los actores, los productores, los artistas, los creadores. Y reunimos a varios que tienen algo en común: para todos ellos, la calidad en el cine incluye componentes estéticos, técnicos y éticos; consideran que los valores tienen algo que decir en la construcción de una sociedad mejor, de una humanidad verdaderamente humana.

Para enmarcar el diálogo, para poner *el foco en el corazón*, centramos el tema en el hilo conductor del Congreso: la educación de los sentimientos y los afectos a través del cine. De ello ha hablado maravillosamente Julián Marías en su ensayo *La*

educación sentimental. En él, recorre la historia de la literatura española y explica cómo durante siglos, a través de la poesía, la canción, el teatro, la novela, se ha ido forjando la educación sentimental de personas y sociedades. En esas obras se aprenden lenguajes amorosos, se expresa el amor en determinados lenguajes, y eso hace que se moldee la forma de amar. Y concluye afirmando que esa función formativa que a lo largo de los siglos ha realizado la literatura, ahora la está realizando el cine.

“Cuando el cine es fiel a sí mismo y no abandona sus posibilidades a cambio de cualquier plato de lentejas –un momento de popularidad, los elogios de los críticos, los premios de los festivales–, es capaz de realizar y presentar algo que es uno de los núcleos más profundos de la educación: los *temples* de la vida”¹.

“No es excesivo decir que el cine es el instrumento por excelencia de la educación sentimental en nuestro tiempo”².

(Julián Marías)

Como punto de partida, ofrecemos estas ideas a nuestros participantes y les preguntamos:

- ¿Qué resonancias os producen esas afirmaciones? ¿Qué despiertan en vosotros, como cineastas, actores, directores, guionistas...? ¿Qué os sugieren?

Otras cuestiones surgidas a lo largo del debate fueron las siguientes:

- Desde vuestro punto de vista, en el panorama internacional o nacional, en el cine y en las series de TV, por los papeles que os ofrecen, por los guiones que se escriben, ¿qué tipo de amor se presenta, qué educación sentimental se está ofreciendo a los espectadores? ¿Hacia dónde se dirige?
- Siendo realistas, desde el ángulo de los actores, directores, guionistas, productores... ¿Es posible aportar algún granito de arena para contribuir a una educación sentimental sana, positiva, humanizadora, o hay que renunciar, porque ‘hay que vivir’?
- ¿Alguna interpretación os ha afectado o convulsionado afectivamente, positiva o negativamente?
- Una experiencia gratificante de un profesor es ver crecer a un alumno, despertar, superar, entender... ¿Ocurre lo mismo en la dirección de actores?
- [Desde la sala:] “La finalidad de todo educador es conseguir que el alumno llegue a buen puerto, al que le corresponde, que sea feliz con lo que hace, y que lo que hace sea digno. Estáis ante docentes, se os ve felices y dignos.

¿Qué profesor tuvisteis, qué hizo, cómo lo hizo? La mayor parte de la responsabilidad en la formación es de los padres pero, ¿qué parte de responsabilidad es de aquel profesor o de aquella profesora? Decidnos qué hizo algún profesor al que estiméis.

RAFAEL GORDON



Hombre de cine y de teatro en todas sus facetas. En este mundo artístico lo ha hecho todo, o casi todo: actor, autor, guionista, director, productor, **soñador**... Y todo lo ha hecho desde la valentía de la creatividad y la libertad, algo muy bonito de decir, pero mucho más difícil de vivir en este mundillo creativo que, además de arte, lenguaje, comunicación y ocio, es industria. Esto le ha valido el reconocimiento de múltiples premios que siempre destacan su originalidad genuina, personalísima. Distinta, *alternativa* en la mejor acepción del término.

Entre sus muchas creaciones son destacables aquí *La Reina Isabel en persona* y *Teresa, Teresa*, porque en ambas películas tuvo como protagonista a Isabel Ordaz, también participante en la mesa redonda de cineastas. Y su última obra más premiada, *La mirada de Ouka Leele*, en 2008. Entre sus proyectos ya cristalizados, *Mussolini va a morir* y *Bellos suicidios*.

Para conocer algo más de su humanidad, nada mejor que sus propias palabras:

“Creo en la divinidad de las personas. ¡En lucha eterna contra el mal! Tengo la fortuna de ser un contador de historias, para dar gracias, de la inmensidad de la naturaleza y corazón humano... Creo en la Mujer... ¡Es un ser superior!”.

(Tiene motivos para esta última *fe*: mira a todas las mujeres a través de una maravillosa que tiene en su propia casa, Sheridan, con quien ha creado a quienes él llama “nuestras obras maestras”: sus preciosas hijas).

Un contador de historias... Rafael Gordon. Tiene la palabra:

“Para mí el cine, como para muchos, ha sido todo, lo es todo y lo será todo. (...) Es el mundo mágico en el que yo traduzco mis emociones”.

“La vida no es sólo el resplandor del instante, sino que luego vienen las consecuencias”.

“Cuando surge un problema en el cine hay que recurrir siempre a la frase maravillosa del maestro Ford: “*No existen problemas; sólo soluciones*”. [Ante un problema concreto] Yo hoy habría dicho: ‘¡Qué maravilla, voy a tener que buscar una solución’. Eso me entusiasma. ‘No existen problemas, solo soluciones’, lo aplico absolutamente hasta en problemas de fontanería”.

“Cuando empiezas quieres golpear, quieres decir: *Estoy aquí*. Quieres demostrarte a ti mismo que vales. Y yo puse y di todo lo que sabía”.

“La educación sentimental ha desaparecido del cine completamente. No existe lo que se llamaba el viaje de la conquista hacia la otra persona, que se daba antes de una manera taxativa. Sucede que, al perderse completamente la idea del romance, de la conquista, de la seducción, – porque el público no lo admitiría–, ya tenemos que ir a más. Es triste. Antes en el cine ibas a ver un romance. Ahora no. La relación entre el hombre y la mujer está tan equilibrada que no puede existir el conflicto, sino simplemente la rivalidad. Lo que estamos viendo en el cine es una rivalidad. (...) La educación sentimental hay que sacarla desde dentro, no desde el sistema. El sistema le ha dado la vuelta, ha hecho una producción sistemática de ella a través de los cosméticos, la moda, el diseño... Se ha acabado el romance”.

“[Recuerdo a] Don Claudio, don Claudio... ¡qué cosa tan bonita! En el examen de ingreso, con otros tres señores, hay un momento en que me dice don Claudio: ‘¿Qué es un triángulo?’. Y yo me digo, ‘¿cómo es posible que me haga una pregunta tan fácil? Esto viene desde el convencimiento de que quiere que yo pase. Pero claro, si quiere que yo pase es por afecto, no porque yo tenga conocimientos...’. Entonces, en lugar del triángulo le expliqué el binomio de Newton. Con una sangre fría terrible. Me dije: ‘Por el honor de la causa yo tengo que aprobar por los conocimientos, no por el afecto’. Hoy le hubiera besado a don Claudio”.

GUSTAVO RON



Director y guionista. Muchos habrán visto *Mia Sarah* (2004) y *Vivir para siempre* (1010). Las dos películas, muy recomendables, están cargadas de humanidad. Especialmente *Vivir para siempre* ha tenido un gran reconocimiento. Entre otros, ha recibido el Premio a la mejor película en el Festival de Cibra; el Premio Personaje, de Cinemanet; el

Premio Familia; el Premio al Mejor guión adaptado del Círculo de Escritores Cinematográficos... Y algo que, sin ser un premio, resulta muy significativo: cuando se presentó la película a los medios, participaron en la rueda de prensa miembros de la Asociación Mundial de niños con leucemia, 'Starlight', que preside el Príncipe de Gales, y de 'Pequeño Deseo', de la Duquesa de Alba, para agradecer y respaldar la labor maravillosa que con esta película se ha realizado, por la ayuda que puede proporcionar a las familias que se encuentran en esa situación con un niño enfermo. El tratamiento humano, respetuoso y positivo del tema así lo merece.

Además, no todos pueden presumir de haber dirigido a Fernando Fernán Gómez en su última interpretación en cine, como él hizo en *Mia Sarah*.

Está trabajando en Londres en una película que se rodará en primavera de 2012, *La escuela de los ingredientes esenciales*.

Gustavo Ron, una realidad y una promesa fundada para el cine con valores. Tiene la palabra:

“Muchas veces el aprendizaje se hace a través de los sentimientos, no solamente de los sentidos. (...) Todos hemos sido alumnos y hemos experimentado cómo había profesores que nos interesaban más y profesores que nos interesaban menos. Y eso, parece que no, pero también está muy ligado a las películas. Hay películas que te pueden contar la misma historia y que no te interesan absolutamente nada. Y otras, sin embargo, que captan tu atención a los diez minutos de haber empezado el relato, de una manera arrebatadora. ¿En qué consiste esto? Es muy sencillo: te están hablando a ti como si fueses la única persona que está en la habitación, te está contando algo que sientes tan profundamente dentro, que parece que está hecho a tu medida. Eso, que es el secreto de un profesor maravilloso a la medida de cada uno, está relacionado con lo que dice Julián Marías de que el cine es el heredero de esa educación”.

“El cine es una unión, una fusión de tantos artistas que están ensamblados, que no es sólo [la sucesión de] frases contrapuestas, sino también miradas. Y a veces con una mirada –son mucho más miradas que palabras–, se llega hasta el fondo de lo que tú estás creyendo sentir. (...) A través del sentimiento, y más en una sociedad en la que los sentimientos están a flor de piel, si se saben ordenar, si se sabe elegir para cada audiencia, es maravilloso, porque les hablas directamente al corazón”.

“Dicen que el miedo más extendido entre la población es el miedo a

volar, pero inmediatamente después el miedo a hablar en público, cosa que compartís los educadores y los actores. (...) Me gusta dar a los actores el espacio que necesitan para que ellos puedan sentirse seguros porque, al final, es un tema de confianza”.

“Estamos viviendo tiempos interesantes en todos los sentidos, no sólo por la crisis económica, sino que la crisis económica viene precedida por otras crisis que están muy relacionadas y tienen mucho que ver, y que posiblemente desemboquen en algo mucho más positivo de lo que ahora somos capaces de ver o interpretar”.

“Es bonita esa parte del trabajo en equipo en la que te das cuenta de que no estás solo, que todos remamos en la misma dirección”.

“[Recuerdo a] Un profesor que sigue en activo, en Barcelona, de los años en que estuve en Barcelona en el colegio. Por dos motivos: porque él fue de las primeras personas a las que oí en mi vida hablar de las técnicas de estudio, que hoy parece que están muy de moda y son muy importantes. Él, en aquel momento, estaba muy metido ya en esos temas. Y segundo, porque a mí de ese colegio me echaron. Cuando a uno le echan de un colegio suele romper todo tipo de lazos con lo que había. Y sin embargo, este señor maravilloso se preocupó de volver a establecer contacto y a través del cariño recuperar la parte buena de lo que habíamos vivido. Y él sigue ahí. Nos vemos de vez en cuando, cuando voy a Barcelona, y curiosamente no envejece. Ahora ya está más joven que yo”.

ISABEL ORDAZ



Actriz, gran actriz. Conocida por el gran público por su participación en series de TV de éxito y larga duración. Pero su trayectoria profesional es mucho más dilatada, amplia y profunda. Es actriz de cine y teatro de primera línea con un amplio registro, cómico y dramático.

Además de un Goya por *Chevrolet* ha recibido multitud de premios. Y conviene subrayar que ese reconocimiento proviene, en el caso de Isabel Ordaz, de todos los ángulos y sectores implicados: los actores, compañeros de profesión; los críticos; los jurados de festivales y certámenes; y, finalmente, el aplauso del público.

Lo que tal vez se conozca menos de su personalidad de artista es que, además de ser una gran mujer, Isabel Ordaz es poeta.

Desde su condición de persona y artista polifacética, tiene la palabra:

“Como actriz, es muy difícil no sentirte implicada en esa *otra vida* [del personaje que interpretas]. Creo que pertenezco, gracias a Dios, a un oficio que es muy empático. La empatía para mí es un valor maravilloso, me parece que es la base de la educación sentimental y de todo tipo, en el sentido de que la empatía es simplemente ponerte en la piel del otro, sentir que al otro le duele lo mismo que a ti, que el otro pena por lo mismo que tú”.

“El arte el general, y desde luego el cine, que es una de las Bellas Artes, busca que el espectador empatice. Y para educar eso es fundamental, la empatía”.

“La TV es un ojo tremendamente invasivo que en un momento determinado se puede desactivar. La responsabilidad no es solamente la de los ‘mercaderes’ –que lo es, y mucho –, sino también la de cada uno, qué hace, cómo gestiona su vida, su tiempo libre”.

“No podemos perder de vista un elemento que tienes [que asumir], que te viene con el riesgo, y es el sacrificio. Tú no estás en contra del sistema, o haciendo tu propia parcela de actuación paralelamente al sistema sin pagar un precio por ello. Hay que estar convencido de que estás dispuesto a pagar ese precio. Para eso tienes que tener claro que tú te hipotecas hasta aquí... pero no te hipotecas hasta aquí..., rebajas el nivel de tus necesidades... (...) Eso tiene un riesgo, comporta un sacrificio. Tienes que tener claro que el sistema no te va a favorecer esas actitudes ni esos riesgos, porque el sistema lo que quiere son beneficios. Claro que se pueden hacer muchas cosas pero... implica el reto del sacrificio”.

“Yo soy [con mis personajes] como las madres: a todos los hijos los adoro. Todos los personajes son como mis hijos y nos hemos dado mutuamente la una a la otra siempre. Cito por importancia, por profundidad, y por las características formales de las propias películas, dado que eran muy intensas –un monólogo, y una entrevista entre dos personajes únicos–, las dos películas que he hecho con Rafael [Gordon]: *La Reina Isabel en persona* y *Teresa, Teresa*. En la primera, el personaje de la Reina me dio claves de la tragedia como género que yo nunca había abordado. Crecí como actriz en recursos y en profundidad.

Y luego, *Teresa, Teresa*, una película sobre la santa de Ávila, me permitió adentrarme todo lo que pude en una *mahatma* –Teresa es *mahatma*, ‘la del alma grande’–. Es además un desafío intelectual. Sus obras son maravillosas. Me acompañó y me acompaña mucho. Fue un encuentro con una gran amiga que todavía me acompaña”.

“Yo sigo teniendo maestros, me gusta mucho aprender y de vez en cuando voy a cursos y los recibo, de reciclaje. Me gusta sobre todo cuando el que imparte el curso no se queda sólo en transmitir la información, sino que de alguna manera trata de poner la materia en relación con el resto de la existencia. Es uno de los vehículos para esta educación sentimental”.

JULIO PERILLÁN



Actor con una sólida formación actoral adquirida en EE.UU. fundamentalmente, ha trabajado a los dos lados del Atlántico. Ha participado en la reconocida película *No habrá paz para los malvados*, de Enrique Urbizo. Cuenta en su filmografía con más de dieciséis películas en once años, lo que tiene mucho mérito en estos tiempos. Ha trabajado con Woody Allen, Enrique Urbizo y

Juanma Bajo Ulloa, entre otros. Nos interesa mucho su aportación, su perspectiva, desde la experiencia acumulada como actor con perspectiva y conocimiento internacional.

Es también, en España, profesor de interpretación en inglés.

Al margen del campo del cine, es, además, físico. Y, como curiosidad, sabemos que, al venir a España a trabajar en el cine, encontró aquí ‘el amor verdadero’.

“[Hay que] Intentar mantener viva la llama de la pasión, del amor por lo que hacemos, e intentar mantener una integridad”.

“El cine no educa por sí solo. Tenemos que utilizar el cine, o la literatura, o la música como instrumento. Los magos son realmente los padres y los educadores, que están ahí, día a día, con los hijos, educándolos, a través de las herramientas que tenemos a nuestra disposición y, en este caso, incluyen el cine”.

“Ahora, lo más importante [en mi vida] son mi mujer y mi hijo, y el cine

tiene un segundo plano. Mis personajes tienen un segundo plano. Yo creo un personaje que es el mío para mi familia, y lo que viene detrás... es otra cosa”.

“Yo tengo [en mi recuerdo a un profesor] que se llama Robert Hines, de EE.UU., de la escuela secundaria. Este hombre era... pasión, sinceridad. Se emocionaba cuando daba clase. Plantó los principios y los valores desde el principio del semestre y no se bajó de esos valores y principios, y nos trató de tú a tú. Con su pasión por la Historia Europea nos transmitía la pasión a nosotros. Esa pasión se iba extendiendo entre todos los alumnos. Hacíamos debates dentro de las clases, cosas que no se hacían en otras clases, porque se salía de lo habitual”.

THOMAS GRUBE



Director de cine, alemán. Dirigió *¡Esto es ritmo!*, una película documental maravillosa, sin duda recomendable, casi indispensable para educadores. Es un documental que se contempla con la emoción de una trama

narrativa, en la que se sigue un proceso educativo vivido a lo largo de un curso en un instituto y en unas escuelas del extrarradio de Berlín. Más de 250 escolares de todas las edades y razas, sin conocimientos de música ni de danza, lograron interpretar nada menos que *La consagración de la primavera*, de Igor Stravinsky. Con la Orquesta Filarmónica de Berlín, bajo la dirección de Sir Simon Rattle, y con el coreógrafo Royston Maldoom, llevaron a cabo, sobre todo, un precioso proceso de formación de personas y de crecimiento interior. El director Thomas Grube convirtió este proceso en una experiencia cinematográfica de elevado valor artístico y formativo. Quien llevó a la pantalla tal *ritmo*, Thomas Grube, tiene la palabra³:

“Cuando nadie cree en algo en lo que tú sí crees, es muy importante seguir tu intuición. Si algo te apasiona y crees en ello, deberías hacerlo aunque todo esté en contra”.

“Una de las cosas más importantes de este proyecto [*¡Esto es ritmo!*] es que va destinado a chicos que viven en barrios donde no tienen fácil acceso a la música clásica o a la danza. No han tenido oportunidad de acercarse a la cultura. Una de las grandes cosas que se pueden llevar a cabo en la escuela es realizar actividades que no son meramente académicas, sino hacer música, películas, ser creativo, pero no solo de forma teórica o intelectual, sino de un modo práctico”.

“Cuanto más contactos y experiencias se tengan con distintas disciplinas culturales, mayor inspiración encontrarán para sus vidas. Si el arte y las escuelas están más conectadas, se favorece un desarrollo más natural. El interés por comprender el arte es positivo para cualquier niño”.

Nuestro agradecimiento para quienes, con su arte, con su creatividad, nos hacen disfrutar tanto delante de la pantalla del cine.

¹ Marías, J., *La educación sentimental*, Alianza Editorial, Madrid 1992, p. 216.

² Id. p. 220.

³ Thomas Grube, aunque había confirmado su presencia en el Congreso, no pudo asistir por estar terminando una película sobre un poeta chino llamado Lang-Lang. A última hora le fue imposible interrumpir el trabajo. Sin embargo, quiso participar de algún modo y hacerse presente. Con esta finalidad envió una grabación. Así pudimos contar con su presencia, aunque virtual, y disfrutar de su imagen y su palabra.

COMUNICACIONES

BIOÉTICA Y CINE FORUM VIRTUAL

Por JESÚS MARÍA CARRILLO

Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid

Por SUSANA COLLADO-VÁZQUEZ

Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid

Introducción

En la formación de médicos y otros profesionales sanitarios es necesario enseñar a los estudiantes a cuidar a sus pacientes con competencia profesional y con un comportamiento ético³⁶.

En la actualidad en muchos casos se transmiten conceptos científico-técnicos carentes de una postura humanística, algo impensable en el pasado. La educación de la afectividad, la enseñanza de la ética, puede servirse muy bien de las artes y las humanidades que ayudan a la observación crítica y a la reflexión, tan importantes para la construcción de la personalidad y la formación en valores. El cine provoca emociones en los estudiantes y les permite contemplar también las emociones de otros en la pantalla y compartirlas con otros compañeros o con los profesores mediante el debate. Todo esto contribuye a la educación afectiva, humanística y ética³⁷.

Con el Espacio Europeo de Educación Superior se requieren nuevas herramientas y metodologías que permitan el aprendizaje autónomo y colaborativo, que estimulen la observación crítica, la reflexión y el debate. El cine, en este nuevo escenario educativo se convierte en una herramienta útil, dinámica y atractiva tanto en estudios de grado como de postgrado. No se trata de entretener a los alumnos, pasar el rato y rellenar unas horas del programa, se trata de utilizar las herramientas más idóneas para la adquisición de competencias específicas y transversales. En Medicina, además, es fundamental estimular valores humanísticos, que, en ocasiones, han quedado un tanto relegados en los planes de estudio, favoreciéndose, sin embargo, la adquisición de conocimientos científico-técnicos³⁸.

El cine es, probablemente, la manifestación artística que mejor llega a los estudiantes y de la que mayor provecho se puede obtener en las aulas. Son múltiples las experiencias llevadas a cabo para aplicar el cine en diversas disciplinas en los distintos niveles educativos. En el ámbito universitario se ha utilizado el cine como herramienta docente en múltiples carreras y asignaturas, especialmente en Ciencias de la Salud, ya que existe numeroso material cinematográfico relacionado con la salud y con la enfermedad, con diversas especialidades médicas, con la bioética, con la investigación, así como con la actitud de profesionales, enfermos y familiares³⁹.

El departamento de Ciencias del Comportamiento de la Tel Aviv University School of Medicine organiza el taller “Medicina, Cine y Cultura”, la Universidad de Bristol organiza un curso de Cine y Medicina: “The doctor in the movies”, la Universidad de Texas desarrolla el curso “Psychiatry and the cinema” y el King’s College London el titulado “Madness and the movies”⁴⁰. También en España contamos con diversos ejemplos de aplicación del cine en Ciencias de la Salud, como en la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid) en la que se aplica el cine en diversas asignaturas de los grados de Medicina, Fisioterapia y Terapia Ocupacional y en el Máster de Neurocontrol Motor, y además se organizan actividades extracurriculares como “Cine fórum y discapacidad”, “Taller de cine y Medicina para profesores”, “Ciclo temático salud y cine” o “Cine y bioética”. En la Universidad Complutense de Madrid se utiliza el Cine en la carrera de Psicología para el análisis de la personalidad y las emociones y en la Universidad de Salamanca se organizan diversos cursos: “Cine y Pediatría”, “Cine y ética”, “Cine y enfermedades infecciosas”, y se edita desde 2005 una revista de Cine y Medicina⁴¹.

Los múltiples avances tecnológicos exigen ampliar de manera proporcional el humanismo en las profesiones sanitarias y encontrar un punto de equilibrio, y para ello hay que buscar metodologías y recursos novedosos adaptados a los estudiantes del siglo XXI; el cine, en este contexto, se perfila como un recurso muy apropiado para la formación en valores⁴².

Objetivos

Utilización del cine como herramienta docente en la docencia de postgrado para estimular la adquisición de competencias específicas y transversales y permitir que los estudiantes adquieran valores humanísticos tan importantes en Medicina y otras profesiones del ámbito de las Ciencias de la Salud.

Material y Método

Participaron 40 alumnos (32 mujeres y 8 varones) que durante 2010/2011 cursaron la asignatura: “Ética en investigación” (3 créditos ECTS) del Máster en Neurocontrol Motor que se imparte en modalidad semipresencial en la Universidad Rey Juan Carlos.

Al tratarse de una asignatura impartida de forma semipresencial, el campus virtual adquirió una gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

En la asignatura "Ética en investigación" se organizaron dos actividades de cine fórum on line, una utilizando la película "el doctor", y otra con el cortometraje "la dama y la muerte". Mediante la herramienta "foro" del campus virtual se debatieron las cuestiones éticas planteadas en las películas. Para poder realizar la actividad los alumnos contaron con información complementaria, fichas de trabajo y un cuestionario de valoración.

Resultados:

Los alumnos valoraron muy positivamente esta metodología de trabajo y mostraron un alto grado de satisfacción, manifestando que les había ayudado en su proceso de aprendizaje, que les había ayudado a reflexionar y a analizar críticamente, y que los debates virtuales les habían permitido conocer diversos puntos de vista, tener en cuenta diferentes enfoques y esto había resultado muy enriquecedor. Manifestaron, asimismo, que les gustaría que este tipo de herramientas se aplicaran también en otras asignaturas.

Bibliografía

- González-Blasco P, Pinheiro TR, Ulloa-Rodríguez MF, Ángulo-Calderón NM. El cine en la formación ética del médico: un recurso pedagógico que facilita el aprendizaje. *Persona y Bioética* 2009; 13 (33):114-127.
- González Blasco P, Rocoletta AFT, Moreto G, Levites MR, Janandis MA. Medicina de familia y cine: un recurso humanístico para educar la afectividad. *Aten Primaria* 2005;36(10):566-572.
- Collado-Vázquez S, Carrillo JM. Cine y Ciencias de la Salud. Taller de innovación docente. Madrid: Dykinson (en prensa).
- Baños JE, Aramburu JF, Sentí M. Biocinema: la experiencia de emplear películas comerciales con estudiantes de Biología. *Revista de Medicina y Cine* 2005; 1:42-46.
- Cappelletti GL, Sabelli MJG, Tenutto M A. ¿Se puede enseñar mejor? Acerca de la relación entre el cine y la enseñanza. *Revista de Medicina y Cine* 2007; 3:87-91.
- Fresnadillo MJ, Diego C, García E, García J E. Metodología docente para la utilización del cine en la enseñanza de la microbiología médica y las enfermedades infecciosas. *Revista de Medicina y Cine* 2005; 1:17-23.
- Weber CM, Silk H. Movies and Medicine: an elective using film to reflect on the patient, family and illness. *Family Medicine* 2007;39(5):317-319.

- Baños JE. ¿Cuál debe ser el grosor del escudo? La enseñanza de las sutilezas de la relación médico-paciente mediante obras literarias y películas comerciales. *Revista de Medicina y Cine* 2007; 3:159-165.
- García-Sánchez JE, Fresnadillo MJ, García-Sánchez MJ. El cine en la docencia de las enfermedades infecciosas y la microbiología clínica. *Enferm Infecc Microbiol Clin* 2002; 20(8):403-6.
- Fresnadillo-Martínez MJ, Diego-Amado C, García-Sánchez E, García-Sánchez JE. Metodología docente para la utilización del cine en la enseñanza de la Microbiología Médica y las enfermedades infecciosas. *Rev Med Cine* 2005;1:17-23.
- Icart-Isern MT, ACOPI. Metodología de la investigación y cine comercial: claves de una experiencia docente. *EDUC MED* 2008;11(1):13-18.
- Alonso-Álvarez A. Utilización del cine en la docencia: una experiencia. *Rev Cubana de Psicología* 1989; 6 (1):41-46.
- Collado-Vázquez S. El Cine como recurso docente en Ciencias de la Salud. En: Labrador Arroyo F, Santero Sánchez (eds.) I encuentro de intercambio de experiencias en innovación docente en la URJC. Madrid: URJC; 2009.p.220-232.
- Collado-Vázquez S, Jiménez-Antona C. El Cine como recurso formativo y de evaluación en Ciencias de la Salud. En: Sierra I, Fernández L (eds.). Evaluación de competencias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. II Jornada. Madrid:URJC; 2010. p.39-41.
- González-Blasco P, Roncoletta AFT, Moreto G, Levites MR, Janaudis MA. Medicina de familia y cine: un recurso humanístico para educar la afectividad. *Aten Primaria* 2005; 36 (10): 566-72.

³⁶ González-Blasco P, Pinheiro TR, Ulloa-Rodríguez MF, Ángulo-Calderón NM. El cine en la formación ética del médico: un recurso pedagógico que facilita el aprendizaje. *Persona y Bioética* 2009; 13 (33):114-127.

³⁷ González-Blasco P, Pinheiro TR, Ulloa-Rodríguez MF, Ángulo-Calderón NM. El cine en la formación ética del médico: un recurso pedagógico que facilita el aprendizaje. *Persona y Bioética* 2009; 13 (33):114-127.

³⁸ González-Blasco P, Pinheiro TR, Ulloa-Rodríguez MF, Ángulo-Calderón NM. El cine en la formación ética del médico: un recurso pedagógico que facilita el aprendizaje. *Persona y Bioética* 2009; 13 (33):114-127. Collado-Vázquez S, Carrillo JM. Cine y Ciencias de la Salud. Taller de innovación docente. Madrid: Dykinson (en prensa).

³⁹ Baños JE, Aramburu JF, Sentí M. Biocinema: la experiencia de emplear películas comerciales con estudiantes de Biología. *Revista de Medicina y Cine* 2005; 1: 42-46. Collado-Vázquez S, Jiménez-Antona C. El Cine como recurso formativo y de evaluación en Ciencias de la Salud. En: Sierra I, Fernández L (eds.). Evaluación de competencias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. II Jornada. Madrid:URJC; 2010.p.39-41.

⁴⁰ González-Blasco P, Roncoletta AFT, Moreto G, Levites MR, Janaudis MA. Medicina de familia y cine: un recurso humanístico para educar la afectividad. *Aten Primaria* 2005; 36 (10): 566-72.

⁴¹ Collado-Vázquez S, Carrillo JM. Cine y Ciencias de la Salud. Taller de innovación docente. Madrid: Dykinson (en prensa). Collado-Vázquez S, Jiménez-Antona C. El Cine como recurso formativo y de evaluación en Ciencias de la Salud. En: Sierra I, Fernández L (eds.). Evaluación de competencias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. II Jornada. Madrid:URJC; 2010.p.39-41.

González-Blasco P, Roncoletta AFT, Moreto G, Levites MR, Janaudis MA. Medicina de familia y cine: un recurso humanístico para educar la afectividad. *Aten Primaria* 2005; 36 (10): 566-72.

⁴² Collado-Vázquez S, Carrillo JM. Cine y Ciencias de la Salud. Taller de innovación docente. Madrid: Dykinson (en prensa). González-Blasco P, Roncoletta AFT, Moreto G, Levites MR, Janaudis MA. Medicina de familia y cine: un recurso humanístico para educar la afectividad. *Aten Primaria* 2005; 36 (10): 566-72.

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA CON
EL ALUMNADO DEL PROGRAMA DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL
INICIAL (PCPI)
UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA UTILIZANDO COMO RECURSO
DIDÁCTICO EL CINE CON TEMÁTICA DEPORTIVA PARA LA
TRANSMISIÓN DE ACTITUDES Y VALORES**

Por FRANCISCA CHAPARRO AGUADO
Instituto de Educación Secundaria Obligatoria Vicente Cano
de Argamasilla de Alba (Ciudad Real)

INTRODUCCIÓN

El cine manifiesta un carácter formativo (Loscertales, 1999; Almacellas, 2002; Marín, 2004; Pereira, 2005, en Chaparro, 2011a), crea ambientes que supone un entorno de enseñanza y aprendizaje que traslada al público, para que éste desde su identificación con los casos que aparecen y los personajes, se cuestione modelos de representación hegemónicos, estereotipos y valores que en él aparecen. Sí pensamos que el cine es un reflejo de la realidad social en la que vivimos puede entenderse fácilmente nuestra forma de recurrir constantemente a él, como un recurso cuya finalidad e intencionalidad pretendemos que sea educativa. Se presta a diferentes técnicas de análisis y discusión de ahí otro de los puntos de su carácter potencialmente educativo y formativo, ya que vivimos en una sociedad donde la imagen o las referencias visuales están presentes en la vida diaria de cada uno de nosotros y nosotras.

Basándonos en la construcción de la asignatura de Educación Física, paradójicamente nos encontramos que a la hora de plantearnos quienes son los destinatarios de la enseñanza, nos encontramos con la siguiente cuestión ¿a quién enseñamos o junto a quienes seguimos aprendiendo? como justificación a lo que consideramos que la actividad docente en cuanto a planificación, organización y desarrollo requiere de todos los agentes implicados en el proceso, desde la perspectiva de las metodologías activas y participativas, donde el alumnado (en nuestro caso alumnado del PCPI) forma parte consciente del propio proceso educativo, utilizando como estrategia metodológica el aprendizaje colaborativo y atendiendo a los diferentes contextos: contexto curricular (currículo inclusivo); contexto profesional; contexto institucional y el contexto motivacional del alumnado, proponemos como uno de los núcleos o módulos

de la asignatura, el cine con temática deportiva, para el análisis y transmisión de valores, como instrumento para formar al alumnado como espectador crítico y reflexivo, creando entornos de aprendizaje donde se adquieran y refuercen actitudes, comportamientos y conductas.

Es evidente, que por las características que presenta la asignatura de Educación Física, el alumnado la identifica con actividades físicas y deportivas que se desarrollan fuera del aula todas ellas relacionadas con el movimiento, que poco o nada tienen que ver con el cine, por lo que consideramos que puede ser un problema añadido a este tipo de alternativas, pero dependiendo de las estrategias que utilicemos y el carácter motivacional de las mismas, añadiendo como adicional el interés que despierta el cine, nos atrevemos a decir que el proceso será a medio plazo y largo plazo enriquecedor.

Dentro de las estrategias metodológicas utilizaremos como marco un posicionamiento en el proceso desde una perspectiva crítica donde la práctica educativa está indeterminada y donde la capacidad de actuación deberá ir de acuerdo a las circunstancias que se nos vayan presentando, haciendo juicio de nuestra fundamentación y formación basada en la reflexión y en la discusión “se trata en definitiva de una exigencia de definición clara de los principios éticos, ideológicos y sociales que fundamentan la práctica visible escolar y el modo como ésta se organiza, haciendo de ella una actividad social crítica y abierta al diálogo”. (Álvarez Méndez, 2000, p.38) y como hemos comentado con anterioridad, uno de los contextos a tener en cuenta es el profesional, por lo tanto nuestra propuesta para la programación de aula es la inclusión del cine como núcleo para la transmisión de valores, ante un alumnado con carencias en diferentes niveles, entre los que destacamos el nivel emocional y afectivo.

MÉTODO

Las estrategias metodológicas que llevaremos a cabo serán activas y participativas, enriqueciendo el proceso a través del trabajo colaborativo entre el alumnado y profesorado, hablaremos de estrategia metodológica en lugar de método, apoyándonos en la idea de Stenhouse citado en Margalef, (2008), donde se pasa del método como un camino cierto que predetermina los pasos que se deben dar para llegar de una forma segura a la meta y la idea de estrategia metodológica, quien alude a concebir la enseñanza en base a principios y, partiendo de esta guía, se le concede la importancia y sentido al juicio del profesorado y a la participación de todos aquellos implicados en dicho proceso. Así por lo tanto, la primera tarea que llevaremos a cabo será la planificación y construcción de la asignatura analizando los diferentes contextos a los que tenemos que atender. Contextos que justificarán la elección de la experiencia educativa, donde todos los agentes implicados participan en la construcción de la misma bajo una dimensión holística, global e integral. Una de las aportaciones que hacemos es configurar la asignatura por núcleos o módulos

interrelacionados con los diferentes bloques de contenidos para Secundaria y Bachillerato (por las edades que presenta el alumnado), a la vez que atenderemos a la interdisciplinariedad e intermodularidad para las proyecciones de las películas seleccionadas, cuyo criterio de selección se basa en el trabajo previo de análisis y discusión que hemos realizado en la fase pre-interactiva de la asignatura, donde la transmisión de valores y el refuerzo de actitudes y modificación de las mismas, así como el comportamiento, se ajusta, en nuestra opinión, a las características o perfil que presenta el alumnado del PCPI. Utilizando como herramienta de evaluación dialogada y consensuada del aprendizaje el cuaderno del alumno y de la alumna (Chaparro y Pérez, 2010), incluido en su carpeta de trabajo personal.

PROPÓSITOS



Incluir el cine con temática deportiva como núcleo en la construcción y planificación de la asignatura de Educación Física para el alumnado del Programa de Cualificación Profesional Inicial, como instrumento o recurso para la transmisión de valores formando al alumnado como espectador crítico y reflexivo, adquiriendo y reforzando actitudes, comportamientos y conductas

RESULTADO

- Fase 1. Pre-interactiva. Labor docente. Análisis contextual: institucional, curricular y personal-profesional (paradigma práctico-crítico). Posicionamiento, principios, criterios y toma de decisiones pedagógicas (Chaparro, 2011b).

En la fase 1, selección de películas para su proyección desde las diferentes asignaturas.

- Fase 2. Interactiva. Labor docente-discente. Contexto del alumnado-confrontación de decisiones a través de estrategias de análisis, discusión y aplicación-contexto profesional-contexto curricular. Conexiones inter y transdisciplinares. Elaboración del compromiso-contrato del alumnado. Elaboración de los diferentes núcleos o módulos temáticos. Elaboración del proceso de evaluación dialogada (Chaparro, 2011b).

Fase 2. Presentación al alumnado de las películas seleccionadas para su proyección. Películas relacionadas con la actividad física y el deporte, en función a la temporalización y secuenciación de los contenidos elegidos, segunda selección de las mismas.

- Coach Carter.
- Fama.

- Carros de fuego.
- Quiero ser como Beckham.
- Billy Elliot.
- Offside.
- Titanes.
- La bici.
- Rivalen.
- Un million dollar baby.

Presentación del cuaderno que deberán incluir en la carpeta de trabajo personal donde se recogen las películas, aspectos de análisis para el debate y discusión y los dilemas morales.

Como ejemplo hemos tomado de referencia la película de Billy Elliot

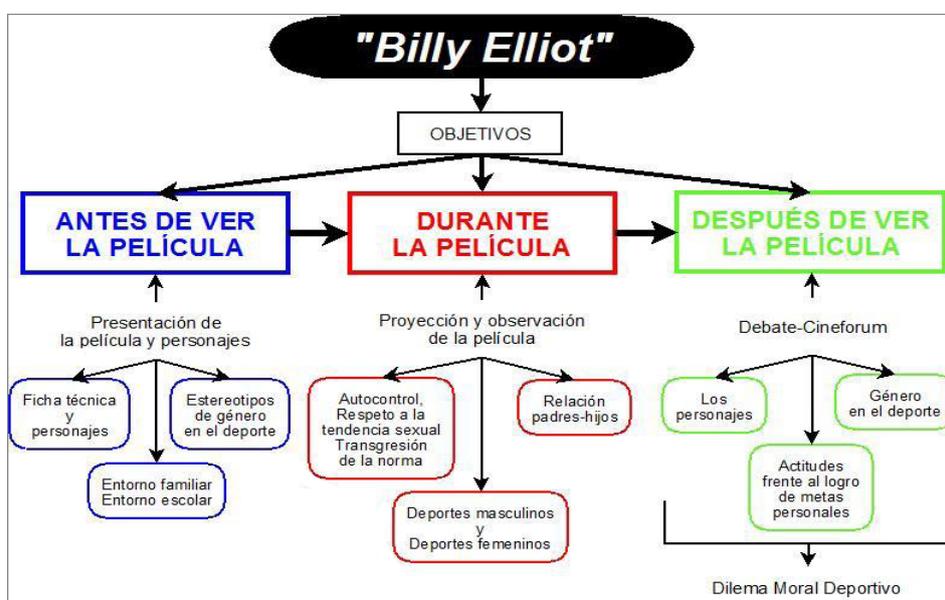


Figura 1. Tomada de Chaparro y Pérez, 2010

- Fase 3. Post-interactiva. Labor docente –discente. Reflexión y evaluación de la enseñanza, del aprendizaje, del proceso y de la propia experiencia educativa (Chaparro, 2011b).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Méndez, J.M. (2000). *Didáctica y Curriculum*. Madrid: Miño y Dávila.

- Chaparro, F. y Pérez, A. (2010). Cine con temática deportiva: la formación del alumnado como espectadores críticos y reflexivos. En *Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza.
- Chaparro, F. (2011a). El cine como instrumento de análisis de estereotipos y valores en la formación inicial desde una triple perspectiva. En *Actas del VII Congreso Nacional de Ciencias del Deporte la Educación Física. Seminario Nacional de Nutrición, Medicina y Rendimiento Deportivo*. Pontevedra.
- Chaparro, F. (2011b). Construyendo la asignatura de educación física desde una perspectiva metodológica activa y participativa: una experiencia educativa para 1º de Educación Secundaria Obligatoria. Próxima publicación en *Actas del Congreso Internacional de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. Vitoria.
- *Margalef, L. (2008)*. Pautas para la planificación docente: plan didáctico de una asignatura. Universidad de Alcalá de Henares.

EL CINE EN UNA PROPUESTA TUTORIAL

Por MONTSERRAT CLAVERAS
Por ASSUMPTA MONTSERRAT

INTRODUCCIÓN

Nos hallamos en un mundo audiovisual. Sigue en plena actualidad la conocida frase de “una imagen vale más que mil palabras”. El cine se nos presenta como un recurso educativo de la afectividad que vale la pena utilizar.

Sin embargo, ver cine no sólo es situarse frente a la pantalla. Ver y mirar. Ver es una acción espontánea, mirar es una acción consciente. Educar la mirada es un reto para los educadores. Oír y escuchar. Oímos constantemente pero la escucha atenta nos permite ir más allá de las palabras y captar el mensaje de la música en la imagen. Saber mirar y escuchar con todas las capacidades humanas la historia que se nos narra nos permite empatizar con los personajes y extraer conclusiones aplicables a nuestra vida. Despertar emociones, deseos y anhelos de mejora puede ser un gran efecto en nuestras vidas y las de nuestros alumnos a través del cine.

La propuesta que presentamos es una aplicación de los recursos cinematográficos a nivel tutorial en la enseñanza secundaria para la educación afectiva.

Podemos afirmar que la afectividad es un conjunto de emociones, estados de ánimo y sentimientos que afectan los actos humanos e influyen en el pensamiento, la conducta, las relaciones, el ocio, el sufrimiento, el amor, el odio y junto con la expresión corporal la persona manifiesta sus vivencias. Los elementos que entran en juego en el momento de educar la afectividad son el propio cuerpo, la autoestima, los sentimientos, la comunicación, el diálogo, el enamoramiento, el amor verdadero. La afectividad y los comportamientos afectivos los entendemos en sentido amplio, como una respuesta de agrado o desagrado que acompaña a nuestras relaciones a los estímulos exteriores.

Según la pedagogía sistémica se expone la existencia de tres leyes o principios básicos para la convivencia afectiva en cualquier relación de grupo. Estos serían el derecho al reconocimiento y pertenencia en el grupo ya que cualquier exclusión (social, familiar, de grupo) comporta un problema; el equilibrio entre el dar y el recibir; y

el orden y la jerarquía, con el respeto por las normas, ya que en cualquier caso el saltarse las normas conlleva un conflicto.

La educación afectiva debe ir también en la línea de amar aquello que se hace, aquello que se debe hacer y presentar lo bello y atractivo de la acción buena. Ya en la Grecia clásica la belleza, *kalós*, y la bondad, *agathós*, se unen en un solo término *kalokagathia*. Esa apertura a lo bueno y bello de las relaciones y de las cosas actúa como una potente brújula para dar orientación a las relaciones afectivas que se presentan en la vida en sentido amplio.

El cine puede ser utilizado desde cualquier materia educativa para ejemplificar o exponer los contenidos. Sin embargo en las sesiones de tutoría con los alumnos se presenta como una de las herramientas clave para la educación en valores y con una fuerza intrínseca motivadora para el alumno/a.

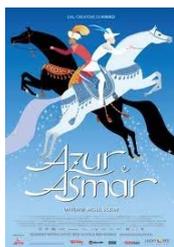
JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

En nuestra propuesta dividimos la educación de la afectividad a través del cine en cuatro grandes ámbitos como son la acogida, la autoestima, la amistad y el amor.

Para la aplicación en el Plan de Acción Tutorial (PAT) de un centro de educación secundaria proponemos explicitar y secuenciar los contenidos del siguiente modo:

PROPUESTA DIDÁCTICA

1º ESO: ACOGIDA. AZUR Y ASMAR



Dirección: Michel Ocelot

Guión: Michel Ocelot

Países: Francia, Bélgica, Italia y España

Año: 2006

Duración: 99 min.

Género: Aventuras

Intérpretes: Animación

Sinopsis: Había una vez dos niños que fueron criados por la misma mujer: Azur, de cabellos rubios y ojos azules, era hijo de un noble; y Asmar, moreno y de ojos negros, era su propio hijo. Los dos niños crecieron juntos como hermanos hasta que el destino los separó de una forma brutal.

Actividades

1. Explica los sentimientos que has tenido durante la película y qué mensaje nos quiere transmitir.
2. Observas alguna diferencia en el trato de la nodriza hacia Azur y Asmar? ¿Los ama por igual?
3. ¿Crees que son importantes los vínculos afectivos que establecemos desde pequeños? ¿Por qué?

2º ESO: AUTOESTIMA. PEQUEÑA MISS SUNSHINE



Dirección: Jonathan Dayton, Valerie Faris

Guión: Michael Arndt

País: Estados Unidos

Año: 2006

Duración: 101 min.

Género: Comedia dramática

Intérpretes: Steve Carell, Toni Collette, Greg Kinnear, Alan Arkin, Beth Grant, Paul Dano, Abigail Breslin, Bryan Cranston

Sinopsis: La hija pequeña de la familia Hoover, Olive, lleva gafas, es un poco obesa y quiere ser una belleza. Un día es invitada a participar en el competitivo concurso de 'Pequeña Miss Sunshine' en California, y toda la familia se une para ir con ella.

Actividades

1. ¿Te identificas con la niña del relato? ¿Por qué?
2. Define la autoestima. ¿Crees que es necesaria para crecer como persona? ¿Por qué?
3. Haz una lista de cosas que has hecho bien últimamente y de las buenas ideas que has tenido. Coméntalo.

3º ESO: AMISTAD. COMETAS EN EL CIELO



Dirección: Marc Forster

Guión: David Benioff

País: Estados Unidos

Año: 2007

Duración: 122 min.

Género: Drama

Intérpretes: Khalid Abdalla, Homayoun Ershadi, Zekiria Ebrahimi, Ahmad Khan Mahmoodzada, Shaun Toub, Nabi Tanhua.

Sinopsis: En un país dividido al borde de la guerra civil, dos niños, Amir y Hassan, están a punto de separarse para siempre.

Actividades

1. Escribe el nombre de cada uno de los niños y dí una característica de él que ayude a definir su personalidad. ¿Con cuál te identificas? ¿Por qué?
2. ¿Cómo quieres a tus amigos? ¿Cómo te quieren ellos a ti?
3. Relata experiencias en las que has actuado como un buen amigo.

4º ESO: AMOR. PRUEBA DE FUEGO



Dirección: Alex Kendrick

Guión: Alex Kendrick y Stephen Kendrick

País: Estados Unidos

Año: 2008

Duración: 113 min.

Género: Drama

Intérpretes: Kirk Cameron, Erin Bethea, Ken Bevel, Stephen Dervan

Sinopsis: Caleb Holt es un capitán de bomberos muy dedicado a su trabajo. Es visto como un héroe por muchas personas menos por su esposa. Su matrimonio está a punto de romperse. Gracias a la ayuda de sus padres, de la fe en Dios y del código de bomberos que dice: “Nunca dejes a un compañero”, consigue salvar su matrimonio.

Actividades

1. Define a Caleb, a Catherine y al médico.
2. Describe las cualidades del chico o de la chica con quien te gustaría casarte. ¿Por qué son estas que dices?
3. El amor no es un sentimiento, sino la decisión de querer. La felicidad no consiste en dejarse guiar por el corazón donde nos lleve, sino guiarlo a él por donde debe ir. Comenta este breve texto.

BIBLIOGRAFÍA

- AMBRÒS, Alba y BREU, Ramon: Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria. Editorial Graó. Barcelona.2007.
- EQUIPO PADRES Y MAESTROS: Cine y ciudadanía. Valores para trabajar en el aula. Ediciones mensajero. Bilbao.2009.
- PRATS, Lluís: cine para educar. Guía de más de 200 películas con valores. Editorial Belacqua. Barcelona. 2005.
- TOMÁS, M. Consuelo y TOMÁS, Gloria: La vida humana a través del cine. Cuestiones de antropología y bioética. Ediciones Internacionales Universitarias. Madrid. 2004.

BLOG DE CINE COMO HERRAMIENTA DOCENTE PARA LA FORMACIÓN EN VALORES

Por SUSANA COLLADO-VÁZQUEZ

Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Rey Juan Carlos de Madrid

Por JESÚS MARÍA CARRILLO

Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

La gran difusión que tienen los weblogs, blogs o cuadernos de bitácora en la red los hace merecedores de ocupar un puesto destacado junto con otras herramientas como los foros, el chat o el correo electrónico.

Los blogs son páginas personales organizadas cronológicamente, aunque también pueden organizarse por categorías, que facilitan la difusión e intercambio de ideas entre usuarios de Internet, utilizando formatos atractivos¹.

Una de las definiciones más extendidas es: *“Sitio web, frecuentemente actualizado, compuesto de artículos generalmente breves que se disponen en orden cronológico inverso, donde uno o varios autores escriben con libertad, mediante una herramienta de publicación muy sencilla de utilizar”²*.

Los blogs tienen muchas ventajas como herramienta de comunicación e intercambio de conocimiento, opiniones y noticias y como instrumento docente puede tener muchas aplicaciones, pero también hay que mencionar algunos inconvenientes como la subjetividad y el tiempo necesario para mantenerlos actualizados.

Como instrumento docente los blogs ofrecen muchas posibilidades en los distintos niveles educativos, como por ejemplo, difusión de conocimientos e investigaciones, realización de prácticas, organización de debates virtuales, creación de blogs por parte de los estudiantes como sistema de evaluación, entre otras³⁻⁶. Los blogs pueden ser, por tanto, una potente herramienta para la difusión del conocimiento y para el

intercambio de opiniones y un recurso educativo muy útil y del agrado de los estudiantes.

Objetivos

Creación y gestión de un blog de Cine y Medicina (CINEMED) para la difusión y divulgación médica en español de una forma amena, dinámica, atractiva y con rigor científico, de interés para médicos y otros profesionales sanitarios, estudiantes de Ciencias de la Salud, cinéfilos y población general.

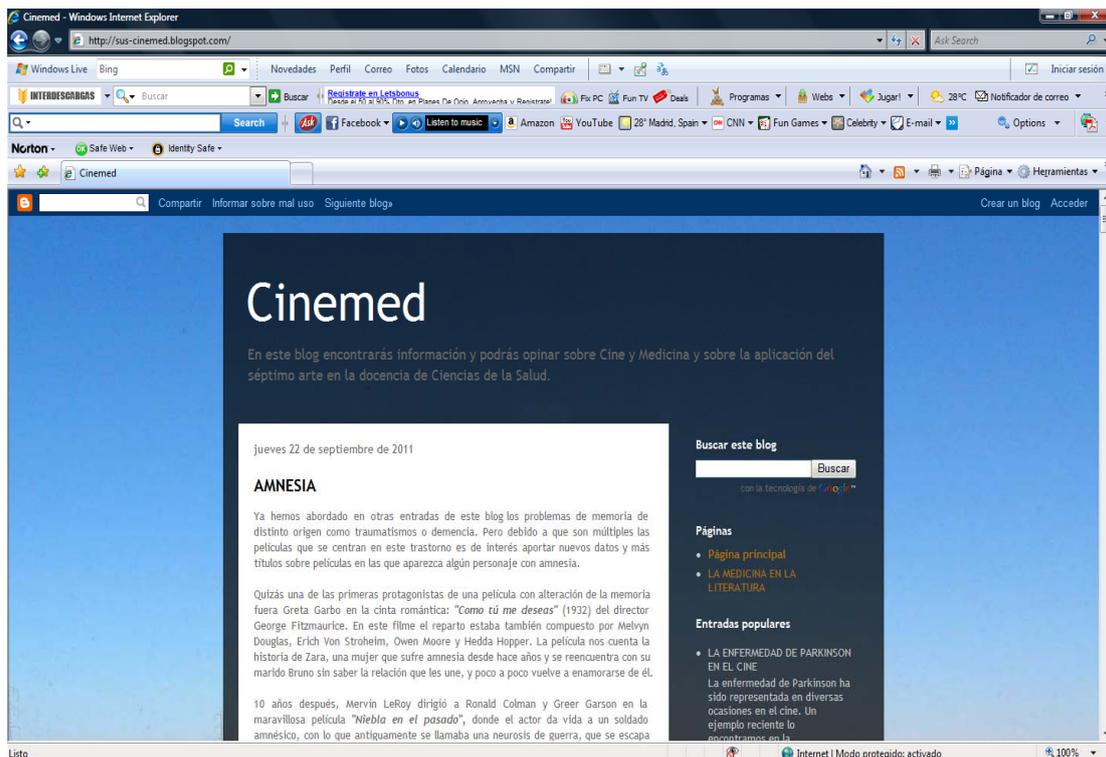
Aplicación del blog CINEMED en la docencia de Ciencias de la Salud.

Desarrollo y aplicaciones del Blog CINEMED

Creación de un blog de Cine y Medicina en blogspot (google), con el objetivo de difundir información médica de una manera amena utilizando como vehículo el cine.

El blog CINEMED (<http://sus-cinemed.blogspot.com>) (Figura 1) inició su andadura en mayo de 2011 y en el momento actual cuenta con 72 entradas ordenadas cronológicamente y agrupadas por categorías: cine con valores, neurología, enfermedades infecciosas, historia, profesionales, libros recomendados, rehabilitación, discapacidad, biopics, entre otras. Recientemente este blog ha obtenido la acreditación como web de interés sanitario (WIS).

Figura 1. Blog CINEMED



El blog permite convertirse en seguidor del mismo y recibir avisos por correo electrónico de las novedades publicadas. Asimismo cuenta con un buscador, clasificación por fecha de publicación y por categoría, aparecen resaltadas las entradas más populares, que han recibido un mayor número de visitas, y existe la posibilidad de incluir comentarios en cada una de las entradas.

Para conseguir una mayor difusión del blog se han llevado a cabo algunas iniciativas como la utilización de redes sociales, la aplicación en el ámbito docente, difusión en jornadas y congresos de innovación docente o la inclusión en publicaciones científicas.

El blog CINEMED se utiliza en la docencia de Ciencias de la salud, tanto en grado (Medicina, Fisioterapia y Terapia Ocupacional), como en postgrado (Master en Neurocontrol Motor) para la obtención de información, la realización de foros virtuales y la formación en valores. Además ha sido incluido en dos proyectos de investigación docente de la Universidad Rey Juan Carlos y de la Universidad Complutense de Madrid.

Bibliografía

- Álvarez García JC. Los weblogs y su aplicación como recurso didáctico. V Congreso Internacional virtual de educación (7-27 de febrero de 2005).
- Ortiz de Zárate Tercero A. Manual de uso del blog en la empresa. Cómo prosperar en la sociedad de la conversación. Barcelona: Zerofactory; 2008.
- Aguaded Gómez JI, López Meneses E. La blogosfera educativa: nuevos espacios universitarios de innovación y formación del profesorado en el contexto europeo. Rev. electrónica interuniversitaria de formación del profesorado 2009;12(3):165-172.
- Duque AE. La importancia de los blogs en la educación. Rev. de investigación 2008; 65.
- Bohórquez E. El blog como recurso educativo. EDUTEC 2008; 26.
- Torres-Salinas D, Cabezas-Clavijo A. Los blogs como nuevo medio de comunicación científica. EDIBCIC.

APOLO 13: UNA GUÍA DIDÁCTICA

Por MAGÍ CRUSELLS

IES Palau Ausit, Ripollet, Barcelona

Centre d'Investigacions Film-Història de la Universidad de Barcelona

Ficha de la película

Título original: *Apollo 13*

Director: Ron Howard

Producción: Universal Pictures / Imagine Entertainment (Estados Unidos, 1995)

Guión: William Broyles, jr. y Al Reinert, basado en el libro *Lost Moon* de Jim Lovell y Jeffrey Kluger

Fotografía: Dean Cundey

Música: James Horner

Montaje: Mike Hill i Dan Hanley

Intérpretes: Tom Hanks (Jim Lovell), Kevin Bacon (Jack Swigert), Bill Paxton (Fred Haise), Gary Sinise (Ken Mattingly), Ed Harris (Gene Kranz)

Duración: 134 minutos

Estreno: 7 de noviembre de 2000

Espectadores en España: 1.424.197

Recaudación española: 4.607.607 euros

Disponible en DVD

A quién va dirigida

4º de la ESO, Bachillerato, Universidad.

Sinopsis del argumento

El 11 de abril de 1970 fue lanzado el Apolo 13 con el objetivo de llegar a la Luna. Dos días más tarde, dos hilos eléctricos entran en contacto y lanzan una chispa que inicia un incendio. Este afecta los depósitos de oxígeno y de combustible. Los líquidos empiezan a escaparse y la nave comienza a tener problemas para seguir su viaje. Los tres astronautas que están dentro de la nave utilizan como tracción el módulo de alunizaje, el Aquarius. Se trata de ahorrar al máximo la energía de los módulos de servicio y de mando, necesarios para llegar a la Tierra. Los días siguientes se caracterizan por el desarrollo de una existencia en condiciones muy precarias para los tres astronautas con el fin de volver sanos e ilesos a sus hogares.

Tema principal

El tema principal de la película plantea la odisea de los tres astronautas que, debido a un accidente, tuvieron que renunciar a llegar a la Luna y estuvieron a punto de morir en plena misión. Su sangre fría, su preparación, igual que la actuación de todos los expertos y controladores, permitió solucionar uno de los momentos más dramáticos de la historia de la NASA.

Objetivos formativos

- Conocer aspectos generales y específicos sobre la conquista de la Luna. El gran adelanto de la ciencia y de la tecnología, como una de las notas peculiares del siglo XX, justifica la atención preferente que se dedica a su evolución. Durante la segunda mitad del siglo pasado, los progresos de la astronomía han aumentado visiblemente su volumen, hasta el punto que la mecánica celeste se ha convertido en una ciencia experimental, gracias, sobre todo, a la exploración del Universo, como fueran los viajes hacia la Luna.
- Observar que la principal motivación de los viajes a la Luna por parte de los Estados Unidos de América eran sus propios intereses patrióticos, dentro del contexto de los años de guerra fría contra la Unión Soviética.
- Hacer que los alumnos perciban que los hechos narrados a la película son reales y están basados en un libro escrito por uno de los astronautas que iban en el Apolo 13.
- Criticar el papel de la televisión que primero no presta atención a la expedición y que después del accidente destaca los aspectos más trágicos.
- Trabajar los valores de la superación, solidaridad y unión entre los tres astronautas que se apoyan en los momentos más críticos.

- Reflexionar sobre actitudes humanas y hechos que pueden menguar la moral de las personas ante una adversidad.
- Descubrir la importancia de los estímulos positivos, esforzarse ante un grave problema y ser constanding en la acción.
- Estudiar el cine como forma de reflexión de la sociedad.

Contenidos que se pueden trabajar

- La carrera espacial
- El desarrollo tecnológico y científico.
- Los efectos y consecuencias de la gravedad
- El sentido del progreso
- La curiosidad y exploración del Universo
- El valor de la disciplina
- El valor del trabajo en equipo

- La preparación física y psíquica de los astronautas
- El reforzamiento de los lazos de amistad y familiares frente a un peligro externo
- La aplicación de algunos elementos que utilizan los astronautas (gafas de sol, comer líquido, etc.) y que se aplican a la vida terrestre.
- El contexto histórico: el mandato de Richard Nixon, el pontificado de Pablo VI, la separación de los Beatles...

Actividad y metodología

1) Motivación inicial

- Un debate con los alumnos sobre el progreso científico y tecnológico
- Documentarse sobre los hechos que narra la película
- Analizar la situación en que se encuentran los protagonistas del film después del accidente y relacionar la valoración implícita o explícita que se hace

2) Después de ver la película

- Ubicar los acontecimientos narrados en el film en el contexto histórico, confrontando la información recogida sobre aspectos sociales y la forma en que se presentan a la película
- Discutir sobre los valores que mueven a cada personaje a actuar de una manera determinada ante un peligro
- Analizar en qué aciertan y en qué se equivocan cada uno de los protagonistas y por qué
- Analizar en cuál forma la televisión explica los acontecimientos
- Comparar el viaje del Apolo 13 con otros que se hicieron antes y después de los hechos narrados al film.

3) Ficha de análisis

Analizar el filme en los aspectos siguientes:

- ¿Qué ocurre? ¿Cuál es el tema? Explicar el argumento.
- ¿A quién le ocurre? ¿Qué situaciones viven los personajes principales? ¿Qué papel desarrolla cada uno de ellos? ¿Qué valores muestran y cómo evoluciona la relación que hay entre los astronautas? ¿Qué características psíquicas tienen tanto los personajes principales como los secundarios?
- ¿Dónde pasa? ¿En qué escenarios tiene lugar la acción? ¿Qué ambiente se describe? ¿Cuál es el contexto?
- ¿Cuándo pasa? ¿En qué época histórica se sitúa la trama del filme?
- ¿Cómo pasa? ¿Cómo se desarrolla la acción? ¿Qué estrategias se utilizan?

4) Relaciones que se pueden establecer

- ¿Qué hechos descritos al film se pueden relacionar con valores educativos?
- ¿Cómo son los valores de la superación, solidaridad y unión entre las personas? Destacar la importancia de la convivencia entre los tres astronautas.

5) Actividades de creación y de recreación

Invitar los alumnos a escribir una narración poniéndose en el lugar de los tres astronautas que ven peligrar su propia vida debido a un accidente. Tienen que explicar cuáles serían sus reacciones durante las diferentes fases de su regreso hacia la Tierra.

Materiales complementarios

Bibliografía

- Furnas, Brent. *Apollo 13*. Harlow : Pearson Education Ltd, 2001.
- Kranz. Gene. *Failure is not an Option*. Nueva York: Simon and Schuster, 2000.
- Lovell, Jim y Kluger, Jeffrey. *Lost Moon*. Boston: Houghton Mifflin, 1994

Otras películas sobre expediciones al espacio

- *Viaje a la Luna* (George Méliès, 1902)
- *Con destino a la Luna* (Irving Piche, 1950)
- *La conquista del espacio* (Byron Haskin, 1955)
- *2001, Odisea del espacio* (Stanley Kubrick, 1968)
- *Capricornio Uno* (Peter Hyams, 1977)

Internet

- http://www.nasa.gov/mission_pages/constellation/main/A13_panel.html
- <http://www.apollo13.co.nz/>
- <http://www.imdb.com/title/tt011238>

**CINE Y MEMORIA ORAL COMO ELEMENTOS MOTIVADORES DEL
APRENDIZAJE DEL PASADO EDUCATIVO RECIENTE
*UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN LA FACULTAD DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA***

Por VIRGINIA GUICHOT REINA

Por JUAN DIEGO RUEDA ANDRADE

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social
Universidad de Sevilla

Una de las principales quejas entre el profesorado de todas las edades es la dificultad para alcanzar la motivación del alumnado por las asignaturas, el deseo tantas veces repetido por parte de los docentes de que los estudiantes muestren interés hacia sus materias. Esa motivación o interés se puede traducir en la “amorosidad” hacia las propuestas de trabajo planificadas por el educador-a, de la que habla Paulo Freire en su preciosa obra *Cartas a quien pretende enseñar*¹, una amorosidad que hace hincapié en los elementos no intelectuales. Y es que él subrayó de una manera exquisita a lo largo de toda su vida que no podemos dicotomizar razón y emoción, intelecto y deseos, que el ser humano es todo uno, sin fisuras, sin reduccionismos deformadores: “estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta última”². Esta preocupación tan generalizada entre todos los que nos dedicamos a la enseñanza por la motivación fue la principal causa de que nos decidiéramos a desarrollar el proyecto de innovación que ahora presentamos y que usa el cine, junto con otros recursos como la memoria oral, para intentar enganchar, e incluso entusiasmar, a nuestro alumnado universitario con los contenidos de nuestra asignatura, “Política y Legislación Educativas”. Si ello se consigue es, en buena medida, debido a ese componente emocional, sentimental, que posee el cine y que nos lleva muchas veces, como la protagonista de “La rosa púrpura de El Cairo” a desear que el actor de la película salga de la misma y nos invite a pasear junto a él.

El proyecto de innovación mencionado se denomina Cine y memoria oral: dos grandes recursos didácticos para el estudio del pasado educativo reciente y fue aprobado en el marco del Plan de Renovación de las Metodologías Docentes de la

Universidad de Sevilla (Acción 5: Innovación) para su puesta en práctica durante los cursos académicos 2009/2010 y 2010/2011. La profesora Virginia Guichot es la máxima responsable y Juan Diego Rueda ha sido el encargado de realizar toda la parte relativa a la incorporación de nuevas tecnologías dentro del Proyecto, así como de idear algunas actividades concernientes a cada una de las etapas históricas que se trabajan dentro del mismo.

Los objetivos del Proyecto Cine y memoria oral: dos grandes recursos didácticos para el estudio del pasado educativo reciente se enmarcan dentro de los de la asignatura donde se ha implementado, es decir, “Política y Legislación Educativa”, materia de carácter troncal perteneciente a quinto curso de la licenciatura de Pedagogía, junto con alguno específico como el de “ser críticos con los filmes, observando desde qué perspectiva se muestra una determinada realidad histórica, e identificar los intereses y valores que subyacen en ellos”.

Nuestro Proyecto actual, al estar incluido dentro de la disciplina “Política y Legislación Educativa”, aborda el panorama educativo desde la II República hasta nuestros días en España. En cuanto a las películas seleccionadas, se ha pretendido que respondan cuanto menos a los siguientes períodos: II República, Guerra Civil, Franquismo, transición democrática, primer gobierno socialista, primer gobierno del PP y segunda etapa del gobierno socialista. Mediante la creación de una página web, además de acceder a una película seleccionada para estudiar un determinado período educativo, se pueden realizar diferentes actividades que conllevan consulta de documentos escritos de diversa índole, escucha de entrevistas a personajes relevantes para conocer de primera mano la educación de cierta época, visionado de carteles y exposiciones de material didáctico de dicho momento histórico, etc.

Una parte del Proyecto incluye entrevistas a docentes jubilados realizadas por el alumnado. Éstas se dividen en varios apartados, cada uno de los cuales da lugar a varios subapartados: 1. Imagen de la infancia (recuerdos de la niñez); 2. Contexto y relaciones; 3. Imagen del maestro o maestra; 4. Organización escolar; 5. Escolarización; 6. Arquitectura y mobiliario; 7. Currículum; 8. Material didáctico y manuales escolares; 9. Actividades extraescolares, trabajo y ocio; 10. Metodología didáctica y disciplina; 11. Actividades del alumnado y 12. Exámenes. Cabe añadir que la entrevista se graba en video para luego ser visionada por el grupo clase.

El visionado de la misma se entiende como una de las actividades que forman parte del conjunto diseñado para cada uno de los temas de la asignatura, y es incluido en la página web. En concreto, a partir del visionado de la entrevista, se procede a un debate en el grupo-clase atendiendo a los apartados citados, comparando las respuestas del entrevistado con las de otros sujetos que compartieron el mismo intervalo temporal, con las lecturas realizadas sobre el período histórico que se está

tratando, con la visión que sobre esos aspectos ofrece el film, y con la situación actual. Por último, se extraen conclusiones al finalizar cada unidad temática.

En cuanto a los resultados y conclusiones obtenidas, hemos de decir que la tarea más urgente y, asimismo, con mayor grado de complejidad, ha sido la de la construcción de las páginas web donde se desarrollasen todas las actividades que se habían ideado para cada tema y que permitiesen, además, el acceso a la visualización de la película elegida. Hemos podido construir la correspondiente al período de la Guerra Civil utilizando la película *Tierra y Libertad* de Ken Loach, la de los primeros años del franquismo a través del film *Los días del pasado* de Mario Camus y la concerniente al último período del franquismo con la película *Arriba Hazaña*. Las actividades diseñadas se han dividido en tres apartados: aquellas que debían de realizarse antes de la visualización de la película, como por ejemplo, el visionado de un documental emitido en su día en TVE-1 dentro de la serie “Memoria de España”, que servía para introducir al alumnado en el contexto sociohistórico del momento; las que se trabajaban durante el propio visionado, por ejemplo, pidiendo a los estudiantes que anotasen diferentes aspectos encontrados referidos a costumbres, vestimentas, etc. de la época; y las que debían efectuarse tras dicho visionado, como por ejemplo, la lectura de documentos donde se hablaba de la educación del período. Todas estas actividades, además de estar insertas en la página web, fueron facilitadas al alumnado a través de un dossier que se entregó a cada uno, para que de esta forma fuera más cómodo trabajarlas en pequeños grupos, puesto que actualmente estas páginas web no están colgada en la Red para libre disposición de cualquier usuario. Las páginas web cuentan con numerosos enlaces que permiten consultar diversidad de documentos tanto escritos como audiovisuales. Destacar, por ejemplo, enlaces que llevan a diversos museos pedagógicos españoles que permiten contemplar cómo eran tanto el mobiliario como los objetos escolares, vestimentas, juegos... propios de esa época.

Para terminar, insistir en que seguimos sintiéndonos muy satisfechos al encontrar la buena acogida que entre nuestro alumnado tiene este Proyecto. Al pasar los cuestionarios de evaluación al finalizar cada curso siempre insisten en que estas actividades que les proponemos que se salen de las que tradicionalmente están acostumbrados a realizar les parecen muy motivadoras y atractivas, además de adecuadas para mejorar el aprendizaje de las materias que le presentamos.

¹ FREIRE, P. (2001). *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Siglo XXI editores, 7ª ed.

² *Ibidem*, p. 8.

PUBLICIDAD POLÍTICA Y PROPAGANDA A TRAVÉS DEL CINE EL CASO DE LA OLA

Por GLORIA JIMÉNEZ MARÍN

Universidad de Sevilla – gloria_jimenez@us.es

Por RODRIGO ELÍAS ZAMBRANO

Doctorando Universidad de Huelva – eliaszambrano@yahoo.es

Por CARMEN SILVA ROBLES

Doctoranda Universidad de Sevilla – carmen.silva@strategias.es

Introducción

Las relaciones entre el cine, como disciplina, y otras tantas diversas materias o estudios se remontan a los primeros tiempos del séptimo arte: ‘Cine e Historia’, ‘Cine y Sociedad’, ‘Cine y Educación’ son idilios tan antiguos como la propia cinematografía... Así, Fernández ya apuntaba en 1989 que el hecho de instalar argumentos diegéticos en escenarios remotos suponen para director y guionista la posibilidad de emitir y lanzar reflexiones y/o enseñanzas relacionadas con un momento histórico pero con un matiz más ejemplarizante que el que podrían tener en la propia realidad. Esto se debe, fundamentalmente, al hecho de ubicarlas en un escenario histórico distinto a lo que sucede en el momento actual. También Ibars y López (2006: 3) remontan esta relación a los orígenes del cine al expresar que “las razones para esa temprana y fecunda relación son varias. (...) La naturaleza del cine como espectáculo hizo que los cineastas buscaran escenarios exóticos y alejados en el tiempo como una forma más de atraer a los espectadores a las salas de exhibición”. También autores como González (1996: 29) ya apuntaban que “el discurso cinematográfico representa una cuna de valores sociales en sí mismo”, así como Martínez-Salanova explica que el cine aporta elementos sensibles y que su carácter audiovisual así como su disposición para relatar de una manera diferente y más atractiva a otro tipo de relatos o metodologías hacen que se “agilicen los mecanismos de la percepción” (2002: 33).

Haciendo una brevísima revisión histórica del cine, podemos apoyar todas estas contribuciones al comprobar cómo muchas de las grandes (y no tanto) obras fílmicas tienen una relación muy intensa con disciplinas a priori ajenas: La revolución rusa de los años 20 mostraba en sus películas los beneficios de la revolución (*El acorazado Potemkin*, 1925); en los años 30, década de la Gran Depresión, el éxito radicó en la dosis de crítica social de los filmes (*Scarface*, 1932); en los 40 el cine se consideró un instrumento de conocimiento y de comunicación a través, por ejemplo, del Neorrealismo (*Roma, ciudad abierta*, 1945)... O, si viajamos hasta la segunda década del siglo XXI, incluso podemos resaltar el auge que tiene el cine documental de temática social, tal y como podemos comprobar a la luz de la supervivencia y buena salud del Festival Cinestrat¹.

Cierto es que la relación entre el cine y otras materias es amplia y viene de lejos... pero no por ello se detiene ni deja de evolucionar. En este texto planteamos una de estas relaciones con finalidad educativa: El matrimonio entre el cine y la educación en lo que a publicidad política y propaganda se refiere. Y más concretamente a través del film *La Ola*, de Dennis Gansel (2008) y su retrato de una realidad con fin social y educativo.

CINE Y EDUCACIÓN

Ya afirmaba Martínez-Salanova (2002: 29) que “utilizar el cine en las aulas no se hace por simple juego, ni por entretenimiento, ni tan siquiera como un instrumento didáctico más. El cine tiene el valor en sí mismo de ser trasmisor de dramas humanos”. Así, es cierto que las historias contadas en el cine han influido en multitud de espectadores a través de sus imágenes, contenidos, bandas sonoras, y/o planteamientos. También a través de interpretaciones. Y a través de sus ideas, al fin y al cabo. El cine es cultura, es arte y es espectáculo, y en este sentido podemos afirmar que se pueden llevar las historias cinematográficas a las aulas como material didáctico y reflexivo.

Interiorizar historias ajenas como propias aumenta el valor de aprender de los otros (González-Martel, 1996). Asimismo, la introducción de temas tratados en el cine puede ayudar a la adquisición de la sensibilidad hacia valores expresivos, cognoscitivos, creativos, morales y/o éticos.

Porque “todos aprendemos de todos” (Martínez-Salanova, 2002: 34), lo que hace que, al ver reflejada una hipotética realidad en una pantalla, sintamos empatía y aprehendamos valores que de otro modo no interiorizaríamos.

En educación y en didáctica (no dejamos de lado la formación universitaria o en estratos superiores) se trata de conseguir que el alumnado, frente a conflictos o problemas determinados, sean capaces de dar soluciones a través de sus pensamientos para, posteriormente, adoptar los esquemas mentales y conocimientos

que deben manejar, saber, conocer y aprender. Por y para ello es importante, según las últimas corrientes didácticas, proporcionar al alumno las herramientas necesarias para conseguir tal fin: aprender a aprender. En este sentido el cine supone un medio atractivo y atrayente: el alumno no interpreta el visionado de un filme como una tarea ardua sino como una experiencia placentera, lúdica y de disfrute. Marín, Núñez y Loscertales (2000: 1) ya afirmaban que “la forma en que las personas estructuran y conocen el mundo es a partir de perspectivas sociales más que de posiciones individuales”. En esta línea se postulan también Baños y Rodríguez (2005) cuando, adaptándose a la realidad cinematográfica como medio de enseñanza exaltan el poder que el cine de ficción (nosotros añadimos, además, el documental) tiene sobre nuestro saber del mundo y de sus habitantes. Esto es: de historia, de religión, de valores sociales, de ética. Enseñanza y didáctica, al fin y al cabo.

Porque el cine, de ficción o no (esa expresión popular tan usada: “la realidad supera la ficción”), tiene la capacidad de contar todas las historias posibles o imposibles de una forma extraordinariamente vívida. Así, en tanto en cuenta narrativa fílmica, el relato cinematográfico se configura como representación de una historia dada y ofrece al espectador la experiencia de la misma (Baños y Rodríguez, 2005). Es decir: el cine como medio y vía de transmisión de contenidos y de enseñanza.

– **El cine como medio de enseñanza (y educación) de publicidad política y propaganda: El caso de *La ola*.**

Cierto es que en la actualidad existe una relativa ausencia de datos que cumplan con rigurosidad con los conceptos de fiabilidad y validez que apoyen la teoría de la recepción aplicada al cine como método de enseñanza; pero también es cierto que, si partimos de la teoría de los efectos que describía Noelle-Neumann en 1985, podemos añadir la observación directa de los investigadores para, en línea con esto, establecer una relación entre cine y educación. Y más concretamente, en el caso que nos ocupa, de cómo podemos enseñar un acontecimiento histórico, a través del cine. Esto es: cómo enseñar una idea de propaganda y/o de publicidad política utilizando todos los beneficios de la narración audiovisual. Es el caso de *La Ola*.

A la hora de educar en valores y de enseñar materias como son la publicidad política y la propaganda, como en tantas otras disciplinas, se puede acudir a la forma tradicional o nuevos métodos de enseñanza. El cine, entre ellos.

Como ya se comentaba anteriormente, “todos aprendemos de todos” (Martínez-Salanova, 2002: 34). Por ello, aprender de un filme basado en un acontecimiento histórico que, a su vez, reflexionaba sobre un acontecimiento histórico anterior, supone un paso más en esta nueva pedagogía de la didáctica en este aprender de lo aprendido. Extraer conocimientos de una obra fílmica se puede aplicar sin reparos en esta película. Así, los cambios que se producen en los alumnos representado en este

filme, pueden ayudar a los espectadores a: a) aprender Historia; b) aprender conceptualmente el término y técnica de la propaganda; y c) tener una mirada crítica con el cine en tanto en cuanto herramienta de aprendizaje.

Así, entendemos como película clave en esta relación didáctica - ocio La Ola (*Die Welle*), realizada en 2008 por Dennis Gansel, en la que se narra un acontecimiento histórico que tuvo lugar en 1967. El suceso en cuestión se refiere a lo acontecido durante un proyecto de una asignatura en un instituto de California, en la ciudad de Palo Alto. El profesor responsable intentó enseñar a sus alumnos las distintas formas de gobierno, entre ellas la autocracia. Los alumnos, seguros de la imposibilidad de que un segundo nacionalsocialismo (y sus consecuencias –Tercer Reich–) pudiera volver a darse, decidieron participar en un proyecto para demostrar que, efectivamente, ese régimen no sólo era inviable sino, además, imposible de volver a darse por el conocimiento histórico de la sociedad. Así, el profesor pone en marcha el experimento con sus alumnos para llevarles la contraria y, de este modo, demostrar al alumnado lo fácilmente manipulable que son las masas.

En una semana de duración, el profesor consiguió que, este grupo desconfiado, cada día adoptase una nueva regla sin abandonar la anterior: Desde la puntualidad, a la postura, un uniforme, un saludo, un símbolo (la ola) e incluso un lema a modo de eslogan: “*Stärke durch Disziplin, Stärke durch Gemeinschaft, Stärke durch Aktion, Kraft durch Stolz*”²... Y, una clase que, a priori era aburrida, fue seguida de manera creciente por alumnos de otras asignaturas que llegaron a cambiar sus matrículas para cursar esta materia... Y así se configuró este grupo autodenominado e ilustrado como La Ola. El fin del experimento, de la historia y, cómo no, de la película llega cuando el grupo de integrantes de La ola acaba yendo mucho más allá de las intenciones de su profesor en sus actos y comienza a hacer actos de vandalismo, fascismo, totalitarismo y autocracia para hacerse notar y dejar claro que su tribu era superior a la del resto de compañeros del instituto que no pertenecían a dicho grupo.

Como afirma García (2006: 8):

“La propaganda se esfuerza por lograr la simplificación, utilizando un mensaje breve y claro, pues sólo así puede ser captado fácilmente como totalidad. Esto se consigue reduciendo la información al mínimo, en un eslogan como ‘Viva Franco’ o en un símbolo, bien gráfico (siglas), de imagen (banderas, emblemas, etc.) o un símbolo musical (el himno), y prescindiendo de cualquier argumentación racional. Los mismos recursos son empleados para conseguir la sensación de unanimidad entre los ciudadanos”.

Por ello, analizar esta película supone valorar la figura del profesor en el filme y su manera de transmitir conocimientos (en este caso definir y analizar las técnicas de la propaganda), así como apreciar los cambios que se van produciendo en las conductas

de cada personaje durante el desarrollo del relato. Pero, además, de adquirir de manera ociosa conocimientos propios del estudio tradicional. El cine, como método y herramienta para hacer llegar unos contenidos a un público espectador.

CONCLUSIONES

El director alemán transportó el hecho de finales de la década de los sesenta a la actualidad y a un país que bien conocía el régimen político: Alemania. Con ese experimento, el profesor implantó un auténtico régimen de extrema disciplina con una total restricción de libertades y con unos efectos y causas totalmente involuntarios... el alumnado, vio cómo se repetía un sistema que, en los libros, parecía imposible de repetición a la luz del conocimiento histórico que se poseía... Presentada en el *Festival de cine independiente de Sundance*, *Die Welle* fue nº1 en la taquilla alemana consiguiendo alrededor de 2,5 millones de espectadores como audiencia. El filme es, en la actualidad, de obligado visionado en la asignatura de Historia de la política en 53 institutos alemanes³. Y es que el cine, aunque interpretado como un elemento de ocio, puede transmitir valores y conocimientos de una manera mucho más potente que otros tantos materiales didácticos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauer, D. M. (1998): "Teachers in the movies", en *Collage English*, n. 60.
- Baños González, M. y Rodríguez García, T. (2005): *Al filo de la verdad. Historias de la publicidad en el cine*. Madrid, Dossat.
- www.bmbf.de
- Cabero, J. y Loscertales, F. (1998): "¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social. Sevilla, Secretariado de publicaciones de la US.
- Durandin, G. (1995): *La mentira en la propaganda política y en la publicidad*. Barcelona, Paidós Comunicación.
- Espelt, R. (2001): *Jonás cumplió los 25. la educación formal en el cine de ficción 1975-2000*. Barcelona, Laertes.
- Fernández Sebastián, J. (1989): *Cine e Historia en el aula*. Akal. Madrid.
- Gansel, D. (2008): *La ola*. Alemania, Constantin Film Produktion / Rat Pack Filmproduktion / Medienfonds GFP
- García de Lucas, V., Rodríguez Merchán, E. y Sales Heredia, J. (2006): *Cine entre líneas. Periodistas en la pantalla*. Valladolid, SICV.
- García Orta, M.J. (2004): "Formas simbólicas y propaganda en la película *Sostiene Pereira*" en *Ámbitos*, Nº 11-12, pp. 413-425, Universidad de Sevilla.
- González-Martel, J. (1996): *El cine en el universo de la ética. El cine-fórum*. Madrid, Anaya.
- Ibars Fernández, R. y López Soriano, I. (2006): "La historia y el cine" en *CLIO*, n.º 32, Madrid, Mc.

- Huici M., A (1996): *Estrategias de la persuasión. Mito y propaganda política*. Sevilla, Ediciones Alfar.
- Laviana, J. C. (1996): *Los chicos de la prensa*. Madrid, Níkel Odeón Dos.
- Loscertales y otros (1996). “Los estereotipos en el cine: La imagen social del rol docente”. En M. Marín y F.J. Medina (Comp.), *Psicología del desarrollo y de la educación. La intervención psicoeducativa*. Sevilla, Eudema.
- Marín Sánchez, M., Núñez, T. y Loscertales, F. (2000): “Imagen social del profesorado. Un estudio a partir de los medios de Comunicación: prensa y tv”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 39, pp. 147-156.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (2001): “¿Cómo utilizar el cine para la educación en valores?”, en el libro *Actas del encuentro de grupos de trabajo*, pp. 31-54. Málaga, Centro de Profesorado.
- MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, E. (2002): *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva, Grupo Comunicar.
- Muñoz, S. y Gracia, D. (2006): *Médicos en el cine. Dilemas bioéticos: sentimientos, razones y deberes*. Madrid, Editorial complutense.
- NOËLLE-NEUMAN, E. (1985): “The Spiral of Silence: A Response”. En Sanders, K.R. Kaid, L.E. y Nimmo, D. (1985): *Political Communication Yearbook, 1984*. Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Rizo, M. (2006): “El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación.” en *Aula Abierta – Lecciones básicas*. Barcelona, Portal de la Comunicación Incom, UAB.

¹ CINESTRAT es un festival de cine documental nacido en el año 2007 y que ha contado ya en 2011 con su V edición.

² "Fuerza mediante la disciplina, fuerza mediante la comunidad, fuerza a través de la acción, fuerza a través del orgullo".

³ Datos proporcionados por el *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (Ministerio de Educación de Alemania – www.bmbf.de).

EDUCAR LA AFECTIVIDAD A TRAVÉS DEL CINE Y LAS TIC

Por MERCÈ LAJARA

Introducción

El recurso que se presenta es una WebQuest¹ sobre la afectividad en la adolescencia. Se considera oportuno comenzar este escrito planteando la pregunta: ¿Qué es una WebQuest? Esencialmente se puede decir que es una forma concreta de organizar una clase basada fundamentalmente en la investigación y que utiliza información proveniente principalmente de Internet. El modelo fue desarrollado por Bernie Dodge en San Diego State University, en febrero de 1995. Según sus creadores una WebQuest se compone de 6 partes esenciales: introducción, tarea, proceso, recursos, evaluación y conclusión.

La segunda pregunta que se impone en esta comunicación es: ¿por qué una WebQuest? Porque se pretende motivar al alumnado a profundizar en la temática tratada y también a utilizar las técnicas de la información y la comunicación no sólo como vehículos de aprendizaje, sino como herramientas para comunicar los conocimientos aprendidos.

La WebQuest motivo de esta comunicación se elaboró como parte de un proyecto desarrollado el curso 05-06 gracias a una licencia de estudios concedida por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. En primer lugar se estudiaron diferentes entidades españolas y una francesa que se dedican a la formación de adolescentes en centros escolares de Secundaria. El conocimiento adquirido a partir de las entrevistas realizadas y los documentos elaborados por estas entidades ha facilitado la selección de los contenidos que aquí se presentan. Desde el curso 2006-2007 se ha puesto en práctica en 3^o de ESO en varios cursos escolares. Este artículo describe la experiencia desarrollada.

Los objetivos y la motivación

La WebQuest que se presenta en esta comunicación ofrece unas pautas para introducir varios temas necesarios en el proceso formativo del alumnado en el campo de la afectividad.

Los objetivos concretos que se persiguen son los siguientes:

- Hacer reflexionar al alumnado sobre la vertiente afectiva de las relaciones afectivo-sexuales.
- Hacer descubrir el propio cuerpo como algo inseparable del propio "yo", necesitado de cuidados y susceptible de disfrutar placer y dolor.
- Concienciar de la necesidad de integrar sentimientos, inteligencia y voluntad en el proceso de toma de decisiones.
- Trabajar la autoestima como base de las relaciones interpersonales.
- Mostrar la comunicación y el diálogo como medios indispensables para establecer relaciones satisfactorias con las personas.
- Profundizar en el conocimiento de los elementos que intervienen en las diferentes fases del amor desde el enamoramiento hasta el amor maduro.

Metodología y recursos utilizados

La WebQuest que se presenta lleva por título "¿Qué es eso de enamorarse?". Trata básicamente la dimensión afectiva en las relaciones de pareja.

A continuación se explica el contenido de los diferentes apartados.

La tarea.

La tarea consiste en profundizar en el tema del enamoramiento y el amor para poderlo explicar a los alumnos del curso anterior. Se reparte el trabajo entre cinco grupos. Cada uno de ellos prepara uno de los temas con los materiales propuestos:

- a. Yo y mi cuerpo, ¿somos lo mismo?
- b. Pensamos, sentimos, decidimos
- c. La autoestima, una condición para relacionarnos
- d. La comunicación y el diálogo entre las personas
- e. ¿Enamoramiento o amor?

Finalmente se elabora una presentación de lo aprendido de cada tema para exponer el trabajo a los compañeros de segundo de ESO.

El proceso

En cuanto al proceso, consta de diferentes actividades secuenciadas. En un primer momento toda la clase visualiza la película *Espera al último baile*². A lo largo del visionado de la película se responde un cuestionario³ sobre los cinco temas anteriores. El cuestionario consta de diez preguntas cuya finalidad es guiar al alumno en el visionado del film y preparar la reflexión sobre los temas a trabajar posteriormente.

Seguidamente tiene lugar una puesta en común-debate a partir del cuestionario anterior que persigue el intercambio de ideas entre los alumnos en torno a los cinco aspectos que se trabajarán en la WebQuest. Después tiene lugar el trabajo en grupos formados por un número aproximado de cinco personas; cada grupo profundiza uno de los cinco temas. El material básico⁴ consta, como mínimo, de dos textos de referencia y de dos vídeos que deberán consultar en la web propuesta. A partir de esta información se elabora individualmente un resumen con las 10 ideas más importantes que hagan referencia al tema y se entrega al profesorado.

Posteriormente, una vez revisadas y comentadas las ideas propuestas por cada alumno, se consensúan en el grupo las diez que consideran más importantes.

Finalmente, a partir de ellas, se prepara una presentación que tenga una duración comprendida entre 5 y 10 minutos.

La temporalización

El trabajo con la WebQuest requiere un mínimo de siete horas presenciales y un tiempo variable según los grupos, de dedicación externa. Se pueden desarrollar dentro de una misma materia como educación para la ciudadanía, tutoría o ciencias de la naturaleza. Las sesiones para hacer el trabajo en el aula se consideran de una duración de una hora.

La evaluación

La evaluación consta de 4 momentos: autoevaluación del grupo, evaluación del trabajo individual –el cuestionario-, evaluación del trabajo de grupo –selección de las 10 ideas importantes del tema-, material de la exposición, coordinación de grupo y evaluación de la exposición final.

Conclusión

Esta es la última parte de la WebQuest dirigida a los alumnos. En ella se recoge, a modo de resumen, lo que el alumno ha aprendido o reforzado con su uso.

Resultados

Por diversos motivos el ciclo completo sólo se ha seguido dos cursos, en 2006-2007 y en 2009-2010. En ambos casos se ha aplicado a dos grupos-clase. En la primera ocasión, los alumnos de 3^o de ESO no estaban agrupados por niveles, pero sí en el segundo.

En prácticamente todos los grupos se llegó a la elaboración de una presentación en formato power point y la exposición ante los propios compañeros. Sin embargo, sólo dos grupos-clase, uno del curso 06-07 y otro del curso 09-10 pudieron hacer la presentación ante alumnos de un nivel anterior.

Conclusiones

A pesar de que no se ha hecho una valoración sistemática del logro de los objetivos que perseguía la WebQuest, se puede certificar que se han conseguido en su mayor parte. Por un lado, la misma opinión por escrito de los alumnos, muy positiva, justifica esta afirmación.

Por otra parte, la autora tuvo oportunidad de impartir un curso a profesores de Primaria y Secundaria sobre esta WebQuest. La metodología era similar a la seguida con los alumnos. Los mismos participantes del curso valoraron muy positivamente las producciones de los alumnos adolescentes respecto de las propias ya que expresaban ideas más sencillas y con mucha claridad.

La educación de la afectividad y la sexualidad es algo más amplio que las actividades que se puedan desarrollar en un aula. Sin embargo, la creatividad del profesorado es importante para ir encontrando las herramientas que permitan ayudar al alumnado a mejorar su autonomía y responsabilidad como personas y, de una manera especial, en el campo de la afectividad y la sexualidad.

Bibliografía

- ADELL, J. (2004). Internet en el aula: Las WebQuest, en: EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 17/Marzo 04. Revisado el 27 de julio de 2011 desde Internet: http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell_16a.htm
- BONET, J.V. (1997). Sé amigo de ti mismo. Santander: Sal Terrae.
- BROWN, M. (1999) The Student WebQuest. Revisado el 27 de julio de 2011 desde Internet: <http://www.lesley.edu/faculty/myoder/WebQuest.pdf>
- GONZÁLEZ, N. (2006) Hablemos de sexo con nuestros hijos. Barcelona: Styria.

- PAYA, M. BUXARRAIS, M.R. y MARTINEZ, M. (Coords) (2000) Ética y educación en valores. Guía para el profesorado de secundaria. Barcelona: CISS-Praxis.
- SONET, D. (2002). Su primer beso. Santander: Sal Terrae.

¹ Se puede consultar la WebQuest en la dirección siguiente de Internet:

<http://www.xtec.cat/~mlajara/webquestmerce/index.html>

² Se puede consultar la ficha técnica y la sinopsis de la película en la siguiente dirección de internet:

<http://www.labutaca.net/films/3/esperaalultimo baile.htm>

³ El cuestionario se puede consultar también en Internet:

http://www.xtec.cat/%7Emlajara/questionari_espera_ultimo_baile.pdf

⁴ Para visualizar el contenido de los enlaces se puede consultar la página

<http://www.xtec.cat/~mlajara/WebQuestmerce/04proces.html>

EL CINE COMO HERRAMIENTA DOCENTE RIESGOS Y OPORTUNIDADES

Por ANA LANUZA AVELLO
Universidad CEU San Pablo

En un contexto social y educacional en el que Internet y las nuevas tecnologías se encuentran casi omnipresentes, la educación audiovisual resulta más necesaria que nunca. Tanto los padres como los centros de enseñanza se encuentran llamados a una revisión de su actitud y sus metodologías docentes, pues el entorno de sus hijos y alumnos ha cambiado sustancialmente desde que las pantallas irrumpieran en salones, dormitorios, aulas o en forma de móviles, iphones etc.

En lo respecta al cine, resulta evidente que ver una película se constituye en nuestros días como una experiencia cotidiana, aunque insuficientemente valorada y meditada. Se nos escapa a menudo que muchas películas están en condiciones de proporcionar al espectador una vivencia compleja y enriquecedora, pero que también puede ser deformante, pues influyen en sus emociones y afectan a su sensibilidad.

Nos encontramos ante un panorama educativo en el que el subjetivismo y el relativismo se encuentran profundamente arraigados en la mente de los jóvenes. Además, vivimos en una sociedad en la que el sentimentalismo se presenta como la justificación de gran parte de actitudes y comportamientos, en detrimento de lo racional o incluso lo lógico. El reto que al docente le supone esta realidad es grande: desvincular al alumno de los prejuicios intelectuales que le impiden acceder a la verdad y enseñarle a utilizar correctamente la razón pues *“¿Qué busca la razón sino el sentido de la vida, el sentido de la existencia, el sentido de todo?”*¹

Por lo general, lo que hace sentir a los jóvenes les vale más que lo que les hace pensar. Sin embargo el análisis cinematográfico nos muestra que en cualquier filme la expresión de la razón y la emoción se entrelazan, en mayor o menor medida, y resulta muy difícil deslindarlas. De hecho, cuando la sensación fagocita al entendimiento la película como tal desaparece, para ser sustituida por una serie de imágenes más o

menos estimulantes. En cuanto obra humana, el cine se nos muestra como un arte integrador, en el que no es posible separar unos elementos de otros –formato, guión, imagen, sonido...- sin perder la coherencia y el sentido.

Pero para empezar a comprender por qué el cine puede ser una eficaz herramienta educativa debemos partir de la base de que una película es, por su naturaleza, un elemento manipulador ¿Pero, dónde radica esta potencialidad? ¿Qué factores influyen en este hecho? Estas son algunas de las preguntas a las que cualquier docente debe enfrentarse, ya que, en la medida en la que las responda, será capaz de hacer que su alumno desarrolle una capacidad analítica que le permita comprender lo que ve y sacar sus propias conclusiones (sin olvidar lo más importante, esto es, que dichas conclusiones respondan a la verdad).

La capacidad del cine para manipular se debe por una parte a su propuesta constante de entornos culturales, sociales, o familiares, además de la presentación de modelos de actuación particulares, con los que el espectador se identifica o no, de acuerdo a los deseos del guionista o el director en cuestión. A este respecto resulta significativa la irrupción y el desarrollo en el cine de temáticas relacionadas con la homosexualidad, que tal como indica Juan Orellana, responden a un proyecto ideológico determinado *“Es a partir de de los años setenta y muy especialmente de los noventa, cuando irrumpe en escena un planteamiento claramente ideológico, en el que la temática o los personajes homosexuales se ponen al servicio de una intención política de “propaganda” que transforma la homosexualidad, y ésta pasa de ser un hecho a ser un derecho*². Podemos afirmar que la normalización de la homosexualidad y de los nuevos modelos de familia en la sociedad se ha producido en gran medida gracias al cine. Películas como *Sexo en Nueva York* (Michael Patrick King, 2010), *Los chicos están bien* (Lisa Cholodenko, 2010), o series de televisión como *Gossip Girl* o en nuestro país *Física o Química*, nos presentan modelos de pareja y alternativas familiares que funcionan en la ficción, y esto contribuye a que el espectador se familiarice con dichas situaciones y asimile los cambios con más naturalidad. Esto es solo un ejemplo de cómo las producciones audiovisuales trasladan modelos sociales, familiares y personales que pueden presentarse como deseables, rechazables o incluso intolerables, y que contribuyen a conformar el imaginario colectivo.

Por otra parte, y este es quizá el aspecto al que menos importancia se ha dado, a la hora de utilizar el cine como herramienta educativa hay que ser conscientes de que la capacidad manipuladora de las películas radica también en la forma en la que están presentadas, en su configuración formal, que no debe ser subestimada. Así, la elección de un plano, con una específica angulación, inserto en un montaje y acompañado o no de una determinada música, contribuye a trasladar con mayor o menor intensidad una emoción o un sentimiento. Entender esta relación entre contenido y forma es fundamental para entender el filme en su totalidad y ser capaces de explicarlo de forma realista y verdadera pues *“en el marco de proceso de lectura la*

*sensación forma parte integrante de la comprensión (sentir es entender) y esta llega a su estadio de plenitud cuando alcanza a atisbar los mecanismos que desatan la emoción (entender es saber por qué sentimos lo que sentimos)*¹⁸. Es decir, solo cuando comprendamos cómo se ha construido lo que vemos, seremos capaces de intensificar la emoción que sentimos y podremos acercarnos con verdad a lo que la película es, no solo como argumento más o menos válido, sino como producto cultural que se encuentra en condiciones de manipular los sentimientos y la razón.

Pero en el cine, y a la hora de hablar a los mecanismos desencadenantes de la emoción humana, resulta fundamental atender también al sujeto de dicha emoción, en este caso, el espectador. Es evidente que hay quienes nacen con una mayor capacidad para la observación, el análisis y la interpretación de la realidad en general y del texto fílmico en particular, y también que hay quienes se conforman con una interpretación superficial, sin pretender la extracción de significados más profundos. No puede olvidarse que en muchas ocasiones las películas tienen diversos niveles de lectura que deben ser explicados y expuestos. Para esto, y a la hora de acercarse a un filme es importante estar debidamente informado acerca del contexto histórico y fílmico en el que nace, así como de la biografía del autor y su recorrido.

No podemos acabar estas líneas sin reconocer que todo lo dicho anteriormente no agota ni muchos menos el tema ya que la potencialidad del cine para influir en el espectador radica en más factores que los mencionados, entre los que se encuentra el vínculo personal que cada espectador establezca con la obra, los significados que cada uno construya en función de sus propias vivencias. No siempre hay una respuesta objetiva y última a por qué una determinada película nos conmueve, y, si la hay, hunde sus raíces en la experiencia personal, y es por tanto muy difícil de definir.

Lo que sí es posible es enfrentar a los alumnos con esa realidad, hacerles conscientes de que se implican con lo que ven, y les afecta. Deben saber que detrás de una película hay un constructor de emociones y pensamiento, que ha empleado en su afán una serie de recursos cinematográficos sobre los que cabe un análisis que les ayude entender por qué el filme en cuestión les interpela. La necesidad de una alfabetización mediática de calidad es evidente y debe contar con educadores conscientes de las ventajas del audiovisual –y en concreto del cine– como herramienta educativa, así como de los peligros de entorpecer su potencial como elemento conformador de la mentalidad de los jóvenes.

BIBLIOGRAFÍA

- AMAR RODRÍGUEZ, Víctor Manuel, *El cine y otras miradas. Contribuciones a la educación y a la cultura audiovisual*, Comunicación Social, Ediciones y publicaciones, Sevilla, 2009
- GIUSSANI, Luigi, *Educación es un riesgo, apuntes para un método educativo verdadero*, Ediciones Encuentro, Madrid, 2006
- SÁNCHEZ MAILLO, Carmen (editora), *La ideología de género: apariencia y realidad*, CEU Ediciones, Madrid, 2011
- SIERRA SÁNCHEZ, Javier y CABEZUELO LORENZO, Francisco (Coords.), *Competencias y perfiles profesionales en los estudios de Ciencias de la Comunicación*, Editorial Fragua, Madrid, 2010
- ZUMALDE, Imanol, *La experiencia fílmica. Cine, pensamiento y emoción*, Editorial Cátedra, Madrid, 2011

¹ GIUSSANI, Luigi, *Educación es un riesgo, apuntes para un método educativo verdadero*, Ediciones Encuentro, Madrid, 2006, pg. 29

² ORELLANA GUTIERREZ DE TERÁN, Juan, *Cine y homosexualidad: el ascenso al poder de la ideología de género*, en SÁNCHEZ MAILLO, Carmen (editora), *La ideología de género: apariencia y realidad*, CEU Ediciones, Madrid, 2011, pg. 264

³ ZUMALDE, Imanol, *La experiencia fílmica. Cine, pensamiento y emoción*, Editorial Cátedra, Madrid, 2011, pgs. 32-33

CREACIONES AUDIOVISUALES PARTICIPATIVAS

Por ANA MAMPASO

Universidad Autónoma de Madrid- anamaria.mampaso@uam.es

Una metodología de trabajo: Vídeo participativo

El vídeo participativo es un método trabajo innovador que se lleva a cabo con grupos; se busca el desarrollo de las habilidades de los participantes incitándoles a utilizar el vídeo de forma creativa. El objetivo fundamental del trabajo con es la creación de un clima de aliento individual y de desarrollo grupal. Parte del trabajo que se realiza es el aprendizaje de las destrezas técnicas y de organización necesarias para la consecución de las cintas producidas en vídeo, pero lo más importante es el cambio positivo por el que atraviesan los participantes durante todo el proceso.

Igualmente se buscan unos beneficios a más largo alcance, cuando se utiliza el vídeo de forma participativa, éste se convierte en una potente herramienta de fortalecimiento de grupos, ya que desarrolla la comunicación con y entre los grupos, cultiva muchas destrezas, las personas ganan confianza trabajando juntas y desarrollan un medio de expresión, así como la creencia de que tienen algo de valor que decir.

En esta metodología de trabajo, el vídeo tiene la función de ser un catalizador para la interacción y la cooperación; se persigue que la presencia de la cámara motive a la participación de las personas, una a los miembros del grupo estimulando la discusión sobre sus propias ideas y problemas y, al expresarse en la cinta y utilizar la cámara para retratar su mundo y aumente la toma de conciencia de la situación en la que estén inmersos.

Las circunstancias en la vida de muchas personas tienen como resultado una baja opinión de sí mismos, una baja autoestima y un insuficiente control sobre las decisiones que les afectan. A muchas personas se les juzga como fracasadas por parte de una educación que está más orientada hacia el resultado de los exámenes que al crecimiento de los individuos. El desempleo, la falta de un hogar, los prejuicios

hacia los discapacitados y los enfermos mentales, el racismo, el aislamiento en el que viven muchas personas mayores, la falta de cariño y cuidado que sufren algunos niños y niñas, etc. son factores que hacen que muchas personas se sientan abandonadas por la sociedad y como consecuencia, gran porcentaje de la población se siente impotente y carente de poder para realizar cosas por sí mismos.

Proyectos socio educativos

Son proyectos en los que invitamos a los participantes a utilizar el lenguaje fotográfico y cinematográfico de forma amena y creativa para reflexionar sobre su identidad y el mundo que los rodea. Promovemos la realización de producciones dirigidas a la sensibilización social y a favorecer la interacción e inclusión de personas y colectivos de diferentes edades, condiciones, orígenes y culturas.

Con estas iniciativas pretendemos facilitar una mayor comprensión de la realidad del otro, promoviendo el acercamiento, la convivencia y las posibilidades de crecimiento común a través de la mirada de sus participantes.

Los programas están dirigidos a grupos y colectivos en riesgo de exclusión social, a niños, adolescentes, jóvenes y mayores provenientes de diferentes orígenes, culturas, confesiones y condiciones sociales, con el fin de favorecer el acercamiento mutuo, promover el encuentro intergeneracional y finalmente descubrir nuevos enfoques a partir de la propia singularidad y diversidad.

A través de estos programas temáticos proponemos fomentar la participación ciudadana, desarrollar habilidades de comunicación, favorecer el potencial individual y las dinámicas de los grupos con los que se trabaja, así como fortalecer la autoestima de los participantes.

Presentamos una experiencia en el barrio de La Fortuna 2007-08 que dio fruto a una exposición fotográfica y un vídeo documental. Participaron grupos de niños y de mayores jubilados.

Un barrio y unos habitantes

La Fortuna es un barrio que ha sufrido un proceso evolutivo diferente al resto del municipio de Leganés. Tuvo que reivindicar el que se cubrieran sus necesidades básicas: sanidad, la asistencia social y la educación, además el hecho de estar apartado de resto de los barrios del municipio determinó su idiosincrasia particular. Fue fundado en los años sesenta del siglo XX, por un grupo de familias desalojadas del barrio de Orcasitas, cuya ocupación laboral era la busca (traperos). Esto es, se dedicaban a recoger y tratar las basuras de las casas de Madrid y a la cría y venta de cerdos, además de otros animales. En los años setenta y principios de los ochenta, se

produjo un aumento de población procedente del ámbito rural que se asienta en el poblado en infraviviendas y chabolas. La falta de infraestructuras, equipamientos y servicios unida al fenómeno de venta y consumo de droga, hizo que La Fortuna se convirtiera en uno de los barrios con “peor fama” de Madrid. Con el aumento de infraestructuras y servicios el poblado comienza a desarrollarse y a abandonar su imagen de barrio marginal. Desde finales del siglo XX se han producido dos fenómenos emergentes que están variando la configuración y dinámica del barrio: la llegada significativa de migrantes y la construcción de viviendas nuevas.

Algunas de las debilidades y fortalezas del barrio: Hay deficiencias en el transporte público, sobre todo en su conexión con el resto del municipio, lo que supone un aislamiento geográfico, un efecto isla;

La problemática social del barrio es más compleja que la existente en el resto del municipio. Hay un alto porcentaje de población migrante, también hay una alta tasa de población de más de 65 años. Existe un alto nivel de analfabetismo y bajo nivel cultural; En cuanto a la educación formal, hay un alto índice de fracaso escolar y “burning” del profesorado. Hay un gran número de niños y niñas solos gran parte del día debido a la precariedad laboral de los padres y la falta de recursos. Existen problemas de consumo de drogas y alcohol en la población joven. La violencia de género es muy alta, mucho mayor que en el resto del municipio, siendo un problema oculto.

Algunas de las fortalezas del barrio: Ha habido una mejora ostensible de las infraestructuras desde su fundación y una mejora social y cultural con respecto al pasado. La “mala fama” del barrio está mejorando. Existe un fuerte sentimiento de pertenencia e identidad, Las asociaciones de vecinos son muy activas y reivindicativas, es una población muy participativa.

Un documental: La Fortuna por siempre y para siempre

El trabajo que dio pie al documental se llevó a cabo durante ocho meses y se estructuró en tres partes: ayer, hoy y mañana de La Fortuna mediante la realización de fotos, entrevistas, reportajes videográficos temáticos, recopilación de material de archivo, análisis de las imágenes obtenidas, debates, etc, con el fin de indagar en la propia identidad y la del barrio, desarrollar una mayor comprensión de la realidad del otro, facilitar el acercamiento, la convivencia y las posibilidades de crecimiento conjunto

En “La Fortuna ayer”, se trabajó el nacimiento del barrio. Los mayores compartieron su experiencia e historias sobre la transformación del barrio a lo largo de los años con los niños participantes del proyecto. Los niños recopilaban recuerdos visuales de su familia. El archivo de la Junta de Distrito colaboró con fotos antiguas y documentos.

En “La Fortuna hoy” se trabajó en el desarrollo del barrio y la convivencia; la inclusión de los nuevos residentes provenientes de otros países y ciudades de España. Problemáticas y nuevas posibilidades. Los participantes hablaron de sus actividades cotidianas, hobbies, el colegio, los institutos, el centro de mayores. Se trabajó a través de las fotografías e imágenes videográficas de la actualidad tomadas por ellos mismos, personas de diferentes culturas y del análisis de las mismas.

En “La Fortuna mañana” se trabajaron los deseos de futuro de los participantes.

Estreno del documental, valoración del proyecto y conclusión

El lugar utilizado, el salón de actos de la Junta de Distrito. Se colocó material de apoyo para la muestra (paneles de fotos de la primera parte del proyecto) que favoreció el conocimiento del proyecto, sus objetivos y contexto de realización por parte de los asistentes a la presentación y de quienes se acercaron a participar en la actividad.

La valoración de la totalidad del proyecto ha tenido aspectos muy positivos:

El grupo de mayores fue muy activo, participando en todas las actividades que se planificaron. La participación voluntaria de niños y adolescentes con el grupo de mayores han sido muy valoradas por parte de todos los grupos implicados.

El documental ha sido difundido por la televisión local del barrio de Leganés.

Conclusiones

Se consiguió estimular la autoconfianza de los participantes en sus posibilidades expresivas, reforzando la autoestima y refinando la educación estética de los mismos. Se potenció la expresión de emociones y la comunicación.

Con respecto a la utilización de los medios audiovisuales podemos decir que fueron muy bien acogidos y resultaron una gran motivación para todos los participantes durante el proceso. La suma de los lenguajes foto y videográfico fue enriquecedora, se reforzaron mutuamente ofreciendo una mayor variedad de recursos que se ajustaron a las diferentes inclinaciones de las personas, ofreciendo a su vez diferentes grados de dificultad.

Aunque lo más importante fue el proceso por el que pasaron los participantes, no fue en modo alguno desdeñable los productos finales que crearon (documental y fotografías), por el poder de motivación que tuvo su exhibición frente a terceros y la posibilidad de difusión del mismo.

BIBLIOGRAFÍA

- MAMPASO, A. (2006): "El vídeo como soporte comunicativo y creativo en la acción social, la lucha política y el arte terapia", Revista: Creación y posibilidades. Aplicaciones del Arte en la Integración social. Coord.: López Fdez. Cao. Editorial: Fundamentos, Madrid.
- MAMPASO, A. (2001): El vídeo de animación participativo y sus aplicaciones en: el desarrollo social y comunitario, la educación artística y el video-arte terapia. Tesis Doctoral inédita, Facultad de Ciencias de la Información. U.C.M.
- SHAW, J. y ROBERTSON C. (1997): Participatory video. London, Routledge.

LA HABITACIÓN DE MARVIN O EL CORAZÓN DEL AMOR

Por M^a JOSÉ MOLINA
Por DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN DE ALTAVIANA
(Centro de Formación Profesional)

Introducción

Un asesor del departamento en el que trabajo me sugirió un título para esta comunicación: **el amor que habita en el corazón de una mujer**. Ciertamente es acertado pero ojalá que todo ser humano pudiera lograr llenarse de ese tipo de amor, de la riqueza de afectos y de la madurez de entrega de la protagonista de este film. Seguramente podríamos discutir sobre el valor técnico-artístico de la película que propongo. Lo que es seguro es que nadie duda de la estupenda caracterización de los personajes y de la utilidad que su interpretación para trabajar el complejo mundo de la afectividad. Pocas veces una película permite experimentar en toda su riqueza los múltiples tipos de encuentros afectivos que pueden rodear al ser humano. El análisis de las distintas relaciones, más o menos maduras, nos llevan a la conclusión de que **sólo el amor salva** y que sólo llegando al corazón de lo que llamamos amor podemos llegar a ser felices.

Acabo de leer un libro de López Quintás cuyo título trasciende y sugiere mucho más de lo que podemos expresar en una comunicación: Llamados al Encuentro: fuente de inagotable alegría. Sin el cultivo adecuado del corazón y los sentimientos jamás lograremos encontrarnos de un modo auténtico con los demás y por tanto será muy difícil alcanzar y compartir la dicha de vivir.

Equilibrio y desequilibrio afectivo van unidos muchas veces al desconocimiento y descontrol del mundo emocional y de los afectos que envuelven al ser humano y lo alejan en ocasiones de la realidad. Muchos rasgos de carácter acaban siendo patologías, necesitadas de medicación, por una escasa atención -y por tanto, escaso ejercicio- de los sentimientos o por el desbordamiento y descontrol de las pasiones, emociones o rasgos afectivos característicos que se han generado en una persona.

Vemos en la película que el papel de la mujer es fundamental para "enseñar" a amar con su ejemplo de equilibrio afectivo; observamos las carencias del amor adolescente; el fracaso del amor egoísta de la hermana; y el cambio producido por el verdadero amor que se produce cuando se observa, se experimenta y después cuando se ejercita personalmente. Así, **nos damos cuenta de la importancia de las virtudes clásicas** (fortaleza, templanza, prudencia y justicia) para conseguir ese equilibrio esencial y para educar los afectos en familia. Bessie consigue educar los afectos de su hermana ejercitando esas virtudes con tesón... “Adquirir desde jóvenes tales o cuales hábitos no tiene poca o mucha importancia: tiene una importancia absoluta”. Si Aristóteles decía, en general, que la educación en las virtudes era algo absolutamente imprescindible para humanizar, **la educación de la afectividad es absolutamente imprescindible para equilibrar y armonizar la vida humana.**

Las complejas dimensiones del ser humano conllevan la necesidad de un estudio en profundidad de sus necesidades y el modo de satisfacerlas adecuadamente de acuerdo a su dignidad. Podríamos decir que la persona es el ser inteligente que descubre el **hambre infinita de amar y ser amado** y desea voluntariamente acceder a ese ideal de Encuentro.

El corazón del amor es una habitación donde una mujer refleja la luz del sol por las paredes de la habitación para conseguir la sonrisa de la persona que ama. Como señala un comentarista de la red: “La Habitación donde yace Marvin es el símbolo de las dos posibilidades de una misma vida. Puede ser una cárcel en la que sólo duerme la enfermedad y el pesar, o puede ser la demostración de una vida llena de amor y de esperanza”. El amor que habita en el corazón de esta mujer, de toda mujer, puede llenar de claridad y de calor toda la casa.

Ayudar a descubrir qué es amar y cómo acceder a esa plenitud es una de las funciones básicas de padres y educadores. Sobre todo es misión clave de la mujer a quien se la ha entregado también la vida. La experiencia de vida de tantas personas que han descubierto la riqueza de una afectividad bien vivida, es un hecho incontrastable. El cine tiene la posibilidad maravillosa de permitirnos compartir con otros seres humanos su lucha por hacer del mundo de los afectos el instrumento para hacer felices a los demás y, paradójicamente, **conseguir la propia felicidad en el descentramiento de sí mismos.** Vaciar de sí para llenarse de plenitud a la vez.

Decía Karol Wojtyła: *El ser humano no puede encontrar su propia plenitud si no es en la entrega sincera de sí mismo a los demás. En el caso de la mujer, la disponibilidad al don de sí y la acogida de toda vida, es un rasgo constitutivo de su ser personal del que debe sentirse especialmente agradecida desarrollando su natural disposición al encuentro. La afectividad o permite expresar el amor o se convierte en una red de egoísmo que ahoga y encadena.*

Buceando en el mundo afectivo

Nos encontramos en primer lugar con la frialdad de Lee: "Por cada persona que necesita ser protegida de un frágil exceso de sensibilidad —dice Lewis— hay tres que necesitan ser despertados del letargo de la fría mediocridad. La correcta precaución contra el sentimentalismo es la de inculcar sentimientos adecuados. Un corazón duro no es protección infalible si va acompañado de una mente débil". Matizando a Lewis, diremos que los sentimientos no se inculcan, se tienen, se orientan, se despiertan, o se transmiten por el contacto con el amor. Cuando alguien nos ama despierta en nosotros una respuesta interior amorosa. Para educar la propia afectividad Lee tendrá que dejar nacer o dejar entrar los sentimientos propios de las personas de buen corazón.

Aprender a querer, a **amar lo que es bueno y aborrecer lo malo**, es el fin de la educación de los afectos. Lo valioso y bello debe atraer y lo contrario repeler. **El hombre es sobre todo lo que desea y ama**. El deseo es el motor de toda su vida. Puede decirse que, en Bessie, se observa como la voluntad es el fundamento último del amor y el sentimiento es el que lo humaniza. En palabras de Lewis: "se podría decir que es por este elemento intermedio que el hombre es hombre: por su intelecto es mero espíritu y por su instinto, mero animal".

Algunas veces el sentimiento acompaña y hay que hacer muy poco esfuerzo para llegar a la meta propuesta, pero otras veces, el sentimiento se rebela porque encuentra un obstáculo que teme no poder saltar. Por eso, **la educación de los sentimientos pasa por la adquisición de hábitos** desde pequeños, hábitos que ayuden a ordenar las tendencias y emociones para armonizarlas y adecuarlas a la verdad, a lo más conveniente. El tema de la voluntad no es un tema de fortaleza sino de amor, aprender a querer lo bueno. Este aspecto esencial es descubierto por el hijo mayor de Lee que, al principio, no cree en el amor desinteresado de su tía.

Coger las riendas del mundo emocional

Las personas responden a las emociones de distintas maneras; algunas son más sensibles y se sienten más afectadas que otras. Para poder manejar las emociones es necesario **reconocer los propios sentimientos** y también distinguir los ajenos utilizando la inteligencia emocional. Siguiendo a Platón y su mito del carro alado, diríamos que se trata de llevar las riendas de la propia conducta superando nuestra constitutiva animalidad. **Si una persona se deja dominar por sus emociones, de nada vale su inteligencia**, porque puede actuar de forma impulsiva sin reflexionar ni poder discernir. Así, el hijo de Lee cuando es cogido por la policía muestra su total descontrol emocional frente a todos los presentes.

Las pasiones como la ira, el odio, la tristeza, la euforia, el temor, la confusión, la irritabilidad, la excitación, el entusiasmo, etc., producen gran actividad orgánica y moldean la conducta. De tal suerte que, en ocasiones, producen trastornos somáticos si no son reconducidos. Así, por ejemplo, el perdón y el mantener la serenidad ente situaciones irritantes evitan la alteración de ciertas hormonas que podrían causar alteraciones físico-psíquicas nada saludables. **La capacidad de sentir emociones es innata pero el modo de reaccionar a ellas es aprendido** y depende de muchos factores. Dirá Aristóteles, en su *Ética a Nicómaco*, que “la causa de la conducta animal es simple, pero en el hombre es compleja, pues el deseo y la razón no siempre están de acuerdo”. No todo placer debe apetecerse porque no todo placer es un bien y por otro lado no todo por lo que merece la pena luchar es placentero.

Tomás Melendo señala en su artículo sobre el elogio de la afectividad : *“Aristóteles, por su parte, venía a afirmar que un aspecto muy relevante de la educación —tal vez su clave— consistía en con-formar los sentimientos (darles forma) y ponerlos de acuerdo con la razón, para que, de manera casi natural, las personas se sintieran atraídas por lo realmente bueno y pudieran realizarlo prontamente, sin error, con el mínimo de esfuerzo o, en el cúlmén, con sumo gusto y agrado: es el núcleo de la doctrina de las virtudes, tan ligadas a la afectividad. Disfrutar haciendo el bien es la meta.*

Conocer el propio despertar emocional, las propias reacciones fisiológicas, las propias pasiones y su intensidad es fundamental para poder acceder a ellas y poder acogerlas en el límite de su acción y para encaminarlas a lo bueno y a lo que nos hará mejores y más felices. Desconocer los mecanismos propios del ser humano invita a dejarse llevar por ellos como si nos encaminaran automáticamente a un paraíso de bienestar psicofísico. Entre las diez características de la inmadurez humana señala Enrique Rojas algunas que tienen que ver con el mundo afectivo y que permiten su análisis en los personajes de la película, sobre todo en Lee: desconocimiento de uno mismo, inestabilidad emocional y falta de madurez afectiva.

Aprendiendo a querer. Enseñar a querer

La mujer tiene gran capacidad de querer, debe ser líder en este tema consiguiendo, como Bessie, enseñar el verdadero amor pero sin dejar de aprender cada día. En los manuales sobre liderazgo se dice que el líder debe querer a sus empleados y que cuando no le resulta fácil sintonizar con alguno debe “fingir” que le quiere. Hacer “como sí”, con el fin de alcanzar un querer auténtico, no es hipocresía. Cuando uno hace actos de amor acaba queriendo, descubriendo al otro y sacando del otro su capacidad de querer. Sólo poniendo amor se saca amor, decía un místico castellano. Esto puede ponerse en práctica en las diferentes manifestaciones del amor que se ejercitan en las variadas relaciones y encuentros que mantenemos cada día. Leí en una ocasión: **“si quieres ser feliz, no pienses demasiado en si lo eres, piensa más**

bien si lo son los que viven contigo". Por eso Bessie sabe reír a pesar de su sufrimiento, dudas y miedos.

Para educar los afectos Mercedes M. Malavé señala algunas claves en su artículo sobre amor interior y virtud: *Conviene desenmascarar posibles engaños que provienen de la tendencia –que tenemos todos– de alimentar un corazón egoísta que cree ser virtuoso cuando en realidad sólo se está amando a sí mismo. **Una persona que obra por amor está en vías de crecer en todas las virtudes**, siempre y cuando ese amor se identifique con su bien y con su capacidad de donarse.*

Siguiendo a la autora citada, podemos decir que, en Bessie, podemos encontrar la belleza del amor. Las virtudes humanas constituyen una auténtica fuente de embellecimiento de la propia personalidad, cuando están orientadas al amor y a la propia donación, esto es, cuando están avaladas por el amor interior y el recuerdo de que, además de ser un "alguien", la persona es un "para alguien", lo que no constituye, en absoluto, una anulación de la propia dignidad y originalidad, sino un auténtico camino de plenitud y de felicidad.

Víctor Frank, psiquiatra judío, hablaba de la autotranscendencia en estos términos: *La autotranscendencia se refiere al hecho de que **cuanto más se olvida un ser humano de sí mismo y se entrega, tanto más humano es**. En virtud de su capacidad de autotranscendencia puede olvidarse de sí mismo, entregarse y abrirse al sentido de su existencia. El ser humano apunta por encima de sí mismo, hacia algo o hacia un sentido que hay que cumplir, o hacia otro ser humano, a cuyo encuentro vamos con amor.*

El mundo afectivo, **la capacidad de embellecer el mundo con el calor de los afectos y los sentimientos auténticos debe ser cultivado y educado**. El ser humano necesita aprender a manejar esa multitud de tonalidades para conseguir una obra de arte. **Se necesita entrenamiento**, esfuerzo, práctica y mucho sacrificio para lograr un cuadro estupendo, rico en matices y atractivo de ver y contemplar.

Bessie es una obra maestra y Lee acaba su particular aprendizaje sobre el amor observando con cariño la fotografía sepia de su madre sonriente, feliz y serena. Sorbe sus lágrimas y logra recomponer su figura con algunos ejercicios físicos de cuello, como para desechar los pensamientos oscuros que, como una carcoma invasora, pueden impedir su resolución de entrega. Cuando entra en la habitación de Marvin y mira los juegos de luces de Bessie, que hacen sonreír a su padre, ya es otra mujer. Hank observa su cara y sonríe por primera vez. También él ha superado su amor egoísta y acaba de regresar a casa dispuesto a dar de sí en beneficio de toda la familia.

DIÁLOGOS EN TORNO A LA PELÍCULA

Escenas significativas. Algunas Ideas para trabajar en el aula

Importancia de la escucha activa para facilitar el encuentro y la relación auténtica entre las personas

Es lo que descubrimos en la conmovedora conversación entre las dos hermanas cuando la mayor cuenta la muerte de su novio feriante (Bessie interpretada por Diane Keaton y Lee, representada por Meryl Streep): atienden a los datos verbales y no verbales, no se interrumpen, preguntan sólo para demostrar que se han entendido...Manifiestan el afecto también con la cercanía física (crema de manos, peinado...)

La barrera del prejuicio

El prejuicio es la deformación de la realidad y de las personas de acuerdo a ideas preconcebidas. El mundo afectivo puede distorsionar demasiado la realidad si nos dejamos guiar sólo por las emociones.

Bessie habla muy claro en ocasiones y es capaz de enfrentar a su hermana con la realidad de su egoísmo al querer internar en el sanatorio a su padre, justificar su abandono o en el momento en el que hace ver a su sobrino su tendencia a mentir y exagerar las cosas.

Sentido del dolor y del sufrimiento

Si cualquier tarea implica esfuerzo, la de nuestra perfección lo exige decía un autor. Lee ha huido siempre del dolor: Desea el sanatorio para su padre, apenas se atreve a entrar a verle, duda en acudir a ver a su hijo al psiquiátrico...

Podemos observar a Lee haciendo la maleta para huir del destino que intuye inevitable o retirándose de la habitación cuando ve el efecto de la quimioterapia en su hermana. Esa resistencia se debe generalmente a falta de entrenamiento, a un acostumbamiento. La hermana menor siente algo que no ha experimentado jamás: la incapacidad de superar obstáculos, la dificultad del vencimiento propio y aún más, la frustración. Sin enfrentarse a ello, difícilmente podrá comprobar si tiene capacidad de encarar obstáculo alguno. Acaso querrá pero no será capaz a veces, siquiera de intentarlo. Al contrario observamos a Bessie haciendo actos de desprendimiento de sí, dejando el coche a Hank, callando ante sus modales, dándole la maleta de herramientas...

Sentido del amor ¿Cómo lo expresa Bessie?

Nada tiene valor si no está precedido, acompañado y seguido de un motivo de amor, dicen los expertos en el arte de amar. Con el diálogo final de las dos hermanas concluye todo el proceso de aprendizaje de Lee.

Bessie: He tenido tanta suerte de tener (que cuidar) a papá (Marvin) y a Ruth. He tenido tanto amor en mi vida...

Lee: Ellos te quieren mucho...

Bessie: No. No quiero decir eso, no... Me refiero al amor que yo he tenido por ellos, he tenido tanta suerte de haber podido amar a alguien...

En el caso del amor entre hombre y mujer, señalaba el psiquiatra Víctor Frankl: “Cuando una persona no es capaz de superar la capa psicofísica de la otra descubriendo su núcleo espiritual, único e intransferible, será incapaz de un amor personal auténtico”. Todo el “envoltorio” desaparecerá alguna vez y no quedará nada. No se acaba el amor, se acaba la apariencia de amor que pudo cegar alguna vez. El amor de Bessie por el feriante que muere ahogado es una lección para Lee.

Manifestaciones de la inmadurez de Lee, la hermana menor

La inmadurez se manifiesta, entre otras cosas, en la ausencia de compromiso, pero hay muchas otras manifestaciones:

Se percibe a una mujer apasionada, pero que no es capaz de controlar situaciones normales ni sabe orientarlas hacia el bien: Se producen enfados por motivos nimios, demostrando que las pasiones no están bajo el señorío del entendimiento. No sabe encontrar el equilibrio, un equilibrio difícil, pero del que depende en mucho el acierto en el vivir. Es incapaz de demostrar el cariño a sus propios hijos y ante el peligro del sentimentalismo, la primera reacción es de rechazo de los propios sentimientos.

El desconocimiento de sí misma impide que navegue con soltura en muchas ocasiones en las circunstancias de la vida. Así, ante su hermana sin peluca huye a tomar aire y reponerse de la impresión. La naturalidad y la seguridad aparecen al final cuando se libera de su máscara.

La inestabilidad emocional convierte a Lee en desigual, variable irregular creando inseguridad a su alrededor. La mirada de su hijo comiendo patatas fritas es muy expresiva al respecto. Por el contrario el modo de expresar su descontento con Hank por su escapada es ya sereno y racional.

Por último, la inmadurez afectiva se manifiesta al exponer ante la hermana su facilidad para conquistar hombres. Bessie le enseña que amar no significa tener dulces

sentimientos sino volcarse con el otro en las pequeñas cosas de cada día. No hay amor sin renunciaciones. El amor debe ser trabajado día a día.

¿Qué situaciones facilitan la reflexión de Lee?

La facilidad de Bessie por escuchar a Hank, el regalo de la maleta de herramientas, el paseo en coche con su sobrino y la asombrosa confianza que muestra por el chaval prestando su coche y dejándole conducir.

Lee observa que su hermana Bessie no se mueve por entusiasmos y que el equilibrio se ha instalado en su vida pese a los miedos y dudas que experimenta también ante la propia enfermedad.

La felicidad de Bessie asombra y atrae a Lee. Inmersa en un mundo de amor y acogida, será capaz de renunciar a sus estudios de peluquería para dedicarse al cuidado de su padre y de su hermana.

La conversación íntima entre las hermanas, en varias ocasiones, da ocasión a que la empatía y la comprensión conduzcan al perdón y a la disculpa. Se siente liberada, de algún modo, de su sentido de culpa y de su rencor.

Lee acaba reconociendo, con su cambio de actitud, que no vivía, sino que interpretaba la vida. Cuando acepta la realidad de su vida consigue ser ella misma, sentirse bien consigo misma y su situación aunque no la haya elegido. Su rostro no es el mismo cuando entra en la habitación de su padre Marvin con la bandeja de comida y las pastillas. Las luces reflejadas en el cristal sobrevuelan un rostro feliz y sereno.

La atracción de Bessie, corazón de la casa, que arrastra tras de sí y eleva los sentimientos egoístas del hijo adolescente y sana los afectos inmaduros de su hermana que sólo cosecha fracasos.

Educación de la afectividad: Bienes, valores, virtudes

El dominio de sí misma que alcanza Lee cuando, sin ocultar sus lágrimas, transmite su preocupación a Hank, es de gran interés en su análisis. Acaba de interrumpir su precipitada reacción de fuga rellenando una maleta sin orden ni concierto. Ante la pregunta de su hijo mayor -“¿Qué estás haciendo?”- la lógica se impone a sus emociones. Aquí entran en juego los elementos básicos que integran la educación de los afectos. Especialmente el cultivo de las virtudes.

Podríamos decir que los valores son los bienes elegidos, reflexionados, asumidos como propios en la jerarquía personal que cada ser humano establece como eje de su vida. Son valores porque son elegidos de entre los muchos bienes que convienen a la naturaleza humana. En el caso de Lee, ha elegido unos valores materiales y de

prestigio que no acaban de llenarla porque le hacen permanecer ignorante o indiferente ante aquellos otros valores más importantes, ocultos a su mirada.

Sin embargo, aún en el caso de elegir valores de gran proyección, esos valores sólo nos hacen valiosos si son ejercitados voluntaria y libremente. El ser humano puede llegar a encarnarlos a base de pequeños proyectos de vida, sólo así se autorrealiza existencial y éticamente. Son las decisiones diarias las que conforman nuestra personalidad ya que nos modificamos a través de acciones concretas y estas nos determinan de modo estable a actuar en un determinado sentido. Lee decidió no arruinar su vida alejándose del sufrimiento de su padre y abandonando a su hermana. A partir de ahí actuó en consecuencia a esa primera decisión. Casi determinada por ella.

Las virtudes son conductas estables que dan una facilidad para obrar el bien (aunque adquirirlas suponga esfuerzo al principio) y van transformando a la persona por esos actos que va haciendo. Hacer el bien nos hace buenas personas. La virtud da gozo y alegría para el bien. La educación de los afectos precisa de las virtudes (fortaleza y templanza sobre todo) y supone esfuerzo pero, a la larga, es fuente de serenidad, paz y auténtica alegría. Lee descubre la facilidad de su hermana Bessie para aguantar los malos tragos de su enfermedad, del incordio de su tía enferma, de los ataques de su padre... Le sale fácil pero no siempre debió serlo porque descubre que también su hermana mayor siente miedo y se derrumba alguna vez (cuando se desmaya en el parque al ver sangre en la boca y luego comunica sus temores a la hermana menor).

Como señala Miguel Angel Fuentes una educación verdaderamente eficaz debe consistir en la conquista de virtudes profundamente arraigadas en la afectividad; hábitos virtuosos que la ordenen desde dentro.

La primera de estas virtudes que perfeccionan la afectividad es la fortaleza ya que sin ella el hombre es juguete de los vientos y los miedos. Esta virtud le otorga la firmeza necesaria para no apartarse del bien concreto por debilidad ni buscarlo con ardor imprudente.

La otra virtud es la templanza que establece el orden interior moderando la inclinación a los placeres sensibles ayudándonos a elegir aquellos que convienen a nuestro bien integral. No nos aparta de los placeres sino que se opone a la inclinación bestial que deshumaniza, a los placeres que se oponen a la razón.

Podríamos analizar las virtudes en los personajes y comentar recursos educativos para la afectividad pero nos limitamos a señalar un ejemplo: Hank manifiesta fortaleza y templanza, a su regreso de la escapada en coche, cuando domina su carácter y escucha a su madre. Deja a un lado el rencor. Es capaz, por vez primera, de mirarla a la cara de manera comprensiva y de modo sereno y accede a la prueba de médula a

favor de su tía. Su falta de dominio se manifestó de muchos modos al principio de manera espectacular: cuando golpea la pared sujeto por los policías, al quemar la casa, al no apagar la radio pese a los gritos de su madre...La falta de sentido, de ideales, de afectos le llevaba a manifestaciones deshumanizadas y a un grave descontrol emocional que se iniciaba como patológico (las mentiras, doble personalidad y falta de autenticidad). Ahora empieza a darse cuenta de que es alguien, es necesario y puede aportar a los demás algo de sí mismo. Hank también aprende a sonreír serenamente. Rechaza, por fin, la amargura resultante de la peor de las pasiones: la tristeza, que estrecha y encoge el alma, paralizando el desarrollo y expansión de los afectos y por tanto la capacidad de querer. Como dice M. Malavé: *El amor es la fuerza creativa e imperativa que mueve al hombre a obrar de manera virtuosa y libre, desde su interior, y que da unidad a toda su conducta.*

LA EDUCACIÓN DE LA SENSIBILIDAD ESTÉTICA A TRAVÉS DEL CINE LA RELACIÓN ENTRE VAN GOGH Y “LOS CHICOS DEL CORO”

Por RAÚL PASCUAL BERMEJO
Profesor de Enseñanza Secundaria

El cine, la música y la pintura tienen muchas cosas en común. Este fue el punto de partida de unos breves trabajos de investigación realizados por alumnos de 2º de Bachillerato de un instituto de Madrid.

En la presente comunicación destaco el resultado de un trabajo que relacionaba la pintura de Van Gogh con la película de Christophe Barratier, *Los chicos del coro*. Este film trata a fondo sentimientos humanos como la soledad o la esperanza, captando muy bien los estados de ánimo de los chavales a través de la música. Estos sentimientos están muy presentes en la pintura del artista postimpresionista Vincent Van Gogh.

Por medio de aspectos cinematográficos, pictóricos y musicales el alumno puede ver el cine como algo más que un entretenimiento al relacionar lenguajes artísticos de su tiempo con manifestaciones artísticas de siglos pasados.

Estos breves trabajos de investigación, con sus correspondientes estrategias indagativas y expositivas, les aproximan a la captación de la belleza artística a través de sus múltiples variables. Esta experiencia didáctica logró un acercamiento del alumnado a la obra de arte convirtiéndola en un documento que permite estudiar los sentimientos, inquietudes y estados de ánimo del ser humano, independientemente de la época a la que pertenezca el artista, porque los temas que preocupan al ser humano son eternos.

Protagonizada por Gérard Jugnot, *Los chicos del coro* narra a través de un flashback la llegada en 1949 de un maestro de música, Clément Mathieu, a un internado de reeducación para niños problemáticos. Al principio los "díscolos niños" intentarán hacerle mil jugarretas al bondadoso profesor, pero éste se ganará su confianza y les descubrirá un mundo nuevo a través de la música.

El resto de profesores que aparecen en la película están acostumbrados a emplear medios muy bruscos para educar a los chavales, procedimientos conocidos como “acción - reacción”.

La mayor parte de los personajes manifiestan directa o indirectamente su renuncia a la alegría de VIVIR. La película muestra niños sin padres, profesores fracasados, y madres que trabajan sin parar por hijos que no se dejan educar ni ayudar. El profesor formará un coro porque piensa que así cambiará a los chicos, que hasta el momento siempre se habían reflejado como PERSONAS sin esperanza. Su música les cambiará el corazón y llenará de esperanza a toda la escuela.

A mitad de la película vemos que Mathieu ha conseguido su objetivo: el coro marcha, los métodos de enseñanza se han humanizado e, incluso, el director parece haberse contagiado de la alegría del colegio. Pero la llegada a la escuela de un nuevo muchacho, con graves problemas psicológicos y que vive fuera de toda norma, afecta a todo el colegio, y muchos de los chicos olvidan la esperanza que la música había depositado en sus vidas. El director vuelve a sus métodos rígidos, prohíbe el coro y la alegría. Pero Mathieu sabe que la música es el latir del corazón de esos niños y que sin esperanza la vida no tiene sentido y decide seguir con el coro en secreto. La enseñanza de Clément Mathieu no se limita a unas simples lecciones de música sino que es una lección de vida.

Las expectativas vuelven a crearse en los chicos y en los espectadores pero finalmente prevalece el realismo que hace que se desvanezcan las ilusiones creadas, aunque deja en el alma del espectador la sensación de que él puede contribuir a cambiar las cosas que cree que no marchan bien.

Este documento cinematográfico es comparable al mundo interior de muchos artistas que utilizan el color para dar forma a un conjunto de vivencias y sentimientos, apasionados unas veces y turbulentos otras, como es el caso de Vincent Van Gogh. En otras palabras, el maestro postimpresionista podría haber sido el pintor de ambientes de esta película.

Este pintor nace en Groot Zunder, Holanda, en 1853. Su padre era predicador y sus tíos se dedicaban al comercio de obras de arte. No fue constante en los estudios, aunque destacó en los idiomas. Viajó mucho a lo largo de su vida, que transcurrió en Holanda, Bélgica, Inglaterra y finalmente Francia. Trabajó un tiempo en la galería de arte que su tío poseía en La Haya y en las filiales de Londres y París.

Hacia 1880 comienza sus estudios artísticos. Entre sus experiencias sentimentales cuenta con los rechazos de dos muchachas, lo que le provoca sus primeras crisis psíquicas. Se instalará en París durante dos años y allí se pondrá en contacto con los impresionistas y con otras corrientes artísticas, haciendo especial amistad con Paul Gauguin.

En 1888 se traslada a Arles buscando un lugar de escape, y Gauguin irá más tarde. Tras una discusión con éste y arrepentido, Van Gogh se corta el lóbulo de la oreja

derecha. Es internado en el hospital, aunque ésta no será la única vez. El 27 de julio de 1890, creyendo ser una carga económica para su hermano Theo, se disparará en el pecho y morirá dos días después.

El año 1888 fue muy importante para Van Gogh porque estableció su estudio en Arles y fue una etapa muy productiva, en la que deplegó un estilo maduro que en si mismo ya constituye un estilo propio.

En esta etapa, Van Gogh no quiso jugar tanto con la luz como en ocasiones anteriores y sintió unas ganas enormes de eliminar sombras. En esos países más luminosos, bajo el sol más fuerte, la sombra proyectada por los objetos y las figuras, se vuelve distinta y está coloreada de tal modo que uno está tentado de suprimirla.

Así se centró en paisajes sin grandes alusiones a su contraste lumínico, retratos, autorretratos y escenas intimistas; Ejemplo de ésta última es *La Silla*, una escena en la que Van Gogh refleja toda su riqueza: una simple silla de madera, sola, con su pipa y una caja de cebollas al fondo. Así, nos da una imagen de su espíritu, de él mismo; Van Gogh nos seguirá hablando de su soledad.

Se ha diferenciado entre soledad deseada y no deseada. La deseada ayuda a la reflexión y a la mejora personal, mientras que la no deseada es fuente de problemas psíquicos y puede llegar a ser fatal. Aquí se establece el debate sobre si Van Gogh buscó esa soledad o simplemente le vino dada.

Son importantes los factores biográficos del pintor: sus continuos viajes por Europa siendo adolescente sin un claro guía que le apoyase, su familia a kilómetros de distancia, una continua ruptura de lazos de amistad, continuas frustraciones personales y fracasos sentimentales.

Tras varios incidentes como la discusión con Gauguin por la que se cortó la oreja, Van Gogh es internado en el sanatorio de Saint-Rémy, en mayo de 1889. Allí pasará varios meses y en 1890 abandonará el sanatorio para ir a vivir a Auvers. Este periodo será para el pintor una mala etapa, en la que sufrirá múltiples ataques que darán lugar a la creación de numerosos cuadros.

Vincent pintará hasta los más escondidos rincones del hospital, especialmente sus jardines, escenas de campo que ve desde la ventana o desde un muro, retratos y autorretratos. *Campo con campesino arando* es una escena agraria que ve desde su ventana: un campo amarillo en plena labor; la oposición de la tierra labrada violácea con las franjas de rastrojos amarillos; Es una escena de una gran sencillez. Refleja el gran anhelo que sentía no sólo por la vida fuera de los muros del sanatorio, sino por esa vida sencilla de los campesinos, de la gente humilde. Así pues no es de extrañar que Van Gogh sintiese una fuerte melancolía ante su imposibilidad de realizar sus

deseos. Realmente es el espejo del alma de los alumnos en la película de Christophe Barratier.

Como hemos podido ir viendo, la esperanza que se palpa en *Los chicos del coro* es la misma que persigue Van Gogh en su pintura. La vida atormentada del gran pintor se equipara a la que viven esos niños sin padres.

La esperanza en *Los chicos del coro* se transmite a través de la música. Sólo se hace presente cuando los niños cantan, momento en el que todos sus problemas se esfuman. Se dan cuenta de que pueden tener un futuro, que hay algo que les une a la vida y a sus prójimos y que lograrlo o no está en sus manos.

Aquí es donde centra el argumento el director *Christophe Barratier*. ¿cómo puede contribuir un individuo a mejorar el mundo? En este sentido, el cine no puede cambiar las cosas, pero puede despertar las ganas de intentarlo. En la película, Mathieu ha logrado su objetivo porque su música ha sido reconocida por muchos, y ha enseñado a vivir a sus alumnos a través de ella al igual que Van Gogh trata de respirar el aire puro que se le deniega en *Campo con campesino arando* o en escenas intimistas como *La Silla*, en las que nos muestra su alma solitaria.

Van Gogh no cree de verdad en la esperanza que busca. De esta manera, cuando se enfada con su amigo Gauguin, se corta el lóbulo de su oreja derecha; y cuando nota que es un estorbo para su hermano Theo, se suicida.

La diferencia entre el ejemplo que nos muestra Barratier y el de Van Gogh es que en el primero hay una facultad dentro de cada hombre que le posibilita a rectificar, algo escondido que nos dice que no estamos determinados, que podemos cambiar nosotros y nuestro entorno; mientras que en el segundo, la vida es algo rígido, la forma de ser de las personas, sus circunstancias y su historia son inamovibles. En *Los chicos del coro* nos encontramos un entorno desfavorable, unas personas sin vida, pero que con esfuerzo personal no dudan en su posibilidad de cambio y así lo hacen. En Van Gogh nos topamos con una situación mala, pero que con esfuerzo se puede cambiar, y que sin embargo no se cambia al no tener esperanza. Es cierto que cambiar conlleva un gran esfuerzo, muchos sacrificios y lágrimas. Pero, ¿vale la pena? La respuesta creo que la tenemos que dar nosotros.



EL CINE EN LAS AULAS LA EDUCACIÓN DE LOS AFECTOS

Por M^a JOSÉ SALAR SOTILLOS

Profesora de la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"

Por CONSUELO TOMÁS Y GARRIDO

Profesora de la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"

"Mi invento no es para venderlo. Puede ser explotado por algún tiempo como curiosidad, aparte de eso no tiene ningún futuro comercial".

"Las películas sonoras son muy interesantes pero yo creo que no permanecerán mucho tiempo de moda. La sincronización perfecta del sonido y de la imagen es absolutamente imposible".

Estas frases pronunciadas respectivamente por Auguste y Louis Lumière, coinventores del cinematógrafo en 1895, las escuchamos años después con asombro por la gran repercusión que ha tenido el cine a lo largo de su historia.

Cuando los hermanos Lumière presentaron su invento, lo hicieron con escepticismo y sin mucha confianza en el resultado final ni en las posibilidades económicas que tendría. Pero tras su primera exposición el 28 de diciembre de 1895 en un café de París, los espectadores quedaron tan sorprendidos e impactados que el boca a boca hizo lo demás y convirtió "el cine" en lo que hoy conocemos: una gran invención que genera millones de billones y que mueve a miles de espectadores cada día ya sea en las salas de cine, o en casa, o, ¿por qué no?, en las propias aulas.

¿Cuál es la causa de que esto suceda? ¿Qué tiene el cine para haberse convertido en un referente? Si nos remontamos a las primeras películas que se rodaron, podemos observar que todas ellas eran muy breves, de minuto o minuto y medio, y su argumento nada extraordinario: La salida de los obreros de la fábrica Lumière, Los fosos de las Tullerías, La llegada del tren, Partida de naipes. Pero todas causaron un gran impacto en el ánimo de los espectadores y supusieron un gran éxito a escala mundial. ¿El motivo? Reproducían hechos reales de su vida cotidiana.

El cine a lo largo del siglo XX, ha ido reproduciendo la vida en sus múltiples dimensiones, y es que ahí está la clave: al reproducir la vida misma provoca la identificación entre el espectador y la proyección. El cine nos cuenta historias que nos afectan en mayor o menor grado, nos pueden atraer más o menos, sentirnos más o menos identificados, pero está claro que nos afecta y, en pocos casos, se puede decir que una película nos ha dejado indiferentes.

Las personas siempre han tenido ese deseo inagotable de escuchar, leer o visionar historias. Y actualmente sigue siendo así. Historias que contrasten con nuestra vida diaria, con la monotonía, que consigan hacernos reír, llorar, sufrir, triunfar como héroe o enfadarnos con “el malo”.

Podríamos decir que, entre otras, hay dos maneras de colmar ese deseo: la literatura por una parte y, por otra, el cine. Actualmente podemos hablar del impacto de la cultura de la imagen y, efectivamente, hay que saber sacar partido educativo a los avances culturales de nuestro tiempo, por ello, la integración del cine en el aula se ha convertido en una necesidad. Como escribió en su día el filósofo Julián Marías, gran experto en estos temas: “La gran potencia educadora de nuestro tiempo es, sin duda, el cine”. Y es que, como titulan Alba Ambrós y Ramón Breu uno de los apartados de su libro “Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria”, el cine es un “invento del siglo XIX para educar en el siglo XXI”.

De los resultados obtenidos tras experiencias de la aplicación del cine en el aula, observamos que el alumnado se siente motivado, participa con más ganas y es consciente, no sólo de las posibilidades de diversión, sino también de las de aprendizaje del mismo. Se han observado respuestas muy positivas entre las que podemos citar:

- Ayuda a la participación y discusión de aquellos alumnos a los que les cuesta más intervenir.
- Plantea un debate entre los alumnos que sirve para fortalecer el contenido teórico.
- Promueve la observación, el análisis y la reflexión.
- Favorece que el alumno piense y medite sobre aspectos importantes para la formación de las personas: felicidad, libertad, amor, sentimientos, creencias religiosas, aspectos familiares...

Así se conseguirá formar espectadores no sólo ilustrados, sino también respetuosos y con capacidad para disfrutar y aprender del cine. Lo que se pretende es que tengan criterio: que analicen, critiquen, cuestionen, en definitiva, ¡que piensen!

¿Y qué mejor que con cine con valores? Puede utilizarse en el aula como recurso, pero también recomendarse ya que el alumno puede entender mejor los contenidos

mediante el ejemplo. Pero necesita una guía que, indudablemente, puede ser el llamado “cine-fórum”, un antes y un después” que enseñe a ver cine. Gracias a las películas, el propio alumno es capaz de extraer aspectos formativos que son la vida misma. Y es que saber ver cine puede enriquecernos si sabemos seleccionar -no todo cine vale- aquellas películas que realmente sirven de falsilla para llegar a una buena meta.

El fin del cine es el ocio o el divertimento, una manera de evadirse de la realidad. Pero ante la riqueza que nos ha mostrado el Séptimo Arte, comprobamos que es también capaz de meternos en otras vidas, en otras ciudades, en otras personalidades que enriquecen nuestro bagaje educativo y cultural. Si las películas que utilizamos tienen “buen contenido” consiguen llegar al espectador. Recordando a Hitchcock, podríamos decir que son como la vida sin las partes aburridas.

En el cine encontramos valores y sentimientos, aspectos éticos, deontológicos, antropológicos. Los alumnos deben ser capaces de buscarlos, encontrarlos, interiorizarlos, transmitirlos y de hacerlos vida. Parafraseando El Club de los Poetas Muertos, deben extraer todo el meollo a la película.

El tema de la educación de la afectividad a través del cine es el eje de este Congreso. El mero acto de situarse frente a una pantalla y mirar es un hecho que pone en marcha una multitud de emociones, pensamientos y sentimientos que suceden al mismo tiempo y que pueden incidir en el desarrollo de la personalidad del espectador.

En el contexto de las emociones quería hacer mención a la película “Algo para recordar”, en la que podemos ver los diferentes tipos de amor que existen; amores de los que habla C. S. Lewis, en su excelente libro Los cuatro amores: el afecto, la amistad, el eros y la caridad. Y es que, ¿alguien duda de que el AMOR sea uno de los temas más importantes de la vida humana? En el eros (amor conyugal) la citada película nos muestra tres vertientes: por un lado, el amor que el viudo protagonista, Sam Baldwin (Tom Hanks) sentía por su mujer; por otro, el amor entre Annie (Meg Ryan) y Walter, amor sincero pero insuficiente por parte de ella, y por otro, el amor que Walter profesaba por Annie, que le lleva a sacrificarse por la felicidad de ella.

“¿Por qué todo el mundo quiere un amor de película si sólo dura dos horas?”. Y es que hay que saber ver más allá; hay que saber trascender el instante, el límite que nos pone el tiempo y aprender lo que nos regalan esas dos horas de película porque el amor es mucho más: es la esencia de la vida. De ahí la necesidad de educar la afectividad. La máxima de Descartes “Pienso, luego existo”, se ha convertido hoy en un “Siento, luego existo” porque vivimos en una cultura hiperafectiva que lleva a querer descubrir nuevas sensaciones, nuevos sentimientos, con el peligro de reducir el amor a una mera emoción que pueden conllevar vacíos interiores.

Se ha oído a veces que la cabeza piensa, pero el que decide es el corazón. En la cultura occidental nos parece que cuando las cosas salen del corazón son vistas como algo bueno, como lo mejor, pero es necesario tener presente que “del corazón sale de todo y sin filtrar”¹. Tenemos experiencia de que los estados de ánimo unas veces nos pueden llevar a actuar bien, y otras por el camino contrario. Por eso hay que educar las emociones, conseguir un equilibrio entre la emoción y la razón. Las personas tenemos la razón, precisamente para poder poner límites a lo que sale sin filtro de nuestro corazón.

Este educar puede hacerse entre otros medios a través del cine. Aunque los valores proliferen más en el llamado cine independiente, muchas películas comerciales pueden ser utilizadas en el aula porque ofrecen también muchas posibilidades para trabajar los aspectos más profundos del ser humano.

En este contexto es digna de mención la reciente película *El árbol de la vida* que tiene como protagonista al famosísimo Brad Pitt en la que se hace una reflexión sobre la fe, la creación y el sentido de la vida y la muerte. Podríamos citar también *Invictus*, basada en la vida real del ex-presidente sudafricano Nelson Mandela, en la que se reflejan con profunda emotividad valores como el perdón, la inspiración, la ejemplaridad, o *Up* (de Pixar) que con su alegoría al matrimonio, nos muestra con especial ternura los más profundos sentimientos que enriquecen el amor matrimonial.

Conclusión

Al introducir el cine en el aula es necesario aprender disfrutando y disfrutar aprendiendo; es decir, sólo hay que “saber ver”.

Bibliografía

- Ambròs Pallarès, Alba; Breu Panyella, Ramon. *Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*. 1ª edición. Ed. Graó, 2007.
- Tomás y Garrido, Mª C. y Gl.Mª. *La vida humana a través del cine. Cuestiones de Antropología y Bioética*. 3ª edición, Ed. Eiunsa. Madrid, 2009.
- Tomás y Garrido, Mª C. y Ródenas Tolosa, Beatriz. *Los sentimientos y la vida afectiva a través del cine*. 1ª edición, Ed. Eiunsa. Madrid, 2009.
- Torre, Saturnino de la. *El cine, un entorno educativo: veinte años de experiencia a través del cine*. 1ª edición, Narcea, S.A. de Ediciones. 2005.

¹ CHINCHILLA, Nuria y MORAGAS, Maruja, “Cuando las emociones mandan”, en *La Vanguardia*, 20.09.2011.

LA HABITACIÓN DEL PÁNICO O EL PODER SALVADOR DE LA DEPENDENCIA AFECTIVA

Por JUAN PABLO SERRA
Universidad Francisco de Vitoria

Uno de los rasgos definitorios de nuestra época es la radicalización de la tendencia al individualismo basado en la autonomía personal. El sujeto actual se concibe primero como individuo y basa sus actos tanto en la búsqueda de la felicidad privada como en la autorrealización. Hasta tal punto que —como ha señalado Hellín tras estudiar distintas encuestas sobre valores (2007: 251-252)— la individualización no sólo es la nota dominante del cambio social sino algo inherente al proceso de modernización y a la Modernidad misma.

Rousseau popularizó esta mentalidad al sostener que el hombre es bueno por naturaleza y que son las instituciones (familia, religión, sociedad, escuela) las que le “escinden”, obligándole a adoptar unos modos de vivir ajenos. Hume y Locke, por su parte, tradujeron las consecuencias de esta idea en lo socio-político: primacía de lo individual sobre lo colectivo, distinción entre moral privada y pública y, más aún, la noción de que la sociedad es sólo un medio que provee seguridad, bienestar, información... Se instaura, de este modo, una mentalidad donde cada uno fija su propia moral al margen de la sociedad, historia y tradición. Pero adviene una consecuencia inesperada y es que, así las cosas, el individualista vive con miedo: de que invadan su esfera privada y, sobre todo, de que no le quieran ni reconozcan.

El cine y las series actuales han sido particularmente incisivos a la hora de mostrar los excesos del individualismo, pero no tanto mediante un discurso teórico sino poniendo al espectador en el centro afectivo y espiritual de personajes centrados en sí mismos. ¿Quién no ha sentido el miedo en el cuerpo cada vez que el asesino y forense Dexter Morgan está a punto de ser arrestado por sus crímenes? ¿Es posible no vibrar con el itinerario de Jerry Maguire, que pasa de la excitación del éxito profesional al miedo a la

soledad y termina descubriendo la felicidad en las relaciones personales, aunque siempre acorralado por la inseguridad?

La habitación del pánico (David Fincher, 2001) es una película que nos coloca ante dos maneras muy actuales de ver el yo y permite apuntar una posible salida al aislamiento que produce esa vivencia del yo. Y lo hace desde la más estricta comercialidad. Fincher empezó dirigiendo *spots* y videoclips, saboreó el éxito con *Seven* (1996) y firmó las interesantes *The Game* (1997) y *El club de la lucha* (1999). Hay algo de la sociedad moderna que le duele a Fincher. En *Seven*, se denunciaban una serie de males sociales asociados a pecados capitales *The Game* exploraba dos adicciones contrapuestas típicas de la sociedad moderna como son el gusto por las emociones extremas y el afán de seguridad. Y *El club de la lucha* mostraba a personajes divididos intentando encontrar su identidad a través de experiencias reales (en la película, el dolor físico) que superaran la anestesia del bienestar.

La habitación del pánico se presenta como una intriga hitchcockiana desde los títulos de crédito. Pero es una película de *suspense* un tanto *sui generis*, pues no hay confrontación física ni encuentro frontal entre los personajes, sino muros y paredes. La historia comienza cuando una mujer recién divorciada y su hija adolescente se trasladan a vivir a una inmensa casa en Manhattan. El inmueble contiene una “habitación del pánico”, una cámara acorazada provista de teléfono, vigilancia, comida y bebida, que permite refugiarse en caso de robo. Meg y Sarah no tendrán que esperar mucho para utilizarla: la primera noche, tres ladrones irrumpen violentamente en la casa, buscando un montón de dinero que se oculta en esta habitación.

Rodada en una inmensa variedad de tonos oscuros y plagada de planos-secuencia y movimientos de cámara *imposibles*, la película fue recibida en su día con ciertas alabanzas a la labor de Fincher y recaudó unas cifras más que aceptables. Pero su reflexión de fondo no caló lo suficiente.

Primera Navegación: Estructura y Personajes

Narrativamente, es una película muy medida. Hasta el minuto quince, ha presentado a madre e hija, su situación afectiva y las particularidades de la casa. Pasada esta introducción, se presentan los ladrones y entramos en el segundo acto, donde se muestran los intentos de los rateros por penetrar en la habitación del pánico. Después de una explosión fallida, comienza el tercer acto de desenlace, donde aumentan las dosis de tensión y violencia.

De la personalidad de los protagonistas se nos informa de manera escueta. Sabemos que la madre no tiene autoridad frente a su hija, quizá porque la trata como una amiga (le riñe tímidamente por usar el patinete en la casa, frente a la empleada de la inmobiliaria, que se lo pide con más firmeza). Sabemos también que la hija se busca la

vida entre el padre y la madre. Más adelante, también conoceremos algún dato sobre uno de los ladrones.

No obstante, esos minutos iniciales son indispensables para describir a Meg, una persona falta de amor y tan individualista que no tiene la suficiente entereza ni siquiera para echar en cara algo al marido (hacerlo sería admitir un vínculo con él). Su individualismo, además, degenera en moralismo, “podemos mandar al carajo a él y a su amante... pero no”. ¿Por qué no? ¿Por qué fingir que la situación no te afecta si luego resulta que acabas llorando en la bañera? Quizá porque, cuando uno no reconoce que está conectado con la gente, cuando se usa la libertad sólo para procurar más “espacio” y no para donarla, todo se convierte en amenaza y entonces buscas que nada te afecte.

Es muy interesante la evolución de madre e hija. Mientras que Sarah, al final, se acerca a su padre (el más necesitado), a Meg en cambio la acción de la película parece que sólo le lleva a reafirmar su autosuficiencia. Lo que no deja de ser preocupante. Cuando ni siquiera una situación de peligro real puede sacarte de tu propio *yo*, entonces es que ya estabas “encerrado” mucho antes de entrar en la habitación del pánico.

Segunda Navegación: Contenido

Individualidad como “espacio” para el yo

El drama humano que, poco a poco, desintegra hoy el tejido social es la ausencia de vínculos sólidos (Trías de Bes 2007). La sociedad actual, además, proporciona multitud de oportunidades para huir de la realidad y refugiarnos de los demás (videojuegos, redes sociales, consumo). Exigimos más espacios “para nosotros”, como si necesitáramos conquistar bienestar, expandir nuestras posesiones... para luego recluarnos en una versión reducida del *yo*, sin saber vivir la libertad verdaderamente. Y, pensando que conquistando *abrimos* espacios para desarrollarnos, al final nos empequeñecemos. Este modo de ver la vida, que reduce todas las realidades (también las personales) a *objetos* que hay que poseer y disfrutar, “sólo consigue glorificar la voluntad de poder del hombre y su afán de dominio” (Muñoz 2005: 56). Quizá al principio se produce una *intensificación* de la vida, pero al renunciar a lo propiamente humano —que es establecer vínculos con otras personas y realidades valiosas, sin reducirlas a objetos de mi interés particular— se da paso con frecuencia al vacío, la tristeza o la decepción (López Quintás 2003: 335).

De hecho, la pregunta final de la película (“¿necesitamos tanto espacio?”) no es sólo un comentario chistoso. Es un cierto reconocimiento de que las verdaderas necesidades del ser humano no son las materiales, sino *las del corazón*.

Individualidad como tumba del yo

La película admite otra lectura, a partir del paralelismo de la “habitación del pánico” con un enterramiento vivo. Lo dramático de la situación del hombre de hoy es que hemos cortado todos los vínculos y por eso el yo se vuelve una tumba: aburrido, inexpresivo, inseguro. El yo acaba siendo (paradójicamente) el sitio que más pánico, claustrofobia y angustia causa... porque está solo y en penumbras. Al haberlo vaciado de los demás, el yo acaba siendo la auténtica habitación del pánico, porque es donde habita el miedo (de ahí la fotografía en claroscuro del film). No nos conocemos, la realidad nos parece caprichosa y sin sentido (Burnham repite continuamente que el robo “no tenía que haber sucedido así”), tememos la libertad y nos aterroriza lo que somos capaces.

Sin embargo, puede ser una tumba cómoda. “¿Por qué va a querer salir de la habitación?” pregunta uno de los ladrones. Y es que, cuando uno se cree autosuficiente, no hay motivos para buscar a los demás. Sin embargo, por hache o por be, la realidad nos afecta de alguna manera (los ladrones meten gas en la cámara) y nos fuerza a pedir ayuda. El problema es ¿a quién acudir? Porque puedes gritar, puedes llamar a la policía o a tu vecino, pero *el vecino está tan aislado como tú, en su propio mundo.*

La llamada de la afectividad

La niña, en cambio, lo tiene claro: “llama a papá”. A ella le une todavía un vínculo con el padre, como ocurre con uno de los ladrones, que pasa por un divorcio pero conserva algún vínculo afectivo (y de ahí que sepa mostrarse solícito y compasivo). La salvación de madre e hija es aceptar que el vínculo afectivo con otro existe y responde. Lo entendemos cuando se sabe que el padre había llamado a la policía (“claro que los llamé, me diste un susto de muerte”) y cuando aparecen los agentes (“su marido llamó y los vecinos también dicen que oyeron gritos y altavoces”). Pero, sobre todo, la salvación viene de un acto desinteresado, como el del ladrón Burnham al final.

Durante toda la película, asistimos a una lucha por la supervivencia que se singulariza en el enfrentamiento entre Megan y Raoul, dos caracteres fuertemente individualistas y astutos. Megan es calculadora a su manera: por ejemplo, no quiere exteriorizar que está enfadada con su marido, porque si finge que nada le afecta nadie le puede decir nada, no se puede dar aludida por nada ni nadie. Raoul es frío y cerebral: no deja ver su rostro, no quiere ayudar a la niña porque “llamará a la policía”, mata a Junior. Pero quien realmente “gana”, aunque sea arrestado, es Burnham, quien –al igual que Stephen con anterioridad– realiza un acto *sin cálculo* al salvar a Megan de una muerte segura y lo hace cuando ya ha oído las sirenas de la policía.

Conclusión

El cine, ha escrito Julián Marías, es el instrumento por excelencia de la educación sentimental de nuestro tiempo, entre otras cosas, porque nos permite convivir virtualmente con varios actores, absorber las vigencias de cada época, dar concreción a los escorzos de la vida humana y —gracias, entre otras cosas, al primer plano— ver con claridad los sentimientos y pasiones de los personajes (1992: 211-220). Lo que, a primera vista, deja ver *La habitación del pánico* es la reacción emocional (ira, miedo, alivio) de los personajes ante ciertos hechos. Pero lo que realmente educa la afectividad del espectador es la mostración del sentimiento de temor permanente en Megan, ese estado habitual de su yo que se manifiesta débilmente pero que no abandona a su personaje en ningún momento. Asimismo, el espectador puede ser educado en su afectividad espiritual si, a la luz del final, es conmovido en su interior por la contemplación de una acción ajena, en este caso, la gratuita heroicidad de Burnham (Burgos 2003: 290-295).

La habitación del pánico es un *thriller*, pero las acciones de sus personajes nos revelan algo más, a saber, que ni siquiera el aislamiento más absoluto nos puede aislar de la llamada de la afectividad. Hay una manera de vivir la individualidad que pasa por el desinterés (Stephen ayuda a su ex-mujer e hija sin pensar en el peligro, Burnham salva a Megan) y por no crearse falsas necesidades (de espacio, de bienestar), sino que empieza en reconocer las verdaderas necesidades y exigencias del corazón humano.

Bibliografía

- Burgos, J. M. (2003), “La voz del corazón. La afectividad del espíritu”, en J. Choza (ed.), *Sentimientos y comportamiento*, Universidad Católica San Antonio, Murcia, 281-299.
- Hellín, P. A. (2007), *Publicidad y valores posmodernos*, Siranda, Madrid, 2007.
- López Quintás, A. (2003), *Inteligencia creativa*, BAC, Madrid.
- Marías, J. (1992), *La educación sentimental*, Alianza, Madrid.
- Muñoz, J. J. (2005), *De Casablanca a Solas*, Ediciones Internaciones Universitarias, Madrid.
- Tría de Bes, F. (2007), “Personas de usar y tirar”, *El País Semanal*, nº 1616 (16 septiembre).

¿EXISTE UNA RELACIÓN ENTRE LA PALABRA Y LA VIDA? UN ITINERARIO DE INICIACIÓN A LA ORACIÓN A TRAVÉS DEL CINE

Por VANESSA SILVANO

Instituto John Henry Newman — Universidad Francisco de Vitoria

En los últimos años, se ha hecho evidente que la ficción audiovisual es la potencia educativa de nuestro tiempo. De este modo, han aparecido numerosas publicaciones y resurgido una plétora de actividades formativas donde el cine se ha visto entremezclado con la filosofía, la antropología o la ética. Y con mucho éxito, quizá porque el cine revela “el carácter afectivo implícito en los problemas y las tesis filosóficas” (Meo Galazzi 2005) y, podríamos añadir, en la vida misma.

Si el cine tiene semejante poder, resulta llamativo que no se haya abundado en la contribución de la ficción audiovisual al desarrollo de la sensibilidad religiosa en sentido estricto. Dicho de otra manera, si es verdad que el cine enseña a vivir, ¿podría enseñar también como entrar en relación con el Misterio? Para abordar este asunto, esta comunicación se divide en dos partes. Siguiendo diversos ejemplos fílmicos, en la primera se explica la dimensión antropológica de la oración para, a continuación, presentar un itinerario de iniciación a la oración a través del cine.

La dimensión “antropológica” de la oración

¿De dónde surge la necesidad del ser humano de sentarse a rezar o, simplemente, de pedir cosas a otro? Si vamos al núcleo de la naturaleza humana, observamos el carácter necesitado, limitado y contingente del ser humano, cuya vida es relación (*Spe Salvi*, n. 27) y que depende de otros y de Otro para existir, mantenerse en el ser y crecer, como insiste la filosofía existencial (Jaspers, Buber).

En *Náufrago* (Robert Zemeckis, 2000) un empleado de envíos urgentes sobrevive a un accidente aéreo y pasa cuatro años en una isla. Aunque aislado, la película muestra que el hombre es relación, y si no hay otro con el que relacionarse... ¡lo tiene que inventar! Es mejor actualizar ese diálogo que replegarse en un mundo de pensamientos, porque si el hombre no comunica, no se realiza. Al principio, el protagonista, Chuck, habla a un balón. Cuando, al fin, regresa a la vida en sociedad confiesa a un amigo que, en la isla, experimentó otro tipo de comunicación: intentó suicidarse y, cuando comprobó que no podía controlar ni su propia muerte, oyó una voz que le decía “sigue para adelante”. Entendió, así, que la vida no se compone sólo de razones o justificaciones más o menos elaboradas. Hay algo en el fondo misterioso e inabarcable de la realidad que dice que cada segundo tiene sentido y, ante el cual, el hombre no puede más que reconocer su pequeñez. Chuck se rinde a la realidad, siempre mucho más grande que cualquier programa, y aprende a “esperar contra toda esperanza”, contra toda razón exclusivamente lógica o racionalista. Lo que aprende Chuck siendo náufrago es un modo de estar en la realidad que no busca “controlar” sino que se sitúa en la “espera”, y una espera confiada. Ahora un imprevisto o un acontecimiento que no sale como él quiere (no vuelve con su amada Kelly, ya casada con otro hombre) le hace consciente de su impotencia en un sentido positivo: *contra toda lógica, la marea trajo una vela, ahora estoy esperando que el mar traiga otra vela*. Chuck acaba de abrirse a la dimensión “suplicante” del ser humano: ya ha comprobado que no es autosuficiente para subsistir, ahora sabe que tampoco es autosuficiente en un sentido existencial.

El ser humano es una realidad inacabada que —crea o no en Dios— pide y *espera* cosas de la vida. En el momento más dramático de *Sacrificio* (Andrei Tarkovski, 1986), Alexander, un actor de teatro reconvertido en crítico de arte, pide a Dios que detenga una inminente guerra mundial y a cambio le ofrece renunciar a su hijo. El personaje admite que sólo Dios tiene poder para salvar al ser humano (“sólo Tú, Dios, puedes ayudarme y hacer que el tiempo retroceda”) y, al rezar, muestra una característica esencial de la oración, a saber, que *rezar te mejora*, pues amplía el marco de tus intereses hacia los demás: Alexander no reza sólo para salvarse a sí o a su familia, sino por toda la Humanidad.

Un itinerario de oración

En el Cristianismo, los seres humanos no entran en relación con un Dios anónimo sino que tienen noticia de un Dios que se manifiesta en la historia de un pueblo, habla por sus profetas y se encarna en la persona de Jesús de Nazaret. Su Palabra es recogida oralmente, recibida textualmente y predicada por diferentes ministros a través de todos los cuales surge la posibilidad de un encuentro personal con Dios que da a la vida una orientación fundamental (*Deus caritas est*, n. 1).

Es en este sentido que muchas veces se dice que “la Palabra de Dios es alimento de vida”. Decir esto es admitir que tenemos una necesidad de infinito que necesita ser saciada, una necesidad de sentido que exige una orientación, una pregunta fundamental (*¿qué debo hacer con mi vida?*) que precisa de una respuesta. Apuntar a la Palabra como necesidad constitutiva del hombre nos revela también que el modo auténticamente humano de estar en el mundo es la escucha activa, el silencio interior, la espera atenta de una Palabra cargada de significado. El hombre espera esta palabra cuando advierte que detrás de la realidad hay una Presencia positiva. Por ello, la escucha de la Palabra forma parte de la estructura original del ser humano —como criatura e hijo de Dios—.

¿Cómo se da esta relación entre Palabra y vida? Para que ocurra, en un primer momento, he de salir de mí y dejar de oír mis propios pensamientos para abrirme a la palabra *literal* de otro. Se escucha esta palabra porque, de algún modo, es atractiva para mí, presenta algo que coincide con alguna inquietud de mi corazón. Es lo que le ocurre a Rodrigo, el traficante de esclavos de *La misión* (Roland Joffé, 1986). Tras provocar la muerte de su hermano, encontrará la paz en una comunidad jesuita, es perdonado por los guaraníes que él mismo “cazaba” y experimenta una gratitud que traduce meditando un pasaje de la carta paulina a los Corintios: “Si tuviere tanta fe como para mover montañas mas no tuviere caridad, nada soy... Ahora subsisten la fe, la esperanza y la caridad. Las tres. Mas la mayor de ellas es la caridad” (1 Cor 13, 2 y 13).

Estas palabras encuentran un eco en su alma, pues expresan que ninguna acción virtuosa perfecciona de verdad a la persona si no surgen del amor gratuito. Y él, un ex-comerciante, anhela este tipo de entrega, un amor que no juzgue ni condene, y que se exceda. Tan es así que, a continuación, vemos el fruto de la Palabra en él cuando pide ingresar en la Compañía de Jesús. Por eso, el padre Gabriel rezará al Señor que bendiga a Rodrigo y que le enseñe “a ser generoso, a esforzarse sin calcular los riesgos y a servir sin esperar otra recompensa que la que tengáis a bien otorgarle”.

Estamos aquí ante el segundo momento en la relación Palabra-vida, que comienza cuando interiorizo la Palabra y esta se *proyecta* sobre nuestra vida, dando a mis actos una identidad cristiana. Uno de los primeros efectos que se perciben en las personas que rezan con frecuencia es que adquieren el don de consejo. A través del Espíritu Santo, el Señor no sólo les da a conocer lo que Él quiere, sino que, por la familiaridad que adquieren con la Palabra, son capaces de reconocer su proyección *también en otras personas*. Cuando a Bruce, el protagonista de *Como Dios* (Tom Shadyac, 2003), le deniegan un ascenso profesional en favor de otro compañero, su novia no duda en decirle “ya sabes que todo ocurre por alguna razón”. A Bruce le suena a tópico, pero, más tarde, sabrá que puede ser un consejo surgido de una vida de oración, pues ella pide a diario a Dios por él. En una situación análoga se verá Gerry Conlon en *En el nombre del padre* (Jim Sheridan, 1993) cuando su padre le embarca hacia Londres

para evitar que se meta en líos en Belfast. “Ve y vive” aconsejará Giuseppe a su hijo, antes de entregarle un poco de dinero y añadir “recuerda, el dinero honrado dura más”, frase que *repatea* a Gerry pero que no deja de venir de un hombre de familia, obrero y católico, que reza asiduamente el rosario.

En una película posterior del mismo director, un personaje diagnostica a otro su falta de fe. “¿En qué? ¿En Dios? Una vez le pedí un favor. Que me llevara a mí, en vez de a mi hijo. Y nos llevó a los dos. Y mira qué dejó en mí lugar. Un puto fantasma. No existo. No puedo pensar, ni reír, ni llorar. ¡No puedo sentir!”. El arco narrativo más interesante de *En América* (Jim Sheridan, 2003) describe la recuperación de la fe por parte de Johnny a partir de la confianza en Dios de sus niñas, que no dudan que su hermano está en el cielo. Tras la muerte de su vecino Mateo, Johnny anima a su hija pequeña diciéndole que aquel pasa delante de la luna y que aproveche para despedirse. Las dos niñas exclaman “¡adiós Mateo! ¡cuida de Frankie!” y, de repente, se les une el propio Johnny, “adiós Mateo, cuida de...”. Será la pequeña quien le anime a completar la frase, “despídete de Frankie, papá”. Las lágrimas que inundan a continuación el rostro de Johnny cuando este pronuncia el nombre de su hijo fallecido simbolizan este paso de la muerte a la vida que se da con la fe (en el caso del film, fe en que el vecino *cuidará* del pequeño Frankie, *vivo* en algún lugar).

La identidad cristiana que perfila la convivencia con la Palabra se manifiesta en pequeños detalles. El Giuseppe de *En el nombre del padre* “siempre veía el lado bueno de las personas”, es decir, afrontaba la vida con una actitud de comprensión y perdón, dos frutos más de su vida de oración. Incluso en una situación de encarcelamiento injusta, es capaz de interesarse por los celadores y tratarles con amabilidad. A diferencia de él, Gerry afronta la vida en términos reactivos. Para él, la Palabra no tiene poder transformador. La única plegaria que entiende es la de la propia lucha, esto es, la oración para él es expresión de un deseo que sólo él puede cumplir o hacer cumplir, y ya no ningún Otro.

Distinta actitud ante la injusticia y el sufrimiento es la que adopta la persona que ya ha interiorizado la Palabra. El tercer momento de esta relación entre la vida y la Palabra lo constituye el discipulado, esto es, el seguimiento activo de Cristo y el entendimiento cabal de que Dios puede pedirme estar en la cruz. Pasado el entierro de su mujer — con la que apenas pudo pasar unos meses—, el C. S. Lewis de *Tierras de penumbra* (Richard Attenborough, 1993) cuenta al hijo de aquélla cómo, de pequeño, rezó sin efecto para que su madre no muriera. “No funciona” y “no sé por qué ha tenido que pasar esto” dirán ambos, con lo que supone de dolorosa admisión de que los designios divinos no siempre coinciden con los humanos y que, de hecho, desconocemos la razón última del sufrimiento. Más aún, cuando Lewis añade que “no puedes aferrarte a las cosas, tienes que dejarlas ir” nos recuerda poderosamente que la realidad entera es de Dios, que Él nos conduce y que Él es quien mejor sabe qué es lo mejor para cada cual. Ante este misterio, lo que el ser humano exige de un Dios

bueno, providente y generoso es que tenga en cuenta lo más positivo de cada uno y que no aplique un criterio matemático de justicia, sino que tenga piedad de nosotros. Por eso, con anterioridad, mientras su mujer agoniza antes de morir Lewis rezaba al borde la cama “por favor, Señor, no abandones a mi esposa Joy. Perdóname si la he querido demasiado, y ten misericordia de los dos”.

En un tono menos dramático, esta tercera fase de la relación Palabra-vida se refleja con simpatía al final de *Como Dios*, cuando el reportero Bruce —a quien Dios ha cedido sus poderes durante unos días— se entera de que su ex-novia reza para superar la ruptura de la relación. Abatido al comprobar que ni con los poderes de Dios puede vulnerar la libertad humana, Bruce reconocerá su pequeñez y, arrodillado y con los brazos extendidos, gritará “no quiero seguir, no tengo fuerzas. No quiero ser Dios. Quiero que tú decidas lo que es mejor para mí. ¡Me someto a tu voluntad!”. Aceptar la cruz supone aceptar la voluntad providente del Padre sobre mi propia vida... incluso si ello conlleva sufrimiento. De hecho, instantes más adelante, Bruce aceptará el dolor que supone renunciar a su novia cuando, preguntado por Dios (“¿quieres que Grace vuelva contigo?”), responde “no” y le pide “quiero que sea muy feliz, no me importa cómo; quiero que encuentre a alguien que la trate con todo el amor que merecía de mi; quiero que conozca a alguien que la vea siempre como la veo yo ahora... a través de Tus ojos”.

Conclusión

No es frecuente que alguien comience a rezar en base a la propuesta o “mensaje” de un film. La mayor aportación que el cine pueda hacer a la educación religiosa es más indirecta: la mostración de ejemplos concretos de personajes en situación que, por distintos motivos, entran en una relación comunicativa con Dios. Y, sobre todo, la dimensión afectiva de dicho acercamiento, donde se revela de un modo no discursivo que el ser humano es un ser suplicante y necesitado de relación, que espera ser amado, comprendido y perdonado.

Bibliografía

- Benedicto XVI, *Deus Caritas Est* (2005), *Spe Salvi* (2007).
- L. Meo Galazzi, “Cine y filosofía en el aula: un encuentro fecundo”, *XLII Congreso de Filósofos Jóvenes: Filosofía y Cine (Salamanca, 12-15 abril 2005)* [online].

CINE Y PSICOLOGÍA BÁSICA

MOTIVACIÓN Y EMOCIÓN

Por CÉSAR AUGUSTO SOLANO GALVIS
PhD Facultad de Educación y Humanidades, campus Melilla
Universidad de Granada

La universidad española está pasando por un proceso de cambio estructural que le exige el conocido plan Bolonia¹. En mi trayectoria docente he pasado por diferentes estrategias metodológicas para impartir los conocimientos correspondientes a las asignaturas de mi área de conocimiento (psicología). Como podréis imaginar, por mi edad, la tiza y la pizarra han sido los instrumentos básicos en mi labor docente, procurando avanzar y utilizar desde los mapas conceptuales (con el software de Cmap tools), hasta la tutorización directa en la elaboración de trabajos de campo y la utilización de las grandes bases de datos. Sin embargo, el alumnado del siglo XXI y particularmente el alumnado del nuevo sistema de Bolonia, dispone de una serie de utilidades tecnológicas que hacen que las “clases magistrales” les parezcan aburridas, por lo que conseguir su atención y mantener en ellos la motivación de asistir a clase se ha convertido en todo un desafío en mi labor como profesor.

Cualquier tema que este abordando en clase, el alumno o alumna que me esté escuchando puede buscarlo de inmediato por medio de su iPhone o su ordenador portátil, utilizando la conexión wifi del aula de clase. Por lo que, captar su atención se convierte en una difícil tarea para el profesorado y prohibir los ordenadores en clase sinceramente es completamente inútil.

Para una gran mayoría de mi alumnado la respuesta a la pregunta “prefieren leer un artículo o ver una película” es: “VER UNA PELÍCULA” ¿por qué? –pregunto-, A lo que responden: “es menos aburrido”. Fijaros bien que no responden “es más divertido”, ¡No!, simplemente, es menos aburrido.

Ante tales circunstancias, desde hace algunos años he introducido el cine como hilo conductor de una buena parte de los temas que imparto en mis asignaturas. Con la experiencia he encontrado que utilizar una película completa no siempre es útil, es más, termina dando resultados contrarios a los esperados. La utilización de escenas puntuales, que ejemplifiquen los conceptos fundamentales de la temática abordada es lo más adecuado por lo que, con el tiempo, me he convertido en un cazador de

escenas apropiadas para los ejemplos de clase. En este trabajo pretendo daros algunos ejemplos que utilizo en clase cuando abordo el tema de Motivación y Emoción

El lenguaje cinematográfico y las emociones

El cine, como sistema de entretenimiento, en la actualidad sigue un ritmo altamente sofisticado y rápido. Está empeñado en ir más allá de la realidad pero sin desligarse de los referentes presentes de nuestro tiempo, como son: la ciencia, las relaciones humanas y la fantasía.

En mi opinión el cine comienza a influir en la gente cuando la cámara se convierte en los ojos del espectador y, especialmente, cuando suscita emociones extremas. Considero que esto empieza a suceder en una película clásica de 1903: El gran robo al tren, de Edwin S. Porter, quien en tan solo doce planos, logra encadenar una historia coherente y audaz siendo una revolución para la época. Pero lo interesante de esa película es la última escena (proyección corte 00:00:07), en donde un pistolero apunta y dispara directamente al espectador. Por aquella época esto causó una gran polémica en la sociedad y, como era obvio, la convirtió en un verdadero éxito siendo el inicio del negocio de las pequeñas salas de proyección en USA.

Por otra parte, la importancia del montaje dio origen a un efecto cinematográfico que es un verdadero hito en la historia del cine y que fue propuesto por Lev Vladímirovich Kuleshov (1917). Se llama, obviamente, el Efecto Kuleshov. Este efecto consiste en generar en el espectador la tendencia a interpretar imágenes yuxtapuestas como si se tratara de una escena continua, es decir, el espectador tiende a contarse una historia de forma espontánea frente a escenas confrontadas. Kuleshov nos enseñó que cada plano es una letra del alfabeto cinematográfico capaz de escribir historias sin diálogo (proyección Kuleshov 00:00:14).

En su famoso experimento, filmó al actor Mozzuchin con una expresión completamente impasible, también hizo un plano de un plato de sopa, otro diferente del cuerpo de una niña preparado para una ceremonia fúnebre y un tercer plano de una mujer ligera de ropa recostada en una especie de diván. En su mesa de montaje yuxtapuso las escenas de tal forma que al proyectarlas aparecía la imagen de la sopa seguida por la escena de la expresión del actor, luego la imagen del cuerpo de la niña y nuevamente la escena de la cara del actor, y por último la escena de la mujer seguida por la escena de la cara del actor. Encontró que los espectadores identificaban sensaciones de hambre, tristeza y lujuria, haciendo coincidir la expresión con la escena.

Con estos dos elementos esenciales; la capacidad de despertar emociones extremas y la posibilidad de cortar escenas de películas que ejemplifiquen conceptos estructurales

de la psicología, en los últimos años he utilizado el cine como camino para conseguir la atención del alumnado con la intención de que el aprendizaje se consolide.

Editar una película se puede comparar con cortar, pulir y montar un diamante (Maschelli, 1998). Si bien es cierto que cuando disponemos de una película que nos ha gustado y consideramos que podemos utilizarla como material para ejemplificar conceptos que utilizamos en clase, de la película solo suele sernos útiles algunas escenas que nos permiten abordar directamente y sin rodeos el concepto que nos interesa. Es decir debemos “pulirla” lo que significa editarla a nuestra conveniencia².

Conceptos de Motivación y Emoción.

Básicamente la motivación es una fuerza que activa y dirige la conducta. Fundamentalmente tiene tres tipos de componentes: (a) Biológicos, característicos del comportamiento animal; (b) Aprendidos, y (c) Cognitivos. Uno de los aspectos que más interesa a los psicólogos es conocer los motivos que activa y dirigen la conducta. Uno de los aspectos que estudiamos en clase es la frustración, definida como el aumento del impulso como consecuencia de la aparición de un impedimento. Este concepto es muy interesante de abordar cuando se proyecta una escena de la película de London (2005) del director norteamericano Hunter Richard, en donde uno de los protagonistas se siente hundido por la frustración que le genera la disonancia cognitiva de imaginarse a su novia con otro hombre (proyectar corte escena London 00:03:00). Este es un ejemplo muy especial porque tiene que ver con la situación de vida de una pareja joven y lo que él siente ante la ruptura. El alumnado tiene la edad del protagonista que le confiesa a su amigo (mayor), la razón por la que sufre, y, podemos, inferir que el motivo de su dolor y frustración, que lo induce a consumir drogas y alcohol, tiene que ver con un estereotipo social muy interiorizado en la juventud. Por otra parte y sobre la base de que los motivos más importantes en los seres humanos son el logro, la frustración, la agresión y el miedo, en esa misma película encontramos una escena que nos permite hacer coincidir la frustración con otros motivos aprendidos que no tienen un carácter biológico pero que, asociados a ellos, han adquirido las propiedades de energizar la conducta y dirigirla hacia determinadas metas. En el ejemplo, uno de los protagonistas confiesa cuál es la razón de sentirse un fracasado, un perdedor en el gran juego de la vida (proyectar escena 2 London 00:03:45).

De igual forma es interesante observar, cuando estudiamos las emociones, el estudio de la emoción como un proceso aprendido. Hay un gran cuerpo de datos científicos que han estudiado las emociones con cobayas de laboratorio y estas han logrado aprender con paradigmas como la respuesta emocional condicionada, supresión condicionada o la indefensión aprendida. Pero ¿las emociones son verdaderamente aprendidas o son producto de la evolución. ¿Qué sentimos ante las emociones de los demás? ¿Cuándo les tocamos? ¿Cuándo les hacemos daño?. Este aspecto aparece

de forma interesante en la película *I... comme Icare* (1979) del francés Henri Verneuil, la proyección de la escena en la que se replica el experimento de Milgram de 1963, nos contextualiza ante la realidad de las emociones. Si los motivos son los que permiten que una conducta se ejecute, las emociones acompañan a tales motivos proporcionándoles retroalimentación biológica (reacciones físicas) y cognitiva (proyectar escena de la película *I... comme Icare* (00:04:00)

En general, la utilización de escenas seleccionadas para ejemplificar conceptos estructurales en mis asignaturas, han permitido que aumente tanto el número de aprobados como mi calificación en las encuestas de evaluación que realiza la universidad al alumnado (proyectar gráficos).

¹ Proceso de Bolonia es el nombre que recibe el proceso iniciado a partir de la Declaración de Bolonia, acuerdo que en 1999 firmaron los ministros de educación de diversos países de Europa (tanto de la Unión Europea como de otros países como Rusia o Turquía), en la ciudad italiana de Bolonia. Se trató de una declaración conjunta (la UE no tiene competencias en materia de educación) que dio inicio a un proceso de convergencia que tenía como objetivos facilitar el intercambio de titulados y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales mejorando su calidad y competitividad a través de una mayor transparencia y un aprendizaje basado en el estudiante cuantificado a través de los créditos ECTS.

El proceso de Bolonia, pese a no ser un tratado vinculante, condujo a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, un ámbito al que se incorporaron países y que serviría de marco de referencia a las reformas educativas que muchos países habrían de iniciar en los primeros años del siglo XXI. Este acuerdo se enmarca dentro del Acuerdo General de Comercio de Servicios, firmado en 1995 y cuyo objetivo declarado es “liberalizar el comercio de servicios” a escala mundial (porque la OMC integra a 151 estados, incluyendo a toda la Unión Europea) para introducirlos en el mercado, ya que “la financiación pública es un elemento de distorsión de los mercados”.²

Para muchos sectores de la sociedad, el Proceso de Bolonia va más allá de lo firmado en Bolonia,³ comprendiendo aspectos relativos a toda la reforma universitaria que se consideran más importantes, especialmente aquellos referidos a la financiación de la universidad pública,⁴ y cuenta con muchos detractores.⁵

² Pero bueno, sé lo que están pensando: ¡La propiedad intelectual! No podemos ir por ahí tomando las obras de otros, troceándolas y proyectándolas en clase sin más. La ley protege la integridad de la obra. Sin embargo, en la legislación española, tenemos el Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el Texto Refundido de la **Ley de Propiedad Intelectual**, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia, que en su artículo 32 **“Cita e ilustración de la enseñanza”**. 1. Es lícita la inclusión en una obra propia de fragmentos de otras ajenas de naturaleza escrita, sonora o audiovisual, así como la de obras aisladas de carácter plástico o fotográfico figurativo, siempre que se trate de obras ya divulgadas y su inclusión se realice a título de cita o para su análisis, comentario o juicio crítico. Tal utilización sólo podrá realizarse con fines docentes o de investigación, en la medida justificada por el fin de esa incorporación e indicando la fuente y el nombre del autor de la obra utilizada.

Ateniéndonos a esta ley, quienes nos dedicamos a la educación en España, y haciendo una parodia del agente 007, tenemos “licencia para cortar”. Como dice el maestro Mascelli “sólo una buena edición puede darle vida a una película”. Siguiendo este precepto al pie de la letra, considero que no podemos perdernos en las diferentes situaciones argumentales que nos presenta una película pues está concebida, producida, dirigida y editada para contar una historia en particular. De tal forma que cortar permite eliminar lo superfluo (para nosotros, claro), de la película y quedarnos con el material que nos interesa como ejemplo de clase.

INTELIGENCIA AFECTIVA Y EDUCACIÓN PROGRAMA “MOVING FEELINGS”

Trinity College San Sebastián de los Reyes
Por ELVIRA CONGOSTO LUNA
Por ISABEL TORRES ORTS
Por JOANA RAMOS THOMSON
Por M^a JOSÉ MAYORGAS QUINTANA

Educación de la inteligencia afectiva: Una tarea de padres y maestros.

Atendiendo la definición de Inteligencia afectiva de Rojas (1988, 17) como “*la capacidad para conocer, expresar y gobernar la cognición y la afectividad, sobre todo los sentimientos, las emociones, las pasiones y las motivaciones*”, nos planteamos la necesidad de trabajar las emociones con los alumnos, pero además, con las familias.

Como bien plantea la LOE, las familias deben estar en completa comunicación y consonancia con el centro educativo y viceversa. Desde el programa “Moving Feelings” buscamos entrenar tanto a los alumnos, en las diferentes etapas, como a las familias en el buen manejo de las emociones.

Cuando Salovey y Mayer, en 1990 acuñaron el concepto de inteligencia emocional, ya se estaban desarrollando muchos programas que pretendían mejorar el desarrollo de las competencias emocionales y sociales. No obstante fue Goleman el que difundió y popularizó el concepto de inteligencia emocional. El principal valor de su obra fue precisamente hacer hincapié en la dimensión emocional para situarla a la par que la cognitiva y concienciar a la sociedad de la importancia de las competencias sociales.

La escuela en su conjunto es un marco social completo de interacciones profesor – alumno, alumno – alumno, alumno – clase, familia – profesor, y centro – familia, en función del que se establece un determinado clima, en el que se manifiestan aspectos tales como creencias, actitudes y valores, se toma conciencia de las habilidades y

limitaciones por comparación social... En este contexto se realiza el modelamiento de los estados afectivos que acompañan al proceso de enseñanza – aprendizaje. La figura del tutor es fundamental en todas las dimensiones del proceso (cognitiva, conductual y emocional), pero sobre todo, tiene la responsabilidad de propiciar e instaurar un clima emocional adecuado dentro del aula que influya positivamente sobre el aprendizaje, y por otra parte, debe activar en el alumno un sentimiento de competencia tanto curricular como personal y relacional, proyectando expectativas de logro. En este sentido, el profesor debe promover el desarrollo constituyéndose un modelo de habilidades empáticas para que el alumno aprenda vicariamente.

Siendo conscientes del papel fundamental de la familia en el refuerzo del aprendizaje adquirido en la escuela, apostamos por su formación en este ámbito, con la finalidad de trabajar de manera paralela. Por ello, en el programa de la Escuela de Padres Trinity College San Sebastián de los Reyes hemos contemplado el desarrollo de un taller dirigido a ellos en el que puedan adquirir los conocimientos y estrategias necesarias para facilitar y optimizar el logro de estos objetivos en sus hijos.

Programa “Moving Feelings”.

El Programa “Moving Feelings” constituye parte del Plan de Acción Tutorial del Colegio. Tiene como meta mejorar la educación de la inteligencia emocional de los alumnos del colegio Trinity College San Sebastián de los Reyes desde la etapa de Educación Infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria, a través del análisis y del estudio de los contenidos de películas. En el diseño del programa se comenzó por establecer los objetivos específicos a lograr por los alumnos en cada curso, teniendo en cuenta sus características evolutivas, los objetivos curriculares y sus inquietudes. Posteriormente los profesores se agruparon en equipos para analizar películas y proponer las que se trabajarían en cada momento, teniendo presente los objetivos correspondientes a cursos superiores. El equipo de orientadores, analizó las películas propuestas y desarrolló material de apoyo para facilitar la labor de los tutores en el desarrollo del programa.

Objetivos y películas

1º Educación Infantil:

- **Película:** “*Buscando a Nemo*”
- **Objetivos:** manifestar sentimientos de alegría y tristeza; interpretar emociones mediante expresiones faciales; identificar los propios sentimientos, emociones y necesidades comunicándolas a los demás

2º Educación Infantil:

- **Película:** *“La Bella y la Bestia”*
- **Objetivos:** identificar los sentimientos de los demás; controlar emociones propias; representar sentimientos

3º Educación Infantil:

- **Película:** *“Descubriendo a los Robinson”*
- **Objetivos:** controlar sentimientos y emociones; expresar emociones de afecto hacia los demás; mejorar en el control de las emociones; identificar las partes del cuerpo que expresan emociones

1º de Educación Primaria:

- **Película:** *“Los increíbles”*
- **Objetivos:** reconocer el valor de la familia como factor fundamental de la vida afectiva; identificar las propias cualidades; expresar adecuadamente los sentimientos; desarrollar una autoestima adecuada

2º de Educación Primaria:

- **Película:** *“Shrek”*
- **Objetivos:** desarrollar de la empatía; fomentar el respeto hacia los demás; practicar la generosidad entre compañeros

3º de Educación Primaria:

- Película: *“Charlie y la fábrica de chocolate”*
- **Objetivos:** Desarrollar la asertividad y el compañerismo; analizar el valor de la familia; mejorar a los alumnos en la convivencia

4º de Educación Primaria:

- **Película:** *“Eduardo Manostijeras”*
- **Objetivos:** desarrollar una autoestima adecuada; desarrollar la capacidad empática; respetar las diferencias de los demás; eliminar prejuicios

5º de Educación Primaria:

- **Película:** *“Los goonies”*
- **Objetivos:** Favorecer el desarrollo de la empatía; identificar las propias limitaciones y quererse tal y cómo son; desarrollar el trabajo en grupo y la generosidad; reconocer el valor de la familia

6º de Educación Primaria:

- **Película:** “*El diario de Noha*”
- **Objetivos:** practicar la expresión adecuada de los sentimientos; incrementar la capacidad de superación de uno mismo a través del autoconocimiento; desarrollar adecuada relación con los demás eliminando prejuicios

1º Educación Secundaria:

- **Película:** “*X – Men*”
- **Objetivos:** reconocer la igualdad de derechos, adquiriendo un sentimiento de respeto frente a las dificultades y diferencias del otro; desarrollar la autoestima como motor para el desarrollo emocional; reconocer las emociones que nos despiertan los demás

2º Educación Secundaria

- **Película:** “*Los chicos del coro*”
- **Objetivos:** trabajar la aceptación de las dificultades de uno mismo y de los demás, fomentando la integración. Desarrollo del espíritu de superación frente a las adversidades

3º Educación Secundaria:

- **Película:** “*En busca de la felicidad*”
- **Objetivos:** establecer una relación entre la propia superación y la autoestima; autoevaluar el autocontrol de las emociones

4º Educación Secundaria:

- **Película:** “*Binta y la Gran Idea*”
- **Objetivos:** Reflexionar sobre las emociones y el pensamiento a nivel abstracto; analizar la empatía como un factor fundamental en la vida afectiva; desarrollar una autoestima reconocer la igualdad de género

Metodología.

Con las adaptaciones precisas en función de la edad de los alumnos, antes del visionado de la película, se trabajará con ellos aquellos aspectos fundamentales a analizar en la misma, realizando actividades previas que garanticen su correcta identificación. Con ello se educa en la imagen. A continuación se visiona la película y posteriormente se analiza conjuntamente los aspectos clave, realizando nuevas actividades que refuercen el aprendizaje adquirido.

Evaluación.

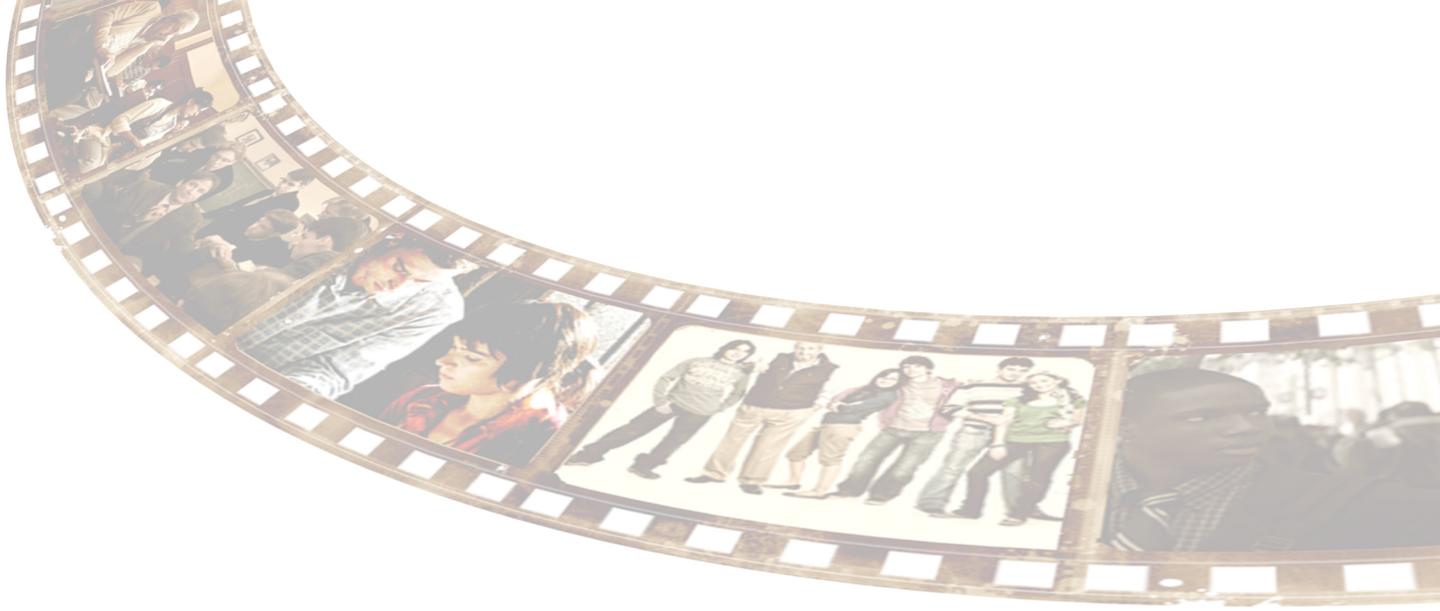
Se desarrollará un proceso de evaluación continua para valorar el progreso en la consecución de los objetivos y realizar los reajustes necesarios para optimizar el aprendizaje. Finalmente se valorará el grado de consecución de los objetivos inicialmente programados en cada curso. Siendo conscientes de que este aprendizaje no es inmediato, se realizará una evaluación que permita contrastar el momento de partida de los alumnos y desarrollo alcanzado al finalizar cada una de las etapas educativas.

La formación de las familias a través de la Escuela de Padres del Colegio

Siendo conscientes de la importancia de la familia en la educación de la afectividad de sus hijos, la Escuela de Padres contempla la formación de éstos para la optimización de esta parte de la educación. Los principales objetivos de esta parte del programa son: identificar las inquietudes frente a la afectividad de sus hijos y la suya propia; tomar conciencia sobre la importancia de su papel como ejemplo en el manejo de la afectividad; analizar los momentos evolutivos en los que se encuentran sus hijos y cómo influyen éstos en el manejo de esa afectividad; autoevaluarse y autocriticarse para un mayor conocimiento de sus propias actuaciones en los que refiere al manejo de las emociones; adquirir estrategias para el refuerzo desde casa de los factores que influyen en la afectividad de sus hijos, como son la autoestima, la solución de problemas, la expresividad de las emociones, etc.

Bibliografía:

- GOLEMAN, D. (2000). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- MEC (2006). *Ley Orgánica de Educación*. Madrid: Boletín Oficial del Estado
- PIAGET, J. (2001). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique
- ROJAS, E. (1988). *El laberinto de la afectividad*. Madrid: Espasa Calpe
- SALOVEY, P. y MAYER, J.D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211



Organiza:



cinemaNET.info
pensando el cine, cambiando el mundo

Patrocinan:



Obra Social
Fundación "la Caixa"

FIATC ASSEGUANCES

Colaboran:



CEU
Universidad
San Pablo



gift&task

i u v e
FUNDACIÓN