

Revista educ@rnos

Año 3, núm. 9, Abril-Junio de 2013.

Cine y educación, propuestas y visiones recientes

Educar con el cine en educación infantil

**El uso del cine en prácticas
de producción de conocimiento**

Enseñar el cine, sí, ¿pero cómo?

**Cine, educación y la construcción
de un imaginario social contemporáneo**

Colaboradores

Horacio Ademar Ferreyra · Víctor Manuel Amar Rodríguez · María Elena Bergman · A. Ulises Cerón Martínez · Carlos Ângelo de Meneses Sousa · Ben Driss Nourddine · Maria da Conceição Francisca Pires · Manuel Granado Palma · Adriana Lira · Eduardo López Molina · Antonio Machuca Ahumada · María del Carmen Moguel González · Sergio Luiz Pereira da Silva · Dora Magaly Rada Cadenas Antenor Rita Gomes · Ana Sedeño Valdellós



Directorio



Directora María Candelaria Ornelas Márquez
Coordinador Editorial Jaime Navarro Saras
Diseñadora Irma Cecilia Pérez Ornelas

Consejo editorial

Universidad de Cádiz Víctor Manuel Amar Rodríguez
Universidad Autónoma del Estado de Morelos Radmila Bulajich Manfrino
Universidad Nacional Autónoma de México Miguel Ángel Campos Hernández
Instituto Mexicano del Seguro Social Cecilia Colunga Rodríguez
Universidad Autónoma de Barcelona María Jesús Comellas Carbó
Universidad Nacional Autónoma de México Rose Eisenberg Wieder
Universidad Católica de Córdoba Horacio Ademar Ferreyra
Universidad de Granada Francisco Javier Hinojo Lucena
Investigadora Independiente Luz María Maceira Ochoa
Universidad Pedagógica Experimental Libertador Marcela Magro Ramírez
Universidad de Barcelona Enric Prats Gil
Universidad de Guadalajara Silvia Lizette Ramos de Robles
Universidad Pedagógica Nacional/Ajusco Carmen Ruíz Nakasone
Secretaría de Educación Jalisco/Meipe María de los Ángeles Torres Ruíz

Educ@rnos, Año 3, No. 9, Abril-Junio 2013, es una publicación trimestral editada por Jaime Navarro Saras, Av. Vallarta núm. 1020-7, Col. Americana, C. P. 44100, Guadalajara, Jalisco, Tel. 52 (33) 34776032, página electrónica <http://www.revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos.pdf>, correo electrónico revistaeducarnos@hotmail.com. Editor responsable: Jaime Navarro Saras. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2010-092917094600-102, ISSN 2007-1930, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de licitud y contenido: en trámite otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Fecha de la última modificación 31 de marzo de 2013. Diseño Irma Cecilia Pérez Ornelas.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Revista educ@rnos siempre y cuando se cite la fuente.

La revista es una publicación indizada en:

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

DOAJ: www.doaj.org

OEI: www.oei.es

	Pág.
Sumario	5
Editorial	7
Presentación	9
CINE Y EDUCACIÓN, PROPUESTAS Y VISIONES RECIENTES	
Educar con el cine en educación infantil	11
María del Carmen Moguel González y Víctor Manuel Amar Rodríguez	
El uso del cine en prácticas de producción de conocimiento	33
Antenor Rita Gomes	
Enseñar el cine, sí, ¿pero cómo?	47
Ben Driss Nourddine	
Virtualidad educativa del cine. Las dimensiones educativas de la experiencia de ver cine	55
Antonio Machuca Ahumada	
El cine y su nuevo espectador: reflexiones (y prácticas) sobre cine y educación en tiempos de crisis	71
Ana Sedeño Valdellós	
El potencial socializador de Disney: de la escuela al imaginario popular	87
Manuel Granado Palma	
Cine, educación y la construcción de un imaginario social contemporáneo	109
Maria da Conceição Francisca Pires y Sergio Luiz Pereira da Silva	

Educación sexual y cine, una experiencia curricular en la escuela secundaria 123

María Elena Bergman

Transmisión, apropiación y recreación de cultura a través del cine. Una Experiencia de formación docente continua 135

Eduardo López Molina y Horacio Ademar Ferreyra

Esbozo de un socioanálisis para la película “Como agua para chocolate” 145

A. Ulises Cerón Martínez

MIRADAS A LA EDUCACIÓN

IAESME: Instrumento de análisis y evaluación de software multimedia educativos 165

Dora Magaly Rada Cadenas

Clima escolar y miedo en la percepción de los profesores 175

Adriana Lira y Carlos Ângelo de Meneses Sousa

Reseña 196

Normas para publicar 197

EDITORIAL

Cada que aparece la palabra reforma, ésta suele causar resistencias en la mayoría de los sujetos a los que el sistema quiere cambiar, todo ello por múltiples razones: desde las políticas internas, las presiones de organismos internacionales, los resultados en pruebas aplicadas a estudiantes, hasta el desmoronamiento de un liderazgo que presumía fuerza vitalicia y control de la Secretaría de Educación Pública federal y las demás instancias estatales.

Hablar de reforma es sumamente comprometedor, son palabras mayores, sobre todo porque en México es sagrada, ya que queramos o no, nos remite a Benito Juárez quien lideró a un grupo de mexicanos visionarios y es sabido por propios y extraños lo que hicieron para fortalecer la vida democrática e impulsar un Estado laico, lejos de todo fanatismo religioso e intromisión de la Iglesia en asuntos civiles y de legalidad constitucional.

Los actuales promotores de la reforma educativa se tomaron la iniciativa de reunirse con las cúpulas de los partidos políticos y amarraron un Pacto, creyendo que con eso era suficiente y bastaba para cambiar algo tan complejo como es la educación. Cuan lejos están los partidos políticos y sus máximos dirigentes de representar y hablar a nombre de docentes, padres de familia, estudiantes, organizaciones no gubernamentales, sindicatos, investigadores educativos, intelectuales y la sociedad en conjunto.

En México los políticos ni oyen, ni escuchan, ni comprenden y menos cuando las voces y las acciones van a contracorriente o hacen crítica de las acciones y discursos oficiales, es lamentable que la mayoría de los columnistas, editorialistas e intelectuales con cierto nombre y reconocimiento, pero con pocas evidencias, pongan como principal responsable de la mala educación a los profesores y, aseguren que con la reforma todo cambiará como arte de magia.

La educación es un instrumento y una excusa a la vez por parte del gobierno. La actual escuela mexicana está lejos de responder a las demandas actuales, las políticas que le precedieron la hicieron caduca, descuidada y casi la dejan en ruinas. Los maestros sufren un abandono intencionado por parte del Estado debido a cómo funcionan las políticas de formación de docentes desde hace muchos años, si quiere profesionalizarse o actualizarse al profesorado le cuesta de su bolsillo y de su tiempo libre, porque los programas de actualización de la SEP sirven para muy poco, a lo sumo ganan algunos puntos en el escalafón y no más; los contenidos que forman parte de dichos programas están muy alejados de las necesidades pedagógicas que éstos requieren para aplicarlas en situaciones de aula.

Queda claro que sin maestros y maestras junto con estudiantes no hay reforma que funcione, la primera tarea del Estado es convencer, persuadir y hacer partícipes a docentes, alumnos y padres de familia creando las condiciones materiales y humanas para llevarla a cabo. Con amenazas, señalamientos y estigmatizaciones no se llega a nada, porque si hay algo que los maestros han aprendido en todos estos años es a simular cuando tienen que hacerlo para protegerse, esto no es ni debe ser una lucha o una imposición, tiene que ser mediante un diálogo que permita generar una responsabilidad compartida: nada por la fuerza, todo por la conciencia.

PRESENTACIÓN

El número que hoy ponemos en la red es un acercamiento a lo que el cine ha hecho o puede hacer para que los estudiantes aprendan contenidos, compartan experiencias o simplemente desarrollen competencias desde los sonidos y las imágenes que la magia cinematográfica produce.

Nuestros colaboradores son, viven y trabajan en diversos puntos geográficos del planeta (Europa, África y Latinoamérica principalmente), esperamos, al igual que los números anteriores que educ@rnos siga cumpliendo con todos sus propósitos, especialmente de generar debates y ser un medio que divulgue los conocimientos que producen los profesionales de la educación.

María del Carmen Moguel y Víctor Manuel Amar abren el dossier con un trabajo propositivo donde ubican al cine como centro y excusa metodológica para que la comprensión crítica se haga presente en el proceso.

Antenor Rita Gomes precisa que la mediación y el trabajo educativo son las palabras de orden en la producción del conocimiento, a partir de los materiales culturales como los del cine, entre otros.

Ben Driss Nourddine comenta que a la escuela le corresponde desarrollar en el aprendizaje mecanismos de defensa que le permitan distinguir lo verdadero de lo falso.

Antonio Machuca nos lleva a que reflexionemos y señala que más distante de la realidad educativa se encuentra el cine, que sólo ha tenido lugar como un elemento de entretenimiento o de instrucción, dejando de lado sus proyecciones y aplicaciones educativas y didácticas.

Ana Sedeño apunta que la pedagogía occidental se construyó sobre una lógica contra la imagen y a todo lo vinculado con el ámbito sensible o perceptivo, inspirada en una sospecha de raíz platónica, posee un potencial para la reflexión en contextos educativos.

Manuel Granado apunta que el fenómeno Disney va más allá del atractivo propio de una película animada. Será difícil no encontrar cualquier alusión disneyliana en el más insospechado rincón de nuestro entorno.

Maria da Conceição Francisca Pires y Sergio Luiz Pereira da Silva ponen al cine como un artefacto cultural que es, puede y debe ser explorado como una forma de discurso que contribuye a la construcción de significados sociales.

María Elena Bergman nos invita a darle un vistazo a la educación sexual y señala que los textos son explícitos en lo que se denomina el contenido básico, que es una descripción del curso, de habilidades o temas para ofrecer a los estudiantes.

Eduardo López y Horacio Ademar afirman que toda película permite —a través de la ficción— producir una aproximación socio-histórica que puede leerse tanto como testimonio de la sociedad (que la produce) como del tiempo en el que transcurre la trama.

Ulises Cerón Martínez elabora un ejercicio acerca de la película mexicana *Cómo agua para chocolate* y entre otras cosas saca a la luz que las prácticas estereotipadas según los géneros: las labores de casa, los interiores (en especial las de la cocina) son para mujeres; las del exterior, las del campo, son para hombres.

Fuera del monotemático Dora Magaly Rada presenta un trabajo donde precisa, de manera significativa, que elaborar un software multimedia requiere que metodológicamente se sigan las fases de planificación, diseño y producción.

Finalmente Adriana y Carlos Ângelo de Meneses averiguan, a partir de las informaciones de los profesores, algunas cuestiones sobre el clima escolar, con el objetivo de comprender el fenómeno de las violencias y verificar cómo las escuelas están reaccionando ante ellas, sobre todo el miedo como centro de reacciones.

EDUCAR CON EL CINE EN EDUCACIÓN INFANTIL

María del Carmen Moguel González* y Víctor Manuel Amar Rodríguez**

*Maestra de infantil y psicopedagoga. Secretaria de la Revista [http \(Educación y Comunicación\)](http://Educación y Comunicación).

mcarmen.moguel@uca.es

**Doctor en historia del arte. Profesor del Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz.

victor.amar@uca.es

Recibido: 1 de febrero de 2013.

Aceptado: 26 de febrero de 2013.

Resumen

El presente artículo establece una reflexión dual sobre el cine y la educación infantil, desde sus posibilidades a las mejoras a partir de una experiencia de trabajo por proyectos. Un ejercicio creativo y recreativo que involucraría a toda la comunidad social y educativa, donde el alumnado y profesorado serán un factor determinante, pero no podemos olvidar la labor de la familia y el entorno. Una manera de ver, hacer y sentir el cine más allá de una mera experiencia, pues la intención ha de ser la de disfrutar haciendo, para sentir y mejorar.

Palabras clave: Cine, educación, educación infantil, trabajo por proyecto.

Abstract

The present article establish a dual reflexion about cinema and childhood education, from its possibilities to the benefits from project working. A creative and recreational

exercise which would involve the whole social and educative community, where students and teachers will be a determining factor and without forgetting the work of family and environment. A way of watching, making and feeling cinema as something far beyond a simple experience, the purpose is to enjoy creating, to feel and improve.

Key words: Cinema, education, childhood education, project working.

“Una película es una cinta de sueños.
La cámara es mucho más que un aparato que filma,
es un medio por el cual nos llega un mensaje de otro mundo.
Eso no es nuestro y lo que le brinda al corazón es un gran secreto.
Ahí la magia comienza”.
(Orson Welles)

El hecho de educar no es lo mismo en infantil que en otras etapas del proceso escolar. Podríamos citar al menos tres características que la diferencia del resto: a) el caso de que sean pequeños los erigen como “esponjas” del quehacer educativo, b) además de contar con un recurso en el aula de suma relevancia como es la asamblea y c) la posibilidad de trabajar por proyectos. Estos tres elementos influyen en toda nuestra perspectiva con el cine en educación infantil, que no sólo lo vemos como una gratificación sino, más bien, como un recurso atractivo que enseña mientras se divierten. Con ello nos formulamos la siguiente pregunta: ¿existe una manera más idónea de educar? Somos la opinión de que es la mejor. Inclusive, lo haremos coincidir con que no existe otra mejor. Por ejemplo, aprendemos nuestra lengua materna en el seno de nuestra familia entre abrazos, sonrisas y unas manos que nos ayudan a levantarnos cuando caemos. En ese contexto experimental adquirimos una lengua a partir de la cual vemos y tocamos las realidades, además de comprender el mundo y explicarnos el por qué de las cosas. Es, por ello, que reivindicamos un aprendizaje afectivo durante la

educación infantil, inspirado en la exploración de los conocimientos a través de unas metodologías participativas y recreativas (Chase, 1993). Por lo tanto, reivindicamos para la escuela y la educación con y en cine la vertiente más afectiva para que la enseñanza-aprendizaje sea un proceso afable entre personas y no algo direccional u obedeciendo a los dictados tecnopsicopedagógicos.

«La escuela, si es que ha olvidado como parece, en muchos casos, al ser humano integral, por haberse quedado sólo con el cerebro, la ciencia y la técnica como factores fundamentales del desarrollo humano y social, debe abrir nueva y decididamente las puertas a la afectividad y la ternura, (...) y ellas solas serán eficazmente posibles de desarrollarse en los niños y en las niñas, en la proporción en que los agentes educativos de la escuela, como son los directivos y los docentes y también el personal logístico, sean sujetos permanente y actuantes cotidianos, así como, de afectividad y ternura» (Betancourt, 2003: 109).

El alumnado de infantil cuenta con edades que van de tres a cinco años. Es decir, son tres cursos (tres, cuatro y cinco años) que consiste en la educación previa a la primaria que tiene el carácter universal y gratuito; no obstante, siempre hablamos de las características de la escuela pública del Estado español y en este momento. Un alumnado que de un tiempo hacia acá ha cambiado por la presencia de niñas y niños de otras etnias a raíz de la llegada de emigrantes. Esto ha modificado sustancialmente el entorno del aula pues existen alumnos que no hablan correctamente el español pues los padres y madres tampoco lo hacen. Igualmente, las diferencias culturales se establecen por la presencia, en el horario de religión pese a que nos referimos a colegios públicos en un estado laico, de representantes de creencias como la cristiana, protestante, judaica o musulmana que imparten contenidos de su religión. En este contexto multicultural el alumnado y profesorado (maestras y maestros) de educación infantil han de saber desenvolverse. Estas personas, nos referimos al alumnado, con unas capacidades de absorción increíble

aprenden de todo y todos (Soto y Tovías, 2000: 529-590). Esta capacidad se ha de mantener e incentivar y nunca eliminar.

Igualmente, la asamblea la consideramos un momento o momentos mágicos de la educación infantil. Aquí el grupo clase se desjerarquiza y todas y todos se sientan, tal vez, sobre un tapete en el suelo para analizar o debatir sobre una realidad, tópico o preocupación. Las sensibilidades se evidencian y la libertad de expresión hace gala, pues aparece reinando en todo momento. De igual manera, el respeto más absoluto se apodera del proceso y la escucha activa será un referente entre las partes que ceden el protagonismo de la palabra para que otro compañero o compañera hagan uso de ésta. El responsable docente establece el turno de la palabra, quizá, al principio y, seguidamente, las voces se apoderan de la actividad. No es algo pasivo; ha de ser interactivo y las razones se pueden ayudar en imágenes fijas o en movimiento, en libros o en pantallas. Toda una serie de recursos que el profesorado debe disponer y saber utilizar con idoneidad. Mientras que el alumnado sentado en semicírculo participa y considera la opinión de los demás. Una manera de conocer y conocerse, de respetar y darse a respetar donde las diferencias se atemperan tras una pátina de consideración. Al igual que ver y entender que lo que los demás dicen es tan importante como lo que nosotros podemos sostener inclusive si lo dice con otro acento, con otro ritmo, con otra entonación o con otros gestos. Creer en esta diferencia los hará crecer como personas pues aceptarán a los demás y sabrán exponer sus criterios para hacerse respetar.

Por último, la posibilidad de trabajar por proyectos también se erige como una importante manera de afrontar la dinámica de aula. Estamos ante una estrategia de trabajo colectivo, en cooperación, donde se organizan los contenidos a trabajar y se da la posibilidad de contribuir con otros. Con una visión global y contextualizada las cuestiones de estudio se presentan y se comienzan a dar prioridad a las sensibilidades, gustos o necesidades del alumnado. No es

tan directivo y existe la posibilidad de modificar según los intereses del colectivo. El resolver problemas prácticos es posible pero, también, se priva el conocer, el observar o la posibilidad de presentar mejoras a situaciones. La consigna es que el alumnado se erija como responsables de su propio aprendizaje; quien ilusionado por el conocimiento, indaga y comparte. Y es aquí cuando el alumnado estimulado busca soluciones y se implica en comprenderlas. Las estrategias como debatir, preguntar, analizar o establecer conclusiones se apodera del proceso, además de adquirir una gran fundamentación la fase de comunicar las ideas o los descubrimientos a los que se han llegado. El maestro o maestra bajo la perspectiva epistemológica constructivista fomenta el enfoque globalizador y significativo. Con ello, ha de saber establecer un buen ambiente de trabajo y, sobre todo, una persistente secuencia donde las necesidades por seguir sabiendo no decaigan, pues la elección ha sido consensuada, debe seguir planteando y planificando, preocupándose por los materiales, su actualización o disposición para trabajar la mayoría de las áreas curriculares. Del mismo modo que ha de continuar ilusionado y atisbando una posible evaluación sinónimo de conocer y mejorar.

«El proyecto (...) debe, además, conseguir una armónica conexión entre lo individual y lo social; ha de ser realizado de forma voluntaria y debe proporcionar experiencias útiles para el alumno y el equipo.

Los proyectos han de ser interesantes y, por ello, deben responder a los principios que estimulen al alumnado hacia la actividad y el aprendizaje, así como a la adquisición de habilidades necesarias para la vida. Gran parte de este interés surge cuando el proyecto nace de la misma realidad en que el alumnado se mueve: su casa, la escuela, la librería donde adquiere su material, el cultivo de los campos que contempla o el trabajo en la fábrica o la oficina» (Gervilla, 2006: 42-43).

Este alumnado de infantil, capaz de aprender y motivado, tiene en la asamblea una perfecta herramienta participativa, además

de contar con esta estrategia metodológica como es esta actividad por proyecto a partir de la cual aprenden investigando, experimentando y viviendo según sus intereses o prioridades. Pero, asimismo, nos interesa fomentar las relaciones interpersonales y sociales, además de los ya mencionados valores como la cooperación o el respeto. Pero el método por proyectos ha de estar inspirado en el concepto de la duda, que lleva a investigar y el deseo de querer compartir los resultados con los demás compañeros y compañeras del aula. Y estas dudas surgen en el alumnado, se incentivan y se van, paulatinamente, materializando. En este contexto, el cine ilumina el aula y hemos de buscar en la red o en nuestras mediatecas los recursos necesarios. Pues a partir de este momento iremos a significar dos maneras de trabajar con el cine y los proyectos de trabajos en el aula de educación infantil.

Cine en el aula de infantil

Es difícil y hasta complicado especificar cuáles serían nuestros proyectos de trabajos en una programación anual de aula. Obviamente, si le damos la palabra al alumnado, atendemos a sus dudas y necesidades costaría introducirlo en la programación anual. En este sentido, y para ser coherentes se plantearía como una actividad didáctica más del aula, tal como se establece la asamblea, los rincones, los talleres o las fichas. Ahora bien, cabría la posibilidad de secuenciarlo en dos ámbitos: A) como un recurso continuo para desarrollar la metodología por trabajo. B) no convirtiéndolo en una actividades para todo el curso, sino más bien como algo puntual que conforma parte de nuestra metodología de trabajo. En primer caso, sería durante todo el curso y, en la segunda ocasión, sería algo puntual. Esta matización la hacemos llevados de la experiencia que muchos docentes de este ámbito no tienen la preparación en medios que desean ni los recursos. De modo que atisbamos la

posibilidad de que el cine sea introducido paulatinamente y no sea una postura esnobista que se diluya con el tiempo.

Si se opta por la propuesta A, es decir, que sea un recurso más durante todo el curso académico para nuestras propuestas de trabajo por proyectos, el cine adquiere la condición de documento. Para ello, hace falta trabajarlo con una perspectiva más general y no sólo verlo como un simple anexo que nos puede introducir en determinadas materias. En primer lugar, se hace imprescindible la selección del material a trabajar pero, del mismo modo, la secuencia que hemos de seleccionar. Incentivamos el trabajar en el aula secuencias muy bien elegidas de no más de cinco minutos (o en torno a este espacio temporal), para no ir contra el tiempo de atención del alumnado. Previamente, se ha de trabajar algunas ideas principales y orientar la mirada, no decimos controlarla. Se ha de escuchar a las opiniones de los participantes y dar criterio a lo subjetivo. La opinión se ha de admitir, pues se trata de una consideración que pertenece a la manera de pensar o de sentir, además de poder estar relacionado o no con el objeto de estudio. Por ello, la capacidad de fabular se hace imprescindible pues no se trata tan sólo de inventar episodios fabulosos sino, más bien, de dar riendas sueltas a la imaginación y sugerir tramas o argumentos para relacionarlos con los episodios/contenidos que trabajamos en el aula. El hecho de inventar es espléndido pues nos acerca al hecho de descubrir algo nuevo o en su defecto desconocido y, a partir de este pretexto, puede iniciarse su búsqueda y conocimiento.

«Nadie es más creativo que un niño, pero los propios maestros nos encargamos de frenar esa creatividad, sancionando aquellos comportamientos que se salen de lo establecido. Quizá el regaño de un maestro ha mutilado una idea creativa y original.

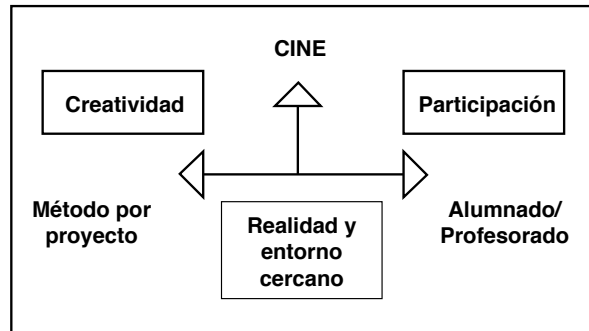
Un papel importante en el desarrollo de la creatividad lo tiene el desarrollo de la fantasía, la cual es una cualidad muy valiosa y cuya magnitud determina la calidad de las ideas, inventos y descubrimien-

tos. La creatividad requiere la capacidad de fragmentar las experiencias y permite la formación de nuevas combinaciones espontáneas» (Ortiz Ocaña, 2009: 66).

En el caso de la opción B, la relación con el cine cambia pues se utilizaría como algo puntual y no conformaría parte integral de la actividad. Hemos dejado de trabajar en una metodología por proyecto (como algo concreto) por otra de proyecto (siendo algo singular), donde el cine conforma parte de esta estrategia.

No obstante, en la singularidad que ofrece el cine como un recurso que nos facilita la relación con otras disciplinas y áreas curriculares, el conocerlo pasa por atenderlo en su argumentación pero también en todo lo concerniente a los planteamientos críticos. Es decir, el cine como un recurso es estupendo para investigar sobre la realidad pues se llevan a cabo actividades sistematizadas con la intención de aumentar en los conocimientos de uno o varios aspectos. Estamos intentando dotar al cine de una dimensión participativa y no residual, donde el conocimiento está y hay que buscar y seleccionar, para luego evaluarlo. No es mirar a la pantalla y dejarse involucrar por las imágenes. Sino es dotarlo, igualmente, como un agente que contribuye como constructor activo del conocimiento. Con todo, impulsamos una mirada sobre el arte social del cine. Es una manifestación creativa y expresiva que nos sensibiliza y enseña a la vez, mezclándose lo real con lo imaginado, haciendo de ello algo verdaderamente seductor. Es hacer del cine no una herramienta para reconocer la verdad sino, un agente, que presenta posibles conexiones con la verdad a través de una historia que se cuenta, las relaciones entre las personas, un acontecimiento y su manera de resolverse, etcétera. Es decir, no es ver al cine como un recurso fidedigno y todo lo contrario sería para soslayarlo; sino es dotarlo de entidad y mirarlo como una fuente de inspiración y de debate que nos puede acercar a una realidad, a esa realidad que estamos focalizando o que sea motivo para iniciarnos en otros recorridos.

En nuestra preferencia por el modelo A, de metodología por proyectos, atendemos al cine como un recurso más que interpretativo pues le otorgamos la categoría de intervención a raíz de las consideraciones que se puedan hacer en el aula. Da igual que sea un documental o una ficción, que se trate de unos dibujos animados o una recreación literaria, que sea un largometraje o un cortometraje, lo que suscribimos es una mirada participativa que sea capaz de entender lo que sucede más allá de la pantalla y sus posibles relaciones con lo que estamos trabajando entre todas y todos. El cine lo vemos como un ejercicio de toma de conciencia y como un posible agente de mediación, donde se puede interceder sobre uno, dos o varios planteamientos o hechos para luego llegar a conclusiones. Hemos de considerar al cine como una experiencia educativa (De la Torre, 2005; Prats, 2007; Amar, 2009) que no es neutral y, por tanto, parcial. Está repleta de contradicciones, intereses e, inclusive, errores. Por ello, admitimos una mirada activa capaz de descubrir posibles fallos y, por consiguiente, volvemos a asomarnos al cine con ojos lúdicos. Por ejemplo, buscando en determinadas películas fallos como aquel que un gladiador romano aparece con un reloj de pulsera. Y lo que empezaba siendo un juego con la mirada se convierte en el artesanado de actuación del profesorado quien a partir de ahora interviene dirigiendo la mirada y proponiendo un análisis de lo que todo aquello significa, desde el pasado con las peleas entre personas a vida o muerte, mientras que un público disfrutaba con ese triste espectáculo, hasta los inventos en la actualidad como el reloj u otros dispositivos para ver la hora como los teléfonos móviles, etcétera. Y pensando en el futuro, no sólo con el fin de las guerras, peleas o discusiones ya que tenemos las palabras o las ideas para resolverlas sino, también, en la presencia de las tecnologías que igual que nos permiten ver la hora, podemos comunicarnos con otras personas y conversar con ellas a muchos kilómetros de distancia en tiempo real.



Fuente: Elaboración propia

La propuesta que estamos presentando es mantener con el cine, la metodología por proyectos y el alumnado/profesorado una relación tripartita donde la comprensión crítica se haga presente en el proceso, con una capacidad de análisis que vaya más allá de lo meramente anecdótico y se torne posible como una manera de contribuir a la construcción del conocimiento, cuestionándolo, compartiéndolo, mejorándolo (Kincheloe, 2001).

El cine ha de permitir con esta metodología a que el alumnado de infantil se erija como constructor activo del conocimiento. Atrás quedó la pasividad de recibir una lección o de unos conceptos, y ahora se visualiza un modelo participativo para dotar al alumnado de autonomía y autoestima para reivindicar una manera de aprender más activa, cooperativa y dinámica.

El cine hecho en el aula

Si en el epígrafe anterior hemos hablado de un modelo participativo ahora iremos a introducir un nuevo apartado en relación con el cine como producción cultural. No vale tan sólo con introducirlo en el aula de manera “enlatada”; es decir, lo que ya existe pues se ha producido. Ahora queremos poner de relieve la posibilidad de

realizarlo entre todos los miembros del aula pero, también, de la comunidad socioeducativa. Queremos hacer hincapié en lo de socio y educativa pues puede resultar una repetición. Pero, no obstante, deseamos diferenciar entre lo educativo que se da en el entorno de todos y todas las personas implicadas en el proceso (alumnado, profesorado, administración, familiares, etcétera.) y lo social donde incluimos todos los agentes que están habitualmente fuera de los entornos educativos convencionales; o sea, estamos pensando en la asociación de vecino del barrio, el supermercado, el hospital, las ONGs, etcétera.

El cine hecho en el aula es un pretexto que permite salir, si se desea y está previsto dentro de nuestro proyecto, fuera de las paredes del recinto escolar e ir a un supermercado por ejemplo, a grabar unas imágenes de nuestros alumnos comprando la fruta. No es salir con la intención de rodar una película. Se trata de un documento de clase que contaría con un diseño dentro de la actividad propuesta, además de nutrirse con la colaboración de los familiares y el entorno en el cual cohabitamos. Todos y todas contribuimos en la escritura del guión. Todas y todos, cada uno según las responsabilidades asumidas, tendrán que ocuparse de la grabación en vídeo del trabajo y entre todo aprenderemos a no sólo comprar, sino lo que significa, en este sentido, el dinero, además de trabajar a partir de cuestiones como: por qué lo tendría que hacer la mamá o el papá, quién trabaja en el supermercado, cómo se producen/cultivan/conservan/transportan esos alimentos que tanto nos gustan, etcétera. Toda una experiencia que va más allá de un día de excursión o una salida con el consentimiento y la colaboración de familiares. Se trata de usar el cine, insistimos, como una producción cultural y no sólo como un producto cultural.

«Es necesario tener sumo cuidado con lo que se considera una verdadera contribución infantil en el campo audiovisual. Algunos programas

se conforman con “acomodarlos” delante de la cámara para presentar un telediario, y luego hacemos creer que son los autores de todo ese proceso. Poner las cámaras en las manos del niño es un trabajo que conlleva cierto riesgo –la responsabilidad de los equipos digitales, por ejemplo- pero es imprescindible si de verdad queremos hacerlo partícipe de toda la experiencia. No se trata de que el niño sea grabado con una cámara en la mano, el proceso educativo exige mucho más. Se ha demostrado en distintas sociedades que los chicos pueden crear buenas ideas –algunas bastante estimulantes- si se les sabe guiar respetando sus opiniones y puntos de vista. Desvalorar sus capacidades en este sentido es admitir que para otros campos autorizados como la informática o el manejo de videojuegos sí pueden alcanzar altos niveles, pero no para uno tan creativo como el audiovisual» (Sánchez Carrero, 2008: 72).

En este entramado participativo lo interesante es aglutinar al mayor número de personas y entidades en la experiencia formativa y que todo se torne en un pretexto para incentivar la motivación en el alumnado. La motivación, haciendo alusión a su origen latino, se trata de causa de movimiento, que es el motivo que mueve a una persona o colectivo descubrir o en su defecto satisfacer aquella necesidad que le ha promovido tomar la iniciativa de forma activa. Pero, sin embargo, la estrategia educativa no sólo pasa por hacer la película, que no ha de tener la presión de conseguir unos estándares mercantiles, sino más bien en una experiencia educativa que recoja las intenciones marcadas y dé respuesta al colectivo, aglutinando al grupo y convirtiendo la actividad en un modo de disfrute y de enseñanza-aprendizaje. Cada uno aportará su conocimiento, experiencia o voluntad. Todos somos necesarios en este mosaico creativo pues el cine será un pretexto para aprender junto a las personas que más queremos. Creemos que no podemos enseñarles gran cosa, pero estando junto a ellos, compartiendo, motivamos e incentivamos el proceso de enseñanza-aprendizaje, el proceso se engrandece. La exploración de los contenidos curriculares se presenta y se dan a conocer de otra manera, igualmente, posible y en

un momento dado hasta necesaria. Y, por consiguiente, emerge la motivación por el conocimiento. Explorar lo hacemos coincidir con la acción de averiguar o reconocer con dilección algo. Una actividad impregnada en el cariño a las cosas que hacemos y la predilección con quienes las desarrollamos. El resultado no puede ser otro que el éxito pues las dosis de dedicación y afecto, hacen del trabajo final, algo en continua construcción que es motivo de comentarios, deseos de proseguirlo, de compartirlo... virándolo efectivo que se continúa una vez, inclusive, se ha acabado. Una experiencia educativa que se lleva a la casa y sigue siendo motivo de reflexión; que es el pretexto para tomar a nuestros hijos e hijas de la mano e ir ese día al colegio no para dejarlos en la puerta sino para entrar en el aula para trabajar con ellos (eso sí, siempre bajo la dirección del maestro o maestra).

No es un cine de acción o de producción (Flores Auñón, 1982; Gispert, 2009). Se trata de un resultado cultural y educativo que tiene implicado al mayor número de miembros de la comunidad socio y educativa. Un proyecto educativo realizado por el aula y con los miembros de la comunidad. Una experiencia lúdico formativa que busca el trabajo intergeneracional y el intercambio de conocimientos para convertir el proceso en sabiduría. No es baladí que abuelos, padres e hijos se den cita en el aula junto al profesorado y salgan del aula, si así se entiende como necesario, para encontrarse por ejemplo en la asociación de vecinos para realizar un estudio sobre las familias del barrio o en supermercado para analizar los precios en la cesta de la compra. Un trabajo donde la investigación se apodera del proceso, además de la entrevista. Lo de menos es todo el entramado del lenguaje audiovisual pues a veces con una cámara bien emplazado y con unos planos bien elaborados se soluciona todo este aparataje. Igualmente, hoy en día existen programas informáticos muy intuitivos que solucionan estas cuestiones técnicas y hacen que la participación del grupo sea en todo

el proceso. Por último, la puesta en común del resultado se puede hacer en el centro pero, también, se hace pertinente colgarlo en la red, en cualquier canal de vídeo para el disfrute y consulta de todas las personas interesadas.

Consideraciones finales

Hemos pretendido poner de relieve la importancia del cine en un trabajo por proyectos. Hemos evidenciado dos maneras de hacerlo, atendiendo a las producciones, principalmente, comerciales de cine y a otra que sería producto de nuestra elaboración diseñada y realizada por los miembros de un aula (además de familiares, vecinos, etc.). Tal vez, la primera opción sea la más habitual por un colectivo de profesionales de la educación infantil. Colocar una película de Walt Disney serviría para trabajar determinados aspectos del currículo e introducir otros tantos; pero la elaboración de un trabajo audiovisual por la comunidad socio y educativa facilita la integración de apartados que están contextualizados según las demandas, cercanía y necesidades del alumnado. En los dos casos, se dan respuestas a unas determinadas exigencias. En la primera, de un trabajo genérico podemos introducir particularidades. Mientras que en la segunda opción, a partir de un trabajo concreto podemos establecer e incluir un andamiaje de generalidades.

No es poner la película el viernes a última hora o como relleno a un día que no se puede salir al patio. El cine no es sólo gratificación, que lo es sin género de dudas. Pero nuestra propuesta de utilización de este recurso en el aula está más cercana a su integración curricular. Es una manera fascinante para trabajar los valores, los esquemas visuales que se proyectan en la pantalla, aprender mirando, hablando y escuchando, observando. El cine nos introduce en pretextos para comenzar a pensar en voz alta y el diálogo se apodera del ejercicio didáctico, mientras que la escucha activa se

convierte en un perfecto hacedor para contribuir a la construcción del conocimiento, pues mientras lo que el maestro o la maestra de infantil tiene como intenciones el complemento se establece con lo que el alumnado aporta. Estamos ante un ejercicio de creación y recreación en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje con unos posibles resultados importantes para la educación integral de las personas.

El cine no es un fin sino somos nosotros quienes lo utilizamos con una finalidad. Y, esta finalidad, la hemos de tener muy clara y, por ello, hemos de diseñarlo dentro del contexto y contenidos del aula. El cine es un instrumento didáctico que hemos de darle sentido o mejor dicho extraerle el sentido en el primer caso y dotarlo de sentido en el segundo de los ejemplos que hemos posibilitado. Hemos de convertir al cine es un espectáculo seductor, donde la atención se centre y seamos capaces de dar rienda suelta a nuestra imaginación pues imaginando nos motivamos y sorprendemos, convirtiéndose en un ejercicio idóneo para enseñar y aprender.

«En este sentido los medios de comunicación, especialmente la televisión, los videojuegos y el cine son elementos de enorme influencia, capaces de conseguir que una población infantil se interese por entornos y personajes insospechados, mágicos, prehistóricos, galácticos. La escuela no puede dar la espalda a este mundo de los niños, que si bien “depende de las modas” frecuentemente consumista, el adulto debe encauzar, rentabilizar y ayudar a interpretar las informaciones y estímulos que reciben los niños, aprovechando así tan valiosa motivación» (Ibáñez Sandín, 2010: 170).

Ya no vale con simplemente preguntarles si les gusta el cine; es darle la opción de que responda en base no sólo a un parecer sino a una experiencia. No es cuestionar cuál fue la última película a que les llevaron sus padres por, más o menos, exigencias de los adultos o unas imposiciones mercantiles; sino se trata de dar respuesta a unas necesidades personales de ver determinado cine (que no tiene porque ser en una sala comercial). Es convertir al alumnado en los

protagonistas no sólo de sus películas, si fuera el caso, sino, también, de la posibilidad de elegir ver uno u otro trabajo audiovisual. Y a partir de ahí desenvolver su capacidad de análisis, reflexión y crítica.

Una actividad, la del cine, que tiene unas coordenadas internas en cuanto a la elección idónea según criterios cognitivos de selección o realización de la cinta a tenor de su complicación o claridad de las ideas y argumentos. Y, además, este recurso posee otras de índole afectivo-emocional evitándose desde la angustia al miedo (es decir el rechazo) en los espectadores. Sin embargo, si se atiende a las coordenadas externas habría que atender a una propuesta de acompañamiento lúdico y de actividades que completen el visionado del film contándose con la creación de materiales, dibujos, salidas, etcétera.

Bibliografía

- Amar, V. (2009). *El cine y otras miradas. Contribuciones a la educación y a la cultura audiovisual*. Sevilla: Comunicación Social.
- Betancourt, A. M. (2003). *Conceptos básicos para una Pedagogía de la Ternura*. Bogotá: ECOE.
- Chase, L. (1993). *Educación afectiva. Desarrollo académico, social y emocional del niño*. Trillas: México.
- De la Torre, S. (2005). "Aprendizaje integrado y cine formativo". En S. de la Torre, M. A. Pujol y N. Rajadell. (Coords.). *El cine, un entorno educativo*. Madrid, Narcea; 13-36.
- Flores Auñón, J. C. (1982). *El cine, otro medio didáctico*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Gervilla, A. (2006). *Didáctica básica de la educación infantil: Conocer y comprender a los más pequeños*. Madrid: Narcea.
- Gispert, E. (2009). *Cine, ficción y educación*. Barcelona: Laertes.
- Ibáñez Sandín, C. (2010). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.

- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Ortiz Ocaña, A. (2009). *Educación Infantil: pensamiento, inteligencia, creatividad, competencias, valores y actitudes intelectuales*. Barranquilla: Litoral.
- Prats, Ll. (2007). *Cine para educar*. Barcelona: Belacqua.
- Sánchez Carrero, J. (2008). *Pequeños Directores: niños y adolescentes creadores de cine, vídeo y televisión*. Sevilla: Aconcagua.
- Schön, D. (1998). *El profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Soto, P. y Tovías, S. (2000). "Explorando las posibilidades de un mundo multicultural en educación infantil". En M. Antón, y B. Moll. (Coords.). *Educación infantil. Orientaciones y recursos*. Barcelona: CISSPRAXIS; 529-590.

Anexo

La intención de estas líneas no es otra que la de mostrar experiencias que han tenido a las niñas y niños como artífices de su creatividad, además de dejar constancia de este tipo de iniciativa a través de páginas *Web*.

Festivales

<http://www.kidsforkidsfestival.org/en/index.htm>

(Kids for kids festival es algo más que un festival, es una comunidad internacional cercana al mundo de los jóvenes cineastas y de los educadores en medios de comunicación).

<http://www.showcomotion.org.uk/>

(Se celebra en la ciudad inglesa de Sheffield desde 1997. Aceptan trabajos en formato de 35 mm. Y en mini DV procedentes de Irán, Rusia, Alemania, Dinamarca, Suecia, Francia o España).

<http://www.cinemagic.org.uk/> (El Cinemagic se celebra anualmente en Belfast. Mantiene una sesión titulada Nursery Scholls donde da la oportunidad a los más pequeños, además para conocer la interpretación incentivando desde la palabra y los sonidos al movimiento y las relaciones con los demás).

<http://cifej.com/content/pages/index.php>

(Centro Internacional de cine para la infancia y la juventud).

<http://www.fici.info/>

(En Madrid se celebra anualmente el festival internacional de cine para la infancia y la juventud; organizado por la Asociación Tambor de Hojalata).

<http://www.nwfilmforum.org/go/childrensfilmfest/index.html>

(Festival de cine para niños, donde existe la posibilidad de que también participen como jurado previa selección a partir del envío de una crítica cinematográfica).

<http://www.cicff.org/>

(Festival Internacional de cine para niños de Chicago. Con información para el alumnado, directores y profesorado).

<http://www.divercine.com.uy/>

(Iniciativa uruguaya convertida en el Festival internacional de cine para niños y jóvenes).

<http://www.festivaldecinedepamplona.blogspot.com.es/>

(Gran Premio “Educactif”, que se concede a un cortometraje o documental con carácter educativo).

www.festivalkolibri.org

(Festival Internacional del audiovisual para la niñez y adolescencia “KOLIBRI” La Paz, Bolivia).

<http://www.habanafilmfestival.com/>

(En el marco del festival internacional de cine de La Habana. El universo audiovisual del niño latinoamericano).

<http://www.festicinekids.org/>

(Festival internacional de cine para niños y jóvenes de Cartagena. Colombia).

Otras iniciativas

Mediativa (Centro brasileño de medios para niños y adolescentes).
Cineduc (Iniciativa carioca de cine y educación).

La Matatena (Asociación de Cine para Niñas y Niños, México).

CIEFJ (International center of films for children and young people).

Nueva Mirada (Colectivo especializado en cultura, industrias culturales y comunicación. Organizan el Festival internacional de cine nueva mirada para la infancia y la juventud. Buenos Aires).

Declaración

<http://www.declaraciondemadrid.org/>

(Declaración de Madrid. Educación y Medios de Comunicación. En la cual se afirma: “La alfabetización de la humanidad, que todavía no se ha alcanzado en nuestro mundo, ha sido una de las grandes conquistas del pasado. La alfabetización mediática es ahora el gran reto que hay que alcanzar”).

Redes

<http://www.divercine.com.uy/>

Ciniño (Red de festivales de cine para niños de iberoamérica).

En cuanto a los aspectos operativos, la plataforma de funcionamiento de CINIÑO se basa en las siguientes acciones:

1. Mejorar los contactos con productores para gestionar sus obras en nuestros festivales.

2. Intercambiar listas de diálogos traducidas, al menos al español y portugués.
3. Colocar un sector de nuestros sitios *Web* para Ciniño, donde cada uno incluya un listado de los productores que tienen buen material para niños de su país, con los contactos.
4. En ese sector Ciniño de la *Web* estaría la lista y los links de festivales colegas serios y responsables, con una experiencia profesional, para visualizar la red.
5. Presentarnos como grupo ante organismos internacionales o entidades que colaboran o respaldan festivales como los nuestros.
6. Respalda a los festivales que se vean en apuros para que no desaparezcan.

Propuestas

Está claro que a nuestros festivales no suelen concurrir las rutilantes estrellas del “show business”, por lo que no podemos ofrecer los atractivos de “alto impacto” que busca el mercantilizado y banalizado panorama massmediático de nuestros países. También nos juega en contra el hecho de que los niños no votan, aunque invitamos a pensar que si lo hacen sus padres y maestros y que los mismos chicos y adolescentes lo harán en un futuro no tan lejano...

Ofrecemos, en cambio, obras cinematográficas de alta calidad, acceso a la diversidad cultural y, cuando contamos con presupuesto suficiente, la presencia de directores, especialistas y creadores sumamente importantes de diversos países del mundo. Todos ellos aportan experiencias y conocimientos de singular valor a través de talleres, conferencias o exposiciones en seminarios, tanto para niños y jóvenes, como para los docentes, profesionales, técnicos, investigadores, estudiantes y el público en general, interesado en estos temas.

Primera conclusión

Como ya han señalado diversos autores, entre ellos Pierre Bourdieu, la capacidad de apreciación audiovisual -y artística en general- se forma en el proceso de educación -formal, no formal e informal- en los distintos ámbitos de los que participan las personas a lo largo de su vida y esto tiene relación con la posición social de las familias y las posibilidades de acceso a la cultura por ella demarcada.

Segunda conclusión

Hay que descartar el pensamiento mágico. Es tan delirante como imposible pretender “reformatear” al público hoy “formateado” para el modelo de cine hegemónico -incorporado desde su más tierna infancia- para otro modelo de cine -“el nacional”- como si se tratara de un acto de “reconversión” religiosa o tecnológica. Cabe acotar que dentro del generísticamente denominado “cine nacional” las obras de calidad suelen ser más bien escasas... Por lo que pocas esperanzas de “formación” pueden depositarse en aquella parte más profusa que ahuyenta a los espectadores de las salas, o en el otro extremo, el de los filmes “taquilleros” armado con los ingredientes de la degradada cultura televisiva y/o una mezcla mal imitada de algún género hollywoodense.

Tercera conclusión

Se logra formar públicos competentes para el propio cine, cuando se impulsa el desarrollo pleno de la capacidad de apreciación audiovisual y artística -y por ende de la capacidad de seleccionar y elegir- a partir del contacto persistente y sistemático con la diversidad cultural y, dentro de ella, con las obras de mayor calidad. Es este conocimiento de la diversidad, obviamente inclusivo de las

buenas películas del cine nacional y de la región de manera prioritaria, el que llevará al reconocimiento de la propia identidad como parte valiosa de la diversidad. Identidad y diversidad cultural son las caras interrelacionadas del proceso de desarrollo cultural, prescindir de una o de la otra hace que las culturas se anquilosen y marchiten en lugar de florecer.

EL USO DEL CINE EN PRÁCTICAS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Antenor Rita Gomes

Doctor en educación. Profesor Titular de la Universidad del Estado da Bahia, Brasil.

dr.antenor@hotmail.com

Recibido: 1 de febrero de 2013

Aceptado: 28 de febrero de 2013

Resumen

El cine cuenta en su haber con un sinúmero de posibilidades. Cada día son más los que la contemplan dentro de la actividades formativas. Pero éstas se están haciendo más habituales en la formación superior. Desde la Universidad Estatal de Bahía en Brasil una experiencia con el cine se ha llevado a cabo y en este artículo se refleja algunas de sus conclusiones y maneras de desarrollarse. Aprender a mirar, ser sensibles, dejar que la imaginación inunde la pantalla por todos sus lados y trascienda al alumnado no es fácil, pero posible. El cine enseña y junto al alumnado y el profesorado llega a educar.

Palabras clave: Educación, cine, propuestas didácticas, experiencias formativas.

Abstract

The film presents countless opportunities to produce meanings, therefore, every day, the movies are most commonly used in formative activities. Actually, the use of movies has become too common at University. We report an experiment about the use of "Abril Despedaçado" in teacher training programs at the University of Bahia, Brazil. The paper reports some findings and ways to develop learning. It reflects on

learning and looking so sensitive and imaginative transpassing the explicit messages. The work reflects on the art of teaching and learning with movies.

Key words: Education, cinema, teacher training and learning experiences.

Los sentidos son realidades plurales y en movimientos. Forman parte de toda actividad cultural humana. Las producciones simbólicas son, por excelencia, lugares de representaciones y de prácticas de sentido. El cine es una de esas realidades culturales que se traduce en oportunidades de construcción de sentidos, desde el punto de vista de producción como de la recepción.

El audiovisual producido por el cine es de naturaleza híbrida y condensada. La relación de la imagen con lo verbal duplica la significación propiciadora de sentidos subrepticios que se encuentran suspensos en la estructura, sin que dependan de ella para existir. De la relación entre lo verbal y la imagen nace un intrínseco fenómeno que multiplica el diálogo; y ambas formas de lenguajes son afectadas. Un texto verbal que toma parte de un cuadro con una imagen no es lo mismo fuera de ello. La imagen asume una función indecible de explicitación y contextualización de lo verbal que difícilmente sería expresado con palabras. Lo inverso es muy semejante: una palabra puede situar la comprensión de una imagen y prestarle un sentido particular, inusitado. Todavía, la complejidad de la imagen, y su potencia discursiva, radicalmente abierta no comporta ningún juicio verbal como siendo único, con pena de reducir, artificialmente, las posibilidades de sentido o provocar sentidos sesgados. El sentido de las piezas audiovisuales nace, por tanto, de relaciones contextualizadas. Los sentidos son, por excelencia, abiertos y móviles. Posibilitan diversas incursiones en una misma pieza y se producen siempre en conexiones con diferentes puntos; por tanto, nacen de una relación en red, como en un rizoma.

El sentido es en primer lugar algo abierto, potencial, no evidente. Es el otro lado del aparente y situase entre la presencia y la ausencia. Los sentidos no son nunca acabados, porque el ser humano está siempre interpretando. Todo acto de comunicación, toda manifestación de lenguaje envuelve interpretación y todo diálogo es abierto. El sentido está siempre en proceso, en curso. Trabaja siempre con una especie de ausencia; con lo incompleto y con la abertura. La materia significativa tiene plasticidad y es plural, por eso, el sentido es del orden de lo simbólico. Es el abismo de la posibilidad de no-medición, por eso, es tan próximo de la diferencia. La actitud humana de producir sentido es asimismo, como marcas dejadas en la superficie espejada de la materia significativa y no agotan los sentidos; al contrario, son formas de cerramientos, pues colocan en silencio el incompleto y la ausencia. Para Derrida (1995) las cosas llegan a la existencia y pierden la existencia al recibieren nombres. Una vez que la ausencia es el alma de la pregunta y se pierde al decirse; *ella se sabe perdedora y perdida, y en esa medida permanece intacta e inaccesible. Acceder a ella es perderla; mostrarla es disimularla, confesarla es mentir* (Derrida, 1995: 59). Comprender es admitir la amplitud sinfín de la posibilidad de producir sentido mediante la materia significativa. La posibilidad del sentido que viene de la diferencia es universo, el sentido atribuido es apenas inscripción, riesgo, trazo. Es molécula.

Por otro lado, el sentido está siempre a la espera de ser dicho para poder existir. Procede presumiendo un fin: abrirse, transbordarse. Esa abertura es lo que libera la génesis (en el sentido de crear), la potencia, pero es también lo que arriesga cerrar el devenir al informarlo. Arriesgarse hace ocultar la fuerza debajo de la forma (Derrida, 1995). La actitud de atribuir sentido es condición de la interacción comunicativa (no hay como escapar de ese abismo). Comprender y aprisionar el sentido es perderlo ganando. En función del mismo, es lógico afirmar que lo sujeto se “parte” al produ-

cir sentido, porque lo que hacemos al dar sentido es significarnos. Al producir sentido damos dirección a una fuerza (y, consecuentemente, ella nos posiciona), pero no alteramos la fuerza.

Siendo de la orden de lo simbólico, el sentido no está preso a una estructura, a pesar de precisar de ella para ser dicha, Pensar la génesis, la fuerza del sentido sin un contexto no sería posible. El sentido surge de una coyuntura exuberante. Hay un contexto histórico y cultural. Hay relaciones mediadas en y por el contexto. El lenguaje es estructura y acontecimiento. Los procesos que envuelven la producción de sentido, tanto desde el punto de vista de la producción de lenguaje como del punto de vista de la recepción de los textos y discursos se dan en la forma de acontecimientos situados en estructuras sociocomunicativas por medio de mediaciones diversas, representaciones diversas y se materializan en los discursos/textos producidos en y para el acto comunicativo (Gomes, 2008).

Las piezas del cine, en función de las articulaciones que operan en el audiovisual y debido al carácter simbólico y representativo que tiene, es una oportunidad única de experimentarse las prácticas de producción de sentido en la perspectiva de los sentidos múltiples, a pesar de ser situados. Siendo el lenguaje y la consecuente producción de sentido indisociables de las relaciones de los individuos entre sí y esencial para el desenvolvimiento de los procesos mentales superiores, el trabajo pedagógico envolviendo el cine, se torna esencial en el desarrollo del ser humano y en la producción del conocimiento. Mediación y trabajo educativo son, entonces, las palabras de orden en la producción del conocimiento, a partir de los materiales culturales como los del cine, por ejemplo.

La mediación por medio de los signos es desarrollada en sistemas simbólicos en los cuales los signos se organizan en estructuras complejas y organizadas. Los procesos de *internalizaciones* (utilización de signos internos: el individuo no necesita más de los objetos del mundo real para representar) son eminentemente de la orden de

lo simbólico, del significado. El lenguaje es el sistema simbólico básico de representación de la realidad, a todo grupo humano. Partiendo de que existen sistemas simbólicos socialmente establecidos, entonces, es el grupo cultural en que el individuo se desenvuelve, el que irá ofrecer formas de percibir y organizar lo real. De ese modo, el lenguaje como instrumento psicológico y simbólico hace mediación entre el individuo y el mundo, como sistemas de representación de la realidad, y se constituye en una especie de *filtro* a través del cual el ser humano deberá ver el mundo y operar sobre ello (Oliveira, 1998).

Las prácticas discursivas de la mediación docente se constituyen como un sistema de representaciones sociales e ideológicas que operan directamente en el proceso de construcción de sentidos; digo esto, no en la perspectiva de una visión fatalista, que reproduce la cultura y la sociedad, pero en el sentido de reconocer la mediación simbólica docente como factor influyente en el proceso de producción de sentido. El trabajo docente es esencialmente un trabajo de mediación. Lo que hace el profesorado al dar clases es en realidad mediar, es interponerse entre el sujeto y el mundo. Esta acción es intencional, es planeada (por más que algunos no quieran) y proyecta un fin. Por esa razón, no se puede pretender mostrarla neutra, destituida de valores y de intereses. La práctica pedagógica del profesor trae subyacentes (cuando no explícitos) las estrategias del qué y cómo relacionarse con el mundo empírico, y los significados que les atribuye. La actividad docente es una actividad de producción de sentido mediada por un sistema de efectos discursivos e ideológicos. Ideológico no en el sentido de que algunos discursos no lo son. Esto no porque *lo ideológico puede revestir cualquier materia significativa* (Verón, 1981) y sí porque es orientado por un interés de grupo y lugar social. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje comportan representaciones y valores actualizados en relaciones con que esos valores y representaciones se interrelacionan, reforzando, completando y rechazando unos a los otros. Un movimiento

que oscila entre el conflicto y la estabilidad, entre la diferenciación y la estandarización. Son ante todo, relaciones interpersonales e interdiscursivas.

Discutir estas cuestiones -que tiene la idea de que el cine y la mediación docente son elementos basales de la producción de sentido y construcción de conocimiento- está inspirada a partir de experiencias vividas en mi trayectoria de educador con la película “Abril despedazado”/“Abril despedazado” en proyectos de formación de profesores en Jacobina, Bahia, Brasil.

La experiencia de formación con la película “Abril despedazado”: sentidos plurales y proposiciones prácticas.

La experiencia de formación con la película “Abril despedazado” (dirección de Walter Sales, 2001) descrita en ese texto, está enmarcada dentro de mi actuación como profesor de la Universidad del Estado de Bahia (UNEB), en el Campus de Jacobina con profesorado en formación de tres grupos distintos de área de actuación del Campus:

- Docentes de la Red Estadual de Enseñanza de la Regional de Educación 16-DIREC 16, en el año de 2006;
- Profesorado de la Red Municipal de Enseñanza de la Ciudad de Tapiramutá, en 2012 y,
- Becarios del Programa de Iniciación a la Docencia (PIBID) de la Escuela Estatal Frei José de la Encarnación, en 2012.
- En cada uno de los grupos involucrados en el trabajo se organizó en tres fases:
- Ver la película y atribuir sentido a los símbolos lingüísticos discursivos y culturales.
- Identificar aspectos lingüísticos y culturales de la película articulado a los objetivos educativos;

- Proponer y ejecutar actividades didácticas de adquisición del conocimiento en diferentes dimensiones. Las acciones aquí expresadas son el resultado de las vivencias de los tres grupos de trabajos en los sus diferentes tiempos y espacios.

La película “Abril despedazado”, cuenta en su elenco con actores como: José Dumont, Rodrigo Santoro, Rita Assemany, Luiz Carlos Vasconcelos, Ravi Ramos Lacerda, Flavia Marco Antonio, Everaldo Pontes, Othon Bastos y Wagner Moura. Se trata de una obra libremente inspirada en el libro homónimo del escritor albanés Ismail Kadaré. Fue adaptado para el cine brasileño teniendo como escenario el “Sertão” (desierto) del nordeste, situando la narrativa en 1910. La película fue construida en el alto “Sertão” de Bahia, presentando la rivalidad y la disputa de tierras entre dos familias locales cuyos miembros juraron venganza y trabaron duelos que se perpetuaron a lo largo de generaciones. Tonho, hijo del medio de la familia Breves, es impulsado por el padre a vengar la muerte de su hermano mayor, víctima de una lucha ancestral entre familias por el poder de la tierra. Angustiado por la perspectiva de la muerte eminente e instigado por Pacu, su hermano menor, Tonho empieza a cuestionar la lógica de la violencia y de esta tradición macabra. En medio de la confusión de ideas y sentimientos, llega un pequeño circo itinerante a la región, trayendo alguna esperanza y perspectiva de cambio para el drama familiar. Tonho conoce el amor al tener relación por Clara. Al final de la trama, aunque la tragedia y la muerte no sean evitadas, el hermano menor es asesinado en lugar de Tonho, y éste asume un nuevo destino para su vida, dejando atrás lo que restó de la familia (la madre desolada y un padre autoritario y vengativo) y refugiándose en el mar, donde guardaba los sueños del niño Pacu.

Al exhibir la película en aulas de los programas de formación de profesores, el procedimiento inicial adoptado ha sido el de identificar, en la perspectiva del alumnado y del profesorado, los símbolos

culturales más llamativos que evocan significaciones contextualizadas para el espectador. Entre los más destacados podemos citar:

- La *bolandeira* (molino artesanal de caña de azúcar) que gira a lo largo de toda película, al ritmo de lo que sucede;
- La misma escena en el inicio y en el final de la película como una clara señal de ciclo;
- Las escenas de persecución con mucho movimiento y poca nitidez representando la percepción de la realidad por parte de los involucrados en los crímenes;
- Los nombres de los lugares, de las personas y de las familias relacionados con la condición que representa (Riacho de la Almas -local de las muertes; Familia Breves y familia Ferreira- las familias en guerra; Ventura -local de paseo y aventura-; Clara -aquella que hace que Tonho conozca el amor y poder sobrevivir a la tradición-);
- La galería de fotos de los parientes muertos en las salas, difundiendo la historia de los antepasados muertos en conflictos de tierra;
- La camisa al viento, con mancha de sangre del crimen y aguardando que ésta amarillee como señal de la llegada del tiempo de la venganza;
- La faja negra usada por Tonho en su brazo como señal de tregua provisoria hasta la fecha marcada para la venganza de la familia Ferreira;
- El libro y la lectura como conexión para otros mundos posibles;
- La arte del circo apuntando para otra visión más libre de las tradiciones;
- El ser humano imitando animales en señal del mismo condicionamiento;
- La lluvia y la muerte de Pacu, cerrando un ciclo en señal de renacimiento;

- Pacu muerto, funcionando como semiente al hacer nacer, a partir de su muerte, una nueva vida para Tonho;
- El mar en oposición al “Sertão”, a la seca y a la muerte.

La percepción del conjunto de símbolos ya trae consigo una producción de sentidos significativos para el grupo. Si el trabajo de interacción con la obra se resume en identificar los símbolos y los sus significados ya teníamos, así, una comprensión profundada de la obra. Pero, como el objetivo del trabajo ha sido el de enfocar los sentidos de la escena moviente como posibilidad de engendrar otros sentidos y conocimientos, procuramos a lo largo del trabajo avanzar en dirección a las actividades pedagógicas con el cuidado de recordar que los sentidos y temas abordados son de naturaleza bastante particular, posibilitados por la plasticidad de la materia de análisis. Los sentidos del orden de lo simbólico, su producción, están bastante situados en los contextos, en los sujetos y su historicidad, por tanto, un sentido no es nunca absoluto, visto que no es literal. Entramos, así, en defensa del sentido como lo plural, lo inusitado, eminentemente *libidinal* e idiosincrático. José Saramago, poéticamente, hace referencia a ese proceso como si fuera algo distinto del significado. Y afirma que:

«Al contrario de lo que en general se cree, sentido y significado nunca fueron la misma cosa, el significado queda luego por ahí, es directo, literal, explícito, cerrado en sí mismo, unívoco, por así decir; al paso que el sentido no es capaz de permanecer quieto, agítase de sentidos segundos, terceros y cuartos, de direcciones irradiantes que se van dividiendo y subdividiendo en ramos y ramillos, hasta perdieren de vista. El sentido de cada palabra se parece con una estrella cuando se pone a proyectar mares vivas por el espacio exterior, vientos cósmicos, perturbaciones magnéticas, aflicciones» (Saramago Apud SPINK, 2000).

A tenor de esta creencia -que los sentidos recorren diversas direcciones, al mismo tiempo- podemos enumerar objetivos pe-

dagógicos que atienden a las diferentes áreas del conocimiento y desenvolver actividades como: investigación en la comunidad, lectura de textos teóricos sobre temas como violencia, propiedad de la tierra, religiosidad, tradiciones y otros. O bien, realizar exposiciones, trabajos escritos u orales.

De las actividades desarrolladas destacamos una por su adhesión y parte de los grupos participantes, debido al su carácter dinámico, creativo y democrático que permite al profesorado y alumnado elegir el tipo de trabajo que desea desenvolver en función de una mayor identificación con uno o más estilos de aprendizaje. La actividad se inicia con lecturas e investigaciones sobre: “Estilos de aprendizajes”. De las diferentes definiciones existentes sobre el tema, aunque no están completas, por razones didácticas adoptamos las que clasifican los estilos de aprendizajes en:

- Físicos, aprendices que aprenden mejor en movimiento;
- Intrapersonal, aquellos que aprenden mejor cuando están solos;
- Interpersonal, son los sujetos afectos a los liderazgos de grupos;
- Lingüístico o verbal, son los artesanos de las palabras;
- Matemático, aquellos que priorizan la razón lógica;
- Musical, los que poseen oído musical;
- Visual, gustan de colores y de armonizar ambientes.

Después de la investigación de estos estilos de aprendizaje, los participantes del grupos se autodenominan en función de sus estilos predominantes. Tomando esto como criterio para la organización de los grupos, pasamos a la formación de los equipos de trabajo mediante las siguientes propuestas:

Grupo 01 Estilo físico	Propuesta 01 – Cree una coreografía o presentación escénica para abertura de la película.
---------------------------	---

	<p><u>Propuesta 02</u> – Organice un espectáculo de circo que aparezca las nociones de nacer y morir, dormir y acordar, ir y regresar, etcétera.</p> <p><u>Propuesta 03</u> – Presente partes de la película utilizándose fantoches o cine de papel (hecho con cajas de papel).</p>
<p>Grupo 02 <u>Estilo intrapersonal</u></p>	<p><u>Propuesta 01</u> – Escriba un guión de la vida de Tonho después de la muerte de Pacu.</p> <p><u>Propuesta 02</u> – Haga una carta de Tonho para su padre explicando su punto de vista sobre los conflictos vividos por la familia durante la película.</p> <p><u>Propuesta 03</u> – Reproduzca este diálogo de Tonho.</p>
<p>Grupo 03 <u>Estilo interpersonal</u></p>	<p><u>Propuesta 01</u> – Realice una movilización en favor del perdón de Tonho por parte de la familia Ferreira.</p> <p><u>Propuesta 02</u> – Haga un discurso público y/o un sermón combatiendo la cultura de la violencia.</p> <p><u>Propuesta 03</u> – Organice un desfile de máscaras y disfraz en defensa de la Paz.</p>
<p>Grupo 04 <u>Estilo lingüístico</u></p>	<p><u>Propuesta 01</u> – Organice una campaña publicitaria para la película.</p> <p><u>Propuesta 02</u> – Realice un juzgado simulado (con abogado de defensa y de acusación) sobre el hecho de ser Tonho una víctima o un criminal;</p> <p><u>Propuesta 03</u> – Represente teatralmente la idea central de la película.</p>
<p>Grupo 05 <u>Estilo matemático</u></p>	<p><u>Propuesta 01</u> – Cree un juego de dominó con escenas de la película.</p> <p><u>Propuesta 02</u> – Cree una busca del tesoro con pistas/informaciones contenidas en la película.</p> <p><u>Propuesta 03</u> – Cree una carta enigmática con elementos de la película.</p>

<p>Grupo 06 Estilo musical</p>	<p><u>Propuesta 01</u> – Haga una parodia a partir de la banda sonora de la película. <u>Propuesta 02</u> – Usando diversos sonidos guturales, y vocales cree una melodía que refleje sentimiento/lirismo relacionado con el drama de Tonho y su familia. <u>Propuesta 03</u> – Haga una composición de hap con el tema de la película. <u>Propuesta 04</u> – Cree una historieta o historia de cordel a partir de la historia de la película.</p>
<p>Grupo 07 Estilo visual</p>	<p><u>Propuesta 01</u> – Cree un comic o viñetas donde se recoja el sentido de la película. <u>Propuesta 02</u> – Pinte un cuadro o cartel publicitario de la película. <u>Propuesta 03</u> – Utilizándose de formas geométricas, haga un cuadro que represente ideas de la película.</p>

El conjunto de esas actividades revela la calidad de sentidos que circundan al trabajo pedagógico con lo cinematográfico. A pesar de que algunas actividades fueron más aceptadas y repetidas, en todas las ocurrencias/participación de los trabajos, inclusive el ejercicio de escritura de la carta de Tonho para lo padre, todas las actividades han tenido resultados sorprendentes. Por ejemplo, la pintura de cuadros que fueron moldurados y decoran habitaciones de jóvenes y adolescentes; o bien la construcción de dominós que pasaron a incorporar los juguetes educativos del profesorado.

Otro factor relevante, en esa experiencia, que retrata pedagógicamente la potencialidad de los sentidos del texto cinematográfico como productor de sentido y de conocimiento, es el número de actividades didácticas desarrolladas a lo largo de todas las apar-

taciones de trabajo con la película. Del conjunto de las acciones desarrolladas con los 07 grupos de trabajo, arriba mencionados, fueron realizadas 52 actividades didácticas diferentes, que van desde diseñar una escena de la película, hasta hacer un mapa de la región, pasando por una lectura de texto, diseñar pesquisas de campo, visitar organizaciones no gubernamentales, fábricas y otros lugares.

Otra cuestión significativa ligada a esto sería el tiempo pedagógico utilizado para la realización de las actividades, o bien las relaciones de transversalidad y las relaciones con las diversas asignaturas que el trabajo con la película vincula. Un trabajo que ocupó 30 horas, estableciendo relaciones con asignaturas como: Lenguas, Artes, Historia, Geografía, Matemática, Ciencias de la Naturaleza, Antropología, Ética, Religión y Ciudadanía. Se trata, por tanto, de un trabajo global, con múltiples conexiones.

Consideraciones finales

La percepción que incentivó ese trabajo (la que toma el cine como productor de sentidos movientes para las prácticas formativas) nos revela el potencial pedagógico de las producciones culturales simbólicas, híbridas y articuladas como es el caso del texto fílmico. En realidad, las actividades relatadas en este trabajo son apenas una pequeña muestra de lo que se puede hacer a partir de un texto tan complejo. Muchos aspectos no fueron abordados, y lo mismo aquellos trabajados no fueron desarrollados en todas sus dimensiones y profundidad. Esta característica de condensar una profusión de sentidos viene enraizada en la naturaleza de la materia significativa -que es lo audiovisual- poroso y conectivo. Las prácticas educativas cuando envuelven productos visuales como el cine -en el objetivo de crear sentido- ganan en dinamismo, en actualidad y en racionalidad. Pues se retira de un paradigma literal y pasa para una actitud de construcción, donde el aprendiz es el protagonista. Las

experiencias vividas a partir de “Abril despedazado” suscribieron estas certezas.

Bibliografía

Derrida, J. (1995). *A escritura e a diferença*. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva.

Gomes, A. R. (2008). *Linguagem Imagética e Educação*. Guarapari-ES: Editora Ex Libris.

Oliveira, M. K. (1998). *Vygotski: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.

Spink, M. J. (Org.) (2000). *Práticas discursivas e produção aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez.

Veron, E. (1980). *A Produção de Sentido. Fragmentos de uma sócio-semiótica*. São Paulo: Cultrix.

ENSEÑAR EL CINE, SÍ, ¿PERO CÓMO?

Ben Driss Nourddine

Festival Internacional de Cine del Mediterráneo de Tetuán. Profesor de francés de Secundaria de la red pública.

bendrissnourddine@gmail.com

Recibido: 1 de febrero de 2013.
Aceptado: 28 de febrero de 2013.

Resumen

El cine actual se muestra ante la opinión pública de muchas maneras. Se ha diversificado la forma de acceder al cine y también se han abierto opciones para intentar seducir al alumnado para que se sienta atraído por él. La realidad de Marruecos es analizada y se muestra preocupado por este tipo de iniciativas que pretende contribuir a una sociedad más moderna y a un alumnado más abierto, predispuesto o, simplemente, que pueda acceder al conocimiento a través de este medio audiovisual.

Palabras clave: Cine, educación, Marruecos, currículum.

Abstract

The current film shown to the public in many ways. It has diversified the way to access the movies and have opened options to try to seduce the students to feel attracted to him. The reality of Morocco is analyzed and is concerned about this type of initiative that aims to contribute to a more modern society and a more open students, biased or simply you can access knowledge through this audiovisual medium.

Key words: Cinema, education, Morocco, curriculum.

¿A nuestros estudiantes les encanta el cine? Sería una buena pregunta para iniciarnos; o dicho con otras palabras ¿son muchos los aprendices que se molestan para acercarse el fin de semana a una sala de cine? Sin aguar la fiesta a nadie, la respuesta, como todo el mundo presiente, es negativa. Los jóvenes no van al cine, y cuando lo hacen, es para ver una película “Hollywoodiana” o “Bollywoodiana” de mala calidad (no podemos obviar la presencia de cine hindú en las pantallas de Marruecos).

En este sentido, nos seguimos formulando otras preguntas: ¿a quién le incumbe la responsabilidad de animar a nuestros jóvenes para ir a ver películas de buena calidad? ¿Es la escuela la que puede/debe desempeñar este papel de orientadora y reguladora de las preferencias cinematográficas de nuestros estudiantes? O bien, ¿está habilitada la escuela para proporcionar una educación en la imagen (fija y móvil)? Todos sabemos que las responsabilidades de los profesores son muy numerosas. ¿Se debe, además, encomendar la tarea de la educación en la imagen?

La respuesta parece obvia a pesar de las eventuales quejas de los docentes: la educación en la imagen debe ser parte de la misión de la escuela; la cual debería educar a los estudiantes a formar un pensamiento crítico y protegerles contra los riesgos de la proliferación incontrolada de la imagen. A la escuela le corresponde desarrollar en el aprendiz mecanismos de defensa que le permitan distinguir lo verdadero de lo falso, lo ficticio de lo real para gracias al análisis metódico de los documentos audiovisuales extraer el máximo de los contenidos.

Reflexiones sobre el cine y la educación en Marruecos

Dado que Marruecos ha puesto en marcha la reforma del sistema educativo, muchas obras literarias (novelas, novelas cortas, teatro) han sido introducidas en el currículo (sobre todo en clases de len-

guas); pero el cine, desgraciadamente, ha sido marginado. Los responsables de esta reforma han olvidado tal vez que el séptimo arte, es, como otros géneros literarios y artísticos, un componente esencial de nuestro patrimonio cultural en el que nuestros estudiantes han de ser iniciados. Así, a la escuela le incumbe, en primer lugar, promover la cultura cinematográfica integrándola en los programas escolares. Es su deber que a nuestros hijos les gusten las películas enseñándoles a ser buenos espectadores capaces de distinguir entre una buena y una mala película. Es decir, hemos de saber qué les gusta y qué no; para luego educar sus sensibilidad mediante un discurso cinematográfico adecuado. En este sentido, el Ministerio de Educación de Marruecos debe apoyar la formación del profesorado en el cine y en las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Una vez este gran colectivo previsto de herramientas pedagógicas, además de didácticas y de estrategias adecuadas para la lectura y el análisis de cualquier soporte icónico o audiovisual, los docentes, en ese momento, serán capaces de llevar a buen puerto su misión educativa.

Hoy en día, nuestro paisaje mediático está saturado por una avalancha de medios de comunicación e información provocando que muchos de estos profesores y estudiantes se encuentran desarmados. Algo que hace necesaria la introducción de nuevos hábitos de aprendizaje capaces de proteger a nuestros alumnos y alumnas contra los peligros que puede representar la imagen cuando no se usa con prudencia y no cuenta con criterios o valoraciones apropiadas. La visualización, análisis y comentarios de los diversos documentos audiovisuales deberían formar parte de nuestro sistema educativo, donde el análisis de películas (ficción o documental) se habría de convertir en una práctica habitual, lográndose el descifre de todo tipo de imágenes. Es aquí donde se hace imprescindible la formación en el lenguaje cinematográfico para entender y transmitir la pasión por el cine. Sobre este particular, el objetivo es

animar a nuestros aprendices a expresarse y a crear a través la imagen y el sonido.

Es indiscutible que el cine bien utilizado en el contexto de la clase puede ser un excelente medio de defensa además de un transmisor de conceptos y vehículo de valores. Ya que es, al igual que otros medios de comunicación, un fenómeno de comunicación de masas que tiene su propio lenguaje y sus propios métodos de persuasión y de entretenimiento que se deben tener en cuenta.

Dentro de las escuelas de Marruecos, la imagen (fija o móvil) se está imponiendo más y más como un medio de expresión y de comunicación necesarios y eficientes. No obstante, en este instante nos hacemos la siguiente pregunta: ¿el cine no nos está surcando cada vez más nuestras vidas (para mejor o para peor) hasta el punto de estar invadiendo nuestras vidas cotidianas bajo sus muchas formas de persuasión? La imagen (álbum de fotos, videos de cumpleaños, TV, DVD, internet...) ilustra nuestra historia, eterniza nuestras emociones y nos acompaña en nuestros diferentes viajes. Es a la vez un medio de información, instrucción, educación y entretenimiento. Sin embargo, la imagen, como una herramienta educativa capaz de desarrollar el pensamiento crítico de los aprendices, permanece en gran parte sin explotar en nuestras escuelas (sean, igualmente, en colegios, institutos y universidades). Es esencial que esta herramienta sea considerada por su encomiable valor. Los alumnos y estudiantes deberían conocer los grandes medios de comunicación audiovisuales y ser sensibles a sus dimensiones sociológicas, culturales, económicas e históricas. Asimismo, deberían adquirir las técnicas y estrategias de análisis e interpretación de la imagen, aprender a nombrar e identificar las herramientas del discurso narrativo cinematográfico, conocer el lenguaje de las imágenes y sonidos, y adquirir los utensillos necesarios para cualquier expresión creativa con el medio cinematográfico. Esta es la condición a partir de la que los aprendices podrían

disfrutar de todas las artes que se centran en la imagen (pintura, fotografía y cine) y disfrutar del entretenimiento que ofrecen.

Una propuesta sobre el cine

Introducir el cine en nuestras clases de lengua puede permitir, además, al profesor diversificar sus actividades variando y enriqueciendo su quehacer docente. El alumno, por su parte puede tener la oportunidad de disfrutar de otros tipos de representaciones lejos de las obras literarias impuestas por el currículo. Entonces, debe dotar al alumno de herramientas y estrategias que le permitan la asimilación y la apreciación de las películas que ya conoce (muchas novelas propuestas en la enseñanza secundaria y en la universidad son adaptadas al cine).

Las experiencias realizados en Francia y España con estudiantes, muestran que la introducción del séptimo arte en las escuelas permite a los estudiantes forjar una cultura cinematográfica importante promocionándoles técnicas y estrategias para el análisis de una película; lo que favorece la apertura de los estudiantes a las diferentes sociedades que forman nuestro mundo. Ya no se trata de demostrar que el visionado de una película de buena calidad en presencia de un docente ofrece, del mismo modo que una clase de historia, literatura y filosofía, las condiciones prácticas de un aprendizaje que transmite un conocimiento, un saber-hacer y un saber-estar, un buen pretexto para la formación de la personalidad de un joven, sino también para la armonía de nuestra sociedad. En este contexto, el aprendiz-espectador descubre a través de las imágenes y sonidos la riqueza y la diversidad de culturas que conviven en nuestro mundo, así como las diversas facetas de la imagen, sus significados patentes y latentes.

El cine se conforma como una importante propuesta educativa. Una manera de introducir el cine en las aulas y hacer, a la vez,

que el cine salga de las aulas una vez entra en contacto con la cultura y la realidad social de nuestros tiempos.

Sobre el Festival de Cine de Tetuán

Desde su aparición en el panorama cinematográfico y cultural de Tetuán y Marruecos, el Festival Internacional de Cine Mediterráneo de Tetuán, se ha fijado como objetivo ser un punto de encuentro de personas e ideas con el fin de promover la cultura cinematográfica de calidad que refleje la pluralidad y la diversidad del gran Mediterráneo. Pero el visionado de las películas (largometrajes, cortometrajes y documentales) no es el único punto fuerte de este evento internacional. Además de las películas, mesas redondas y encuentros con actores y directores de cine, el Festival otorga gran importancia a la pedagogía de la imagen fílmica organizando, en cada edición, cursos y talleres para docentes y aprendices. Dichos cursos y talleres son supervisados e impartidos por profesores y críticos de cine, marroquíes y extranjeros.

Después de los cursos de lectura de la imagen, el análisis de la narración fílmica y la explotación de un documento cinematográfico en clases de Lengua e Historia, creemos que ya es tiempo de descubrir a los jóvenes talentos emergentes que abundan en nuestros centros educativos. Y, es por ello, que les animamos a que den rienda suelta a su imaginación y se conviertan también en creadores. En este sentido, el Festival, mientras, continúa con su proyecto educativo pretende convertirse en un espacio donde los guionistas (y cineastas) en ciernes y profesores (que nunca es demasiado tarde para empezar a escribir) pueden, con la ayuda de los especialistas, guionistas y cineastas, encontrar su vocación oculta y ponerse a escribir y a dirigir un cortometraje o un documental. Lo que esperamos es que este tipo de experiencia a modo de talleres de escritura pueda un día formar parte de nuestros

programas escolares y que los profesores también sean descubridores de nuevos talentos que están esperando en nuestras clases sólo un poco de atención y motivación.

El Festival Internacional de Cine Mediterráneo de Tetuán puede sentirse orgulloso de sus últimas 9 ediciones porque ha organizado más de una treintena de cursos y talleres de escritura a favor de los docentes, estudiantes (de la facultad de Letras) y alumnos de secundaria, de colegial y de primaria. El resultado es la producción de una veintena de cortometrajes y dos documentales.

Con todo, para el Festival Internacional de Cine Mediterráneo de Tetuán, la “creación” y la “imaginación” serán la clave de los futuros cursos y talleres.

Anexo

Festival Internacional de Cinéma Méditerranéen de Tetuán, Marruecos, se creó en 1985 a partir de una iniciativa de un grupo de cinéfilos reunidos en torno a la Asociación de los Amigos del Cine de Tetuán. El Festival tiene como objetivo la promoción y la puesta en valor de las cinematografías de los países del mediterráneo. En la actualidad es un referente del cine en Marruecos y un motivo cultural sin precedente en la primavera de este país árabe. Con una propuesta cultural y pedagógica cuenta con la revista Wachma vinculada al festival, además de otras publicaciones que susciben el interés por divulgar e investigar sobre el cine. Igualmente, con las sesiones de cine cohabitan exposiciones, talleres formativos y mesas redondas con una gran afluencia de público que exornan la ciudad rifeña de interés por el séptimo arte. Un festival que ya ha cumplido su mayoría de edad y que continúa ilusionado e ilusionando con su proyecto de cine.



تحت الرعاية السامية لصاحب الجلالة الملك محمد السادس
Sous le Haut Patronage de Sa Majesté le Roi Mohammed VI

مهرجان تطوان الدولي التاسع عشر
لسينما بلدان البحر الأبيض المتوسط
2013 - 23 مارس - 30



VIRTUALIDAD EDUCATIVA DEL CINE. LAS DIMENSIONES EDUCATIVAS DE LA EXPERIENCIA DE VER CINE

Antonio Machuca Ahumada

Doctor en Educación. Asesor Académico de la Escuela Artes Digitales de la Universidad de las Américas, Santiago de Chile.

machuca.caronte@gmail.com

Recibido: 1 de febrero de 2013

Aceptado: 28 de febrero de 2013

Resumen

El propósito de esta investigación es desarrollar y potenciar el cine como una herramienta para educar lo cual es una teoría ya respaldada por el realizador, teórico cinematográfico francés Jean Mitry. La tesis a defender es la importancia y necesidad real de promover el cine como un fenómeno social así como también una herramienta metodológica ideal para ser aplicada en el campo educacional; ya que una vez que ésta es usada, potencia el desarrollo de facultades humanas tales como la percepción sensorial, creatividad, imaginación y la capacidad de recordar y también de las dimensiones educativas más importantes del cine que se desarrollan en el ser humano: la sensibilidad, el mundo psíquico-afectivo y lo socio-moral.

Palabra claves: Cine, cine y educación, sistema educativo chileno.

Abstract

The purpose of this investigation is to develop and promote cinema as one of the skills to educate, which is a theory already supported by the French film theorist

Jean Mitry. The thesis to be defended is the importance and real need of promoting cinema as a social phenomenon; as well as a methodological tool meant to be applied at the educational field, since once this is used, it fosters the development of human faculties such as the sensorial perception, creativity, imagination and the capability of recalling and also the most important educational dimensions of cinema that develop in humans: sensitivity, psychic world-affective and socio-moral.

Key words: Cinema, film and education, chilean education system.

El sistema educativo actual, vive prácticamente esclavizado a la realidad audiovisual existente pero los esfuerzos en el sistema educativo por acercarse de manera sistemática y planificada a esta realidad son sólo tímidos, tentativos y aislados. La posibilidad de comunicarse, expresarse y recibir información a través de los medios audiovisuales supone la aceptación previa de que ésta es una forma de expresión tan importante como el lenguaje verbal, oral o escrito.

Más distante de la realidad educativa se encuentra el cine, que sólo ha tenido lugar como un elemento de entretención o de instrucción, dejando de lado sus proyecciones y aplicaciones educativas y didácticas. Tanto los educadores como el sistema educativo, no pueden seguir ignorando la influencia de los medios audiovisuales en la formación normada del educando. El cine, como ya lo señalamos, tiene un enorme impacto en la conciencia del espectador, mucho mayor en un adolescente o en un niño en formación.

Aprovechando ese impacto podemos darle una orientación educativa a los filmes en la sala de clases, donde el estudiante ampliamente receptivo a la imagen y al sonido, ya no será un mero receptor de contenidos, sino que será un espectador crítico, activo, con su modo de pensar, sus valores, sus intereses, sus ideologías, su contexto social, que se pondrán en juego a la luz de las imágenes; es decir, a partir de ellas, el alumno construirá otro filme, a partir de la idea sugerida por el realizador, generará otra nueva, es decir; la imagen cinematográfica será reconstruida.

Las constantes reformas educativas, la capacitación de los docentes, la aplicación de nuevas metodologías educativas, hablan de los desafíos que supone la educación en el siglo XXI; por ello el cine es una herramienta didáctica que puede utilizarse para afrontar este desafío de educar en los tiempos en que cualquier avance tecnológico o científico queda obsoleto rápidamente por la aparición de otros descubrimientos, es decir donde el saber, es una meta que se va alcanzado.

Los docentes de las nuevas generaciones pueden llegar a desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual el cine (como nueva tecnología), forme parte de sus estrategias didácticas en tanto el alumno aprende su utilización, conoce sus potencialidades y trabaja con las imágenes, en definitiva que el alumno aprenda “por” medio del cine y “para” el cine, como una alternativa didáctica y formativa, como una forma de desarrollo de imaginación y ejercicio del raciocinio.

Analizamos a continuación tanto las capacidades humanas presentes en la experiencia fílmica, las cuales poseen una participación creativa y afectiva del espectador: percepción, imaginación y memoria; como también una revisión de las dimensiones educativas que se pueden desarrollar y potenciar en el espectador como la sensibilidad concretamente en lo que se refiere a la percepción del espacio y del tiempo, de la duración y ritmo vitales; la dimensión psíquica que apunta a lo afectivo-cognitivo y los dos efectos psíquicos fundamentales: la mimesis y la catarsis, los cuales contienen un componente afectivo y cognitivo. Y, por supuesto, se pretende explicar cómo esto afecta a la educación de la experiencia subjetiva de la vida humana, la cual no siempre es vivencial experimentada por medio de la acción real, sino que también puede ser virtual, es decir, puede experimentarse a través de la ficción. Finalmente se estudia la dimensión socio-moral relacionada con el ámbito social del ser humano.

Capacidades humanas. Participación creativa y afectiva del espectador

Se analizan los componentes fílmicos esenciales del cine como: el fenómeno de la percepción visual fundamental en la acción educativa; la tan significativa imaginación creadora, la participación afectiva del espectador, y la memoria personal; es decir, los elementos que permiten el hecho cinematográfico y los procesos psicológicos que afectan al espectador, todo lo anterior a la luz de la teoría de Jean Mitry. Se indican algunas aplicaciones educativas para cada capacidad humana y etapa evolutiva.

Percepción

La psicología moderna estudia en la actualidad bajo el mismo término de percepción a las tres facultades (percepción, imaginación y memoria) presentes en la experiencia fílmica, ya que éstas quedan incluidas dentro de un único acto perceptivo global. Sin embargo, se hace necesario analizar por separado los elementos que lo componen para definir cuál es la naturaleza de todo el proceso de percepción.

La percepción como fundamento primero de la estética fílmica se encuentra presente en toda la teoría cinematográfica de Jean Mitry (Mitry, 1978). La operación perceptiva está en la base de toda estética, en concreto de la estética del hecho fílmico, como primera operación cognoscitiva dentro de todo el proceso humano de conocimiento (Urpí, 2000).

Mitry, establece una conexión sin fisuras entre el acto de percibir y el hecho de conciencia, se trata de una única operación; la conciencia se sitúa al término del percibir, es su cumplimiento. Al principio de la operación se encuentra la sensación, siendo la conciencia su resultado. De alguna manera, se podría decir que Mitry acepta de la Gestalt el primer término de la función perceptiva: la

sensación, pero no la reduce sólo a ella, sino que incluye un paso más, el de la conciencia, tomado de la fenomenología (Urpí, 2000).

Basándose en la percepción sensorial y gracias a la experiencia fílmica el espectador aprende a sentir y apreciar con mayor propiedad la vida misma, educa su sensibilidad. En su aplicación educativa o virtualidad educativa en la infancia, deben desarrollarse en el espectador el gusto y la capacidad de discernimiento, es decir, aprender a apreciar y valorar lo percibido, el desarrollo de los sentidos, de las emociones y de la conciencia; lo que podemos denominar apresto audiovisual con actividades que permitan al niño familiarizarse con el audiovisual y el relato, las emociones de los personajes; realizar ejercicios de sensaciones táctiles o de persistencia retiniana como el confeccionar un *taumatropo* o actividades de expresión de emociones. Todo ello, nos permitirá lograr niños estimulados y en la proyección adultos con opinión y participativos.

Imaginación, descubrir y producir conocimiento

La implicación personal del espectador de cine, va más allá de lo perceptivo como se señalaba previamente. También implica otras facultades como la imaginación y la memoria, que son decisivas en ese momento fundamental del cine que constituye el reconocimiento simbólico de lo representado en las imágenes, en el que queda evidentemente implicada la subjetividad del espectador (Urpí, 2000).

La imaginación no pertenece ni a la sensibilidad ni al intelecto; más bien, se trata de una instancia que se encuentra entre ambas, a medio camino. Participa de las dos sin pertenecer a ninguna de ellas. Por tanto, el carácter singular de la imaginación queda reconocido en la capacidad que ésta tiene de reunir estas dos dimensiones humanas fundamentales: la afectividad y el pensamiento. Se puede imaginar lo imposible si uno quiere, por lo cual se puede suponer que es la voluntad la facultad que lo dirige como instan-

cia superior en el ser humano, asistida por la razón. Se imagina a voluntad, independientemente de que lo imaginado sea verdadero o falso. Es decir, se trata de una facultad idónea para orientar su ejercicio a la fabulación de hechos o acciones, como es el caso de la creación de ficciones cinematográficas. Si antes se hablaba de una imaginación para el film ahora se trata de una imaginación despertada por el film. En la medida que el cine contribuye a formar la imaginación del espectador, influyendo en su evolución y actualización, se puede hablar de una virtualidad educativa.

A través de la imaginación el espectador otorga significado a ese mundo ficticio de imágenes, buscando relaciones significativas en la sucesión de imágenes y conectándolas con experiencias vividas anteriormente por el mismo. En su aplicación práctica o virtualidad educativa en la adolescencia, a través de la imaginación se produce un crecimiento del yo, se modifican las actitudes, se puede emitir juicio de lo visto, hay un efectivo aprendizaje experiencial; se debe estimular la afectividad y suscitar el conocimiento, imprescindibles para formar la voluntad. Ejercicios prácticos de creación de ficciones cinematográficas: cortos de ficción o animación, guiones, cómics.

Memoria Personal

La memoria puede ser definida no sólo como la facultad psíquica que colabora con la imaginación para la representación mental de la realidad, sino además como la posibilidad del hombre de saberse a sí mismo como unidad, porque se sobrepone al paso del tiempo y se reconoce como sí mismo a pesar de hallarse perdido por el transcurrir temporal (Polo, 1996).

Por lo tanto, y antes de entrar en los pormenores de esta facultad humana y su relación con el cine, pueden distinguirse de entrada tres aspectos de la memoria: primeramente, la memoria se puede caracterizar como mero registro de unos hechos pasados;

en segundo lugar; como síntesis o recolección de aquellos hechos; y en último término, como espejo y como invención de nuestro ser.

Como se ha visto anteriormente, las distintas facultades psíquicas realizan globalmente un único acto de conciencia, que viene constituido por distintos elementos: perceptivo, imaginativo. Del mismo modo, ahora puede afirmarse la co-implicación de la conciencia y la memoria. En la percepción cinematográfica imaginación y memoria se integran en un sólo acto perceptivo en el cual primará según las ocasiones uno u otro de estos elementos, en función de cómo haya sido constituida la imagen cinematográfica y su integración en el curso del film. En este sentido, podemos distinguir distintos niveles en la percepción fílmica. Wallon, 1953, señala un primer nivel donde aparece una memoria inmediata para captar sucesivamente las imágenes. Existe otro nivel más avanzado, que depende del anterior, cuando se trata de captar la duración rítmica de los planos, en el que la imaginación interviene activamente junto a la memoria. La imaginación desencadena la participación afectiva necesaria para captar la duración del tiempo en la pantalla como una duración vivida, como un tiempo subjetivo que se adentra en la memoria del espectador. Se trata ya de una memoria más profunda que interviene en procesos más complejos de comprensión del sentido del film (Wallon, 1953).

Por un lado, la memoria es condición para la comprensión cinematográfica ya que gracias a ella, sin duda, se establecen relaciones significativas entre los distintos acontecimientos representados en el film. La memoria del espectador retiene las imágenes que se van sucediendo en la pantalla para que la imaginación encuentre asociaciones entre ellas. Pero esto no sólo es posible por la acción misma de la memoria del espectador, sino también gracias a la idoneidad del medio cinematográfico que además de mostrar el transcurrir mismo del tiempo, el continuo devenir de las acciones, también refleja su duración psicológica, es decir, *el tiempo* subjetivo que ha puesto

de manifiesto Henri Bergson. El montaje cinematográfico condensa gran cantidad de tiempo filmado y representarlo en las imágenes de la pantalla de forma análoga como la memoria humana grava discontinuamente en el recuerdo todo el tiempo vivido (Polo, 1996).

Por tanto, el público participa con la imaginación y registra también en la memoria las historias que cuentan las películas, como si fueran posibles vidas, mundos posibles que poder habitar. Así, finalmente, la relación causal entre el cine y la memoria quedará invertida, siendo memoria lo que las imágenes generan en el espectador, memoria personal, del mismo modo que era imaginación, lo que la película potenciaba en el espectador. En cuanto ofrece unos *mundos posibles de ser habitados*, el cine se convierte en un cauce idóneo para la educación moral y estética (García-Noblejas, 1996). La trascendencia que estas primeras conclusiones tienen para la pedagogía estriba en la posibilidad de auto-concienciación que posee el cine.

En la medida en que este arte potencia la memoria personal del espectador, éste adquiere una mayor conciencia de sí. La unidad que proporciona la memoria a la vida humana es condición de posibilidad para que en el hombre se forme su propia identidad y tenga conciencia de ella. Reconocimiento que alcanza todo nuestro ser.

En definitiva, son tres las acepciones de la memoria que se manifiestan en el cine. En primer lugar, como simple almacén de imágenes para la comprensión fílmica, como la retención del curso de las imágenes y del hilo conductor de la historia que cuentan. En segundo lugar, la memoria puede concebirse como el reconocimiento de unas imágenes que nos remiten a alguna experiencia vivida. Y, por último, consiste en una memoria que refleja nuestra propia intencionalidad, nuestra posible proyección de futuro, una memoria que nos inventa a nosotros mismos. Se trata de un reconocimiento más profundo que alcanza todo nuestro ser.

La memoria permite al espectador captar el sentido de la película y para entender la experiencia humana en general (Naval,

1992), y, sobre todo, que el espectador descubra el sentido de su propia experiencia personal, facilite su proyección de futuro, una memoria que nos inventa a nosotros mismos.

Una conclusión

El pensamiento de Mitry sobre la naturaleza humana se sustenta sobre la síntesis entre un concepto realista y otro idealista: las capacidades humanas más importantes que intervienen durante la experiencia fílmica, tales como la percepción, la imaginación o la memoria, no ejercen una función meramente receptiva del significado del film o de la intencionalidad del autor sino sobre todo una acción creadora de sentido. Precisamente por tales posibilidades creativas la experiencia fílmica se vuelve formativa.

Perspectivas educativas del cine. Virtualidad educativa como medio de expresión.

En primer lugar, se ha considerado en la obra teórica de Mitry el plano sensitivo de la vida humana, la relación que se establece entre el medio cinematográfico y ese plano y el papel que el cine jugaría en una educación de la sensibilidad. En segundo lugar, se estudia el plano psíquico de la vida del hombre, y que se concretan en dos efectos psíquicos fundamentales: la mimesis y la catarsis. Ambos contienen simultáneamente un componente afectivo y cognitivo. En tercer lugar, se trata un plano más complejo de la vida humana, aquel plano intersubjetivo en el que se desarrollan todas las acciones compartidas con otros seres humanos: el social en el que alcanza mayor plenitud la educación de la personalidad.

La educación de la sensibilidad

Es preciso comenzar atendiendo el plano más básico de la existencia humana, que es la vida sensitiva y todo lo relacionado con la educación de la sensibilidad humana. Sin duda, el cine ocupa un lugar específico en esta parte de la educación estética. A través del cine se adquiere una sensibilidad especial; con Mitry, podemos hablar tanto de “sensibilidad cinematográfica” como de “cultura cinematográfica”, y también, por tanto de “educación cinematográfica”, que no sólo se refiere a una educación para el cine, sino sobre todo desde el cine.

Es decir, existe una sensibilidad inicial para el cine que se puede ir *transformando* en una cultura, en un hábito cinematográfico, en un saber, que a su vez revierte de nuevo en una mayor sensibilidad para el cine, y, en definitiva, para las cosas que el cine nos cuenta. He ahí la raíz del carácter educativo del arte cinematográfico (Urpí, 2000).

La educación de la sensibilidad no se reduce únicamente al desarrollo potencial de los cinco sentidos externos, sino que requiere una concepción más amplia y más compleja de la sensibilidad humana que la vincula con todas las potencias del hombre. Por ello, una correcta educación de la sensibilidad conduce a una mejor apreciación de la belleza y a la formación ordenada del gusto, que son la base de una educación estética. La educación del gusto y de la sensibilidad constituye el objetivo principal de la educación estética del hombre orientada en último término a una educación de la persona global (Schiller, 1991). Lo sensible en el hombre está penetrado por una inteligencia que lo ordena. El resultado material de ese orden es el arte, la belleza. Aquí se defiende la idea del cine como un arte, el arte que mejor permite el acceso sensible a lo real. Desde este punto de vista, el cine ocuparía un lugar preferente dentro de la educación estética del hombre.

Mundo Psíquico

Entre el autor y el público se presuponen unos pactos previos, sobre la base de una misma realidad compartida. Principalmente, el autor confiere credibilidad a la ficción fílmica mientras el espectador -aunque consciente de la ficcionalidad- simula convencimiento. Esta verosimilitud permite la identificación del espectador con la acción del film reconocida como mimesis.

Mimesis o identificación afectiva

La teoría clásica de la *mimesis* con todos sus efectos sobre la experiencia estética del espectador, adopta en Mitry el nombre de 'identificación afectiva'. Sin dejar de ser yo, puedo vivir como si fuera otro. El espectador va descifrando la acción a medida que ésta se va desarrollando, mediante identificaciones continuas de los hechos que traman esa acción y a partir de la relación que guardan unos hechos con otros. En cada identificación que hace, el espectador se proyecta a sí mismo sobre la acción del relato, tendrá efectos sobre su conducta, su juicio crítico, su capacidad volitiva y la libertad personal. Sobre las acciones y los sentimientos que los personajes expresan el espectador proyectará así su afectividad y su conciencia, de tal modo que aquéllas pueden llegar a constituir experiencias íntimas para el mismo espectador aunque sea de manera vicaria pero, de alguna forma, también vivida (Urpí, 2000).

Catarsis, Proyección asociativa

En el sentido inverso, la catarsis surge sólo cuando el espectador proyecta sus propias expectativas sobre los hechos filmados. El resultado final es el reconocimiento de los propios ideales, tendencias que todo espectador guarda en su mundo interior; se proyecta

su propia personalidad en la interpretación de los hechos de la narración, de los sentimientos de los personajes (Urpí, 2000).

Se conoce a sí mismo, reconstruye su yo. Se logra un aprendizaje realizado desde y orientado hacia la experiencia. Los comportamientos se incorporan nuestras propias conductas vitales. El ejemplo práctico podemos encontrarlo en el filme “Thelma y Louise”, me identifico con los personajes que buscan la libertad (se descubren como personas, juntas van hacia la libertad, rompen sus límites); como espectador me proyecto afectivamente (escapar, perdonar, la emoción), incorporo de esta manera a mi conducta, otra mirada del alma femenina.

Educación Moral

La educación socio-moral a partir de la experiencia fílmica comienza ya en la experiencia sensible y se completa pasando por la imaginación en el conocimiento intelectual. Por la experiencia sensible del cine el espectador aprehende comportamientos sociales: imaginariamente experimenta relaciones con otros y las incorpora a su experiencia de tal modo que después, como si se tratara casi de su memoria personal, pueden influir realmente en sus propias relaciones sociales. El espectador vive otras vidas, lo que le permite captar vividamente los ideales compartidos con ellas. Se descubre perteneciente a una sociedad, vive la responsabilidad de acciones no cometidas. La capacidad crítica del espectador es clave para la educación moral y social a través del cine, emite juicios de valor respecto a los hechos que ve y que incorpora a su propia vida (Urpí, 2000). Un ejemplo, en el filme “*La lengua de las Mariposas*”, el espectador en base al relato, emite una valoración, un juicio, (la pedrada de Moncho a su profesor), lo que permite una mirada personal a la sociedad española, que el espectador puede incorporar a su actuar social. El

cine nos devela el ideal que manteníamos escondido en nuestro interior y nos invita a llevarlo a la práctica en la vida real.

Etapas evolutivas y aplicación práctica

Infancia

Educación del plano de la personalidad: El niño abre sus sentidos al mundo de lo concreto, por lo tanto el cine es una interesante posibilidad de potenciar la sensibilidad humana frente a lo real. Como aplicación práctica, se sugieren ejercicios para apreciar la música de los filmes, los colores, los sonidos. Apreciar y valorar las imágenes en movimiento, enseñanza de conceptos básicos del lenguaje cinematográfico (planos y movimientos de cámara).

Adolescencia

Formación psíquica centrada en la afectividad y el pensamiento: Acercarse al cine para potenciar la imaginación. Atender prioritariamente lo psíquico, lo afectivo-emotivo de la experiencia personal. En lo práctico: creación y análisis de guiones. Creaciones audiovisuales (cortos de ficción y animación. Ensayos sobre filme y directores. Apreciación cinematográfica. Cine Foro).

Juventud

Momento inmejorable para el desarrollo del juicio crítico sobre la realidad y para la formación completa de la actuación responsable es decir, libre y voluntaria. Oportunidad para desarrollar criterios de actuación humana. En lo práctico: organizar cine-foro, foro-debate, cine-club escolar, desarrollar la crítica cinematográfica, potenciar la actuación de los alumnos como gestores culturales.

A modo de conclusión

La *virtualidad educativa del cine* puede enfocarse no sólo desde una postura que fundamente la experiencia cinematográfica en una antropología de las facultades psíquicas, y que planifique una educación centrada en el desarrollo de esas capacidades específicas para la comprensión cinematográfica, sino que además se trata de considerar el cine precisamente como posibilidad para el desarrollo de esas facultades. Es decir, por una parte se puede entender *la virtualidad educativa del cine* como la transmisión de unos valores a través de una película como *producto cultural* (Dondis, 1992), para lo cual, como ya se ha dicho, se requiere una cierta formación o hábito cinematográfico que ayuden a comprenderla, pero, por otra, también puede ser entendida como *desarrollo de las facultades básicas del hombre* (percepción, imaginación, memoria) para la vida sensitiva y afectiva, primeramente, pero también volitiva e intelectual (Pero-Sanz, 1964).

Bibliografía

- Bergson, H. (1976). *El pensamiento y lo moviente*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Dondis, A. D. (1990). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- García-Noblejas, J. J. (1996). *Razón poética de los primeros principios*. Pamplona: Eunsa.
- *Sobre la constitución de los mundos posibles poéticos*, en Anuario Filosófico, XVII.
- Mitry, J. (1978). *Estética y psicología del cine. I. Las formas, II. Las estructuras*. Madrid: Siglo XXI.

- Naval, C. (1992) *Educación, retórica y Poética: Tratado de educación en Aristóteles*. Pamplona: Eunsa.
- Polo, L. (1996). *La libertad posible, en La persona humana y su pensamiento*. Pamplona: Eunsa.
- Pero-Sanz, J. M. (1991). *El conocimiento por connaturalidad*. Pamplona: Eunsa.
- Schiller, F. (1991). *Escritos sobre estética*, Madrid: Tecnos.
- Urpí, C. (2000). *La Virtualidad Educativa del Cine*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, Eunsa.
- Wallon, H. (1953). *L'acte perceptive et le cinéma*, en *Revue International de Filmologie*, IV, 13, Paris: P.U.F.



EL CINE Y SU NUEVO ESPECTADOR: REFLEXIONES (Y PRÁCTICAS) SOBRE CINE Y EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE CRISIS

Ana Sedeño Valdellós

Doctora en Comunicación. Profesora del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad de Málaga.
valdellos@uma.es

Recibido: 1 de febrero de 2013.
Aceptado: 27 de febrero de 2013.

Resumen

El medio cinematográfico es una de las tecnologías del yo más relevantes que existen. Su conexión con aspectos como la representación, su relación con la tecnología y la sociedad y su capacidad para crear mundos así lo suponen.

El texto reflexiona sobre sus condiciones como recurso educativo en este nuevo régimen de visibilidad contemporáneo, así como expone ejemplos de colectivos que emplean las películas como herramienta de activismo y cambio social. Estos nuevos espectadores, más activos e implicados, dan un nuevo sentido a la faceta política del cine.

Palabras clave: Cine y educación, nuevo espectador cinematográfico, pedagogías colectivas, activismo social, alfabetización en medios.

Abstract

Cinema is one of the most important technologies in the world. His connection with aspects as representation, forms of relationship with the social and technological environment and its ability to create worlds are the best examples.

The paper discusses of its conditions as an educational resource in this new contemporary regime of visibility and exposes examples of social groups that use movies as a tool for activism and social change. These new viewers, more active and involved, give new meanings to the political aspects of cinema.

Key words: Film and education, new cinema spectator, collective pedagogies, social activism, *media literacy*.

El cine: instrumento pedagógico en momentos de crisis

El momento actual del arte y la cultura contemporáneos se mueve en torno a la situación y posibilidades que la tecnología y los dispositivos técnicos ponen a disposición de las audiencias para una producción especializada. Estas condiciones técnicas han modificado sustancialmente el régimen de visibilidad contemporáneo.

El eminente teórico de la estética de las artes, José Luis Brea, apunta a un cambio en los parámetros que definen cómo se hace inteligible lo que se mira en un contexto y momento histórico determinado; es decir, nos encontramos ante un nuevo régimen de visibilidad: “un conjunto de “condiciones de posibilidad” –determinado técnica, cultural, política, histórica y cognitivamente- que afectan a la productividad social de los “actos de ver” (Brea, 2007: 150-151).

Las características de este régimen escópico o de este nuevo “dispositivo de lo sensible” (Ranciere, 2010: 39) se despliegan en las siguientes direcciones (Abramovski en Dussel, 2010):

- Generación de gran cantidad de imágenes procedentes de multitud de formas de producción, formato, circulación y consumo (acceso). Esto provoca una ilusión de poder verlo todo y una necesidad de documentar todos los acontecimientos.
- Aumento de una desontologización de lo icónico: las imágenes se producen ahora sin ninguna relación con lo real, es

decir, sin necesidad de un referente anterior que haya sido fotografiado por un instrumento de registro.

- Las imágenes se producen desde diversos agentes, tanto desde instancias profesionales (medios públicos, privados, empresas y otros agentes de la industria) como desde el lado del, en otros tiempos, únicamente espectador (y ahora denominado *prosumer* o espectador creativo; esto se intenta analizar en el siguiente punto con miras a una voluntad educativa).
- Carácter afectivo, emocional y subjetivo de las imágenes: la producción de las mismas a veces se justifica simplemente para que se convierten en prueba de haber sentido determinadas emociones.

Estas ideas teóricas sobre el estatuto de la imagen y el cine en el presente colocan al espectador en el centro de la transformación, como agente donde pueden localizarse las claves de estas nuevas condiciones de gestión de lo audiovisual.

El dispositivo tecnológico-social en que se ha convertido el cinematógrafo atiende a variadas fórmulas, condiciones y propuestas que dan cuenta de las diversas vertientes que confluyen en su amplio campo de acción: arte, medio de comunicación, práctica social, forma de entretenimiento... Este caleidoscopio de condiciones y propiedades resulta en un fascinante medio de reflexión sobre la historia y el ser humano contemporáneo y trasmutan su identidad hacia ámbitos como el pedagógico, sobre el que se hace necesario ahondar cuando los fundamentos de un cierto estado del bienestar de la sociedad parece tambalearse ante presiones neoliberales. Ciertamente, cine y escuela han desarrollado una compleja relación que ha pasado ya por numerosas etapas, desde la marginalidad de propuestas individuales hasta la aceptación, reflexión y legislación en organismos internacionales como la ONU y la Unión Europea,

entre otras. En ellas se han debatido y redactado normas con las que aconsejar sobre el uso de la imagen fílmica.

Para quien esto escribe, la posibilidad genérica del cine y la narración con imágenes como herramienta y forma de resistencia social se asienta en cuatro conceptos: identificación, fascinación, reflexión y revolución.

Imagen-identificación

El cine es la perfección del arte de la identificación. Desde tiempos inmemoriales, la necesidad de lo ficcional ha provocado la ideación de numerosos canales con que mediar los relatos, tanto más eficaces en su aportación a la unidad de la comunidad (familiar, social, religiosa) cuanto más invitaran a la imaginación y consiguieran la implicación de sus miembros. El cine surgió como estética que se decantó por un componente fantástico y onírico, para más tarde virar hacia la naturalización de la ficción, a través de mecanismos de transparencia de su discurso (raccord, unidad espacio temporal en la escena...). El MRI, Modo de Representación Institucional, o cine clásico consolidó esta opción de “claridad” de su lenguaje, que junto a la capacidad icónica de la fotografía se convirtieron en la razón de ese “efecto de realidad”. Todo ello hace que el tiempo se convierta, para el espectador fílmico, en un devenir perceptivo: el cine vuelve visible el tiempo: “El cine es arte de masas porque es arte de la imagen, y la imagen puede fascinar a todo el mundo. Tratamos de comprender la fascinación del cine por la fascinación de las imágenes” (Badiou, 2004: 33).

En la contemporaneidad, su lenguaje multimedia (sonido, imagen, textos) es un estándar de las múltiples fórmulas en que se desarrollan las prácticas audiovisuales. No hay ningún otro medio que permita con tanta fuerza la identificación.

Imagen-fascinación

El poder de motivación de la imagen merece al menos un comentario sobre cómo puede emplearse y como se ha hecho en la escuela, sin, creemos, necesidad de justificación. Desde la época de Comenio, viene siendo evidente la capacidad hipnótica y de inmersión que aporta el medio a cualquier actividad, frente a la palabra hablada o escrita, código mucho más críptico, lenguaje de mayor elaboración abstracta:

Pues es sabido que los muchachos se divierten con las pinturas y deleitan la mirada con tales obras visuales (...). Según esto, este librito sirve para despertar la fijación por las cosas y agudizar siempre más y más la atención. (...) Sólo así la escuela sería entonces un verdadero escenario del mundo visible y un juego previo a la escuela del entendimiento (Comenio, en Runge 2007: 62-64).

Esto sigue siendo así en nuestra época contemporánea. Sin embargo, existen dos factores que incrementan esta potencial fascinación: un componente dialógico y relacional de los medios técnicos por los que se vincula la imagen (esta se vuelve más fácilmente maleable) y, en segundo lugar, una mayor capacidad de participación e interactividad. El espectador siente así la necesidad de formar parte activa del proceso, de ser agente de actividad, de ser autor.

Imagen-reflexión

El cine viene demostrando su capacidad para poner en tensión y en crisis ciertos aspectos de la representación de los seres humanos, la realidad y lo imaginario. Tanto para analizar el presente como el pasado como para enfocar a cada uno a la luz del otro, las imágenes se convierten en herramienta para mirar los acontecimientos de forma diferente.

A pesar de que la pedagogía occidental se construyó sobre una lógica contra la imagen y a todo lo vinculado con el ámbito sensible o perceptivo, inspirada en una sospecha de raíz platónica, posee un potencial para la reflexión en contextos educativos. Por un lado, aporta una victoria de lo icónico en cuanto objetividad frente a la (posible) manipulación del lenguaje verbal, por otro, como construcción a través de la puesta en escena y el montaje, problematiza necesariamente la representación y sus arquitecturas ilusionísticas.

El célebre e influyente pensador Gilles Deleuze (uno de los pocos que han empleado el cine como forma de pensamiento y lo ha aplicado al terreno filosófico) profundiza en una dicotomía, que no tiene por qué ser oposición, con su distinción de cine del cuerpo y cine del cerebro (Deleuze, 2005). Cine del cuerpo es una de las categorías de su Imagen-tiempo, donde señala al cuerpo como medio de la acción y sobre todo de lo anterior a la acción, de lo físico. Para él (en la línea de Spinoza), el cuerpo porta un ser social y la historia de la representación humana ha sido, de alguna manera, la de la representación del cuerpo.

Por su parte, el cine del cerebro refiere a un cine intelectual que descubre, crea, llega a renovarse. Si el cine moderno (las vanguardias fílmicas de los sesenta, el cine de Antonioni, Bergman o Godard, máximos exponentes de un cine intelectual) presentaba el mundo tocado por una actitud de distanciamiento, sin duda el contemporáneo (desde finales de los años ochenta) nos devuelve a una cierta ingenuidad de los orígenes, a un cine primitivo.

Entre estas dos posiciones se debaten muchas de las problemáticas de la creación y la recepción fílmica, a las que hay que sumar la experimentación de formatos, la hibridación de discursos (documental, ficción) o los cambios del cine digital. Esto vuelve a este presente de la historia del cine un momento fascinante. El espectador fílmico intuye esta excepcionalidad y vive en sí mismo las prácticas circunscritas a ello. El espectador está hoy tanto dentro

como fuera de las películas; la distancia que le impone el director respecto a la imagen refleja una concepción multidisciplinar de la experiencia de ver cine.

En la emergencia de un nuevo espectador que disfruta y recibe y “utiliza” las películas de otras maneras y les da otros usos, puede entenderse la pedagogía del cine y a través del cine como un asunto político, en el que cuerpo y cerebro-pensamiento se aúnen y permitan una experiencia diferente de las imágenes cinematográficas. Sirvan las palabras de Pier Paolo Pasolini para reelaborar la idea del cine como una tecnología que permite la reflexión sobre la historia y la experiencia humana:

Lo que fue vivido por el cuerpo de los padres, ya no puede serlo por el nuestro. Intentamos reconstituirlo, imaginarlo, interpretarlo: así escribimos su historia. Pero lo más importante que hay en ella se nos escapa irremediabilmente. Del mismo modo, y por las mismas razones, no podemos vivir corporalmente los problemas de los adolescentes: nuestro cuerpo es diferente al suyo, y la realidad vivida por sus cuerpos nos está vedada. Lo reconstituimos, lo imaginamos, lo interpretamos, pero no lo vivimos. Hay por lo tanto, un misterio también en la vida de los niños, y por lo tanto, una continuidad en el misterio (un cuerpo que vive la realidad): continuidad que se interrumpe con nosotros (Pasolini, 1993).

Imagen-revolución

La necesidad de recuperar lo político respecto al arte y la educación se señala como una vertiente integrante del fenómeno que estamos describiendo. A este respecto Jacques Rancière nos dice que “el arte es ante todo la configuración de un espacio específico, la circunscripción de una esfera particular de experiencia, de objetos planteados como comunes y que responden a una decisión común, de sujetos considerados capaces de designar esos objetos y de argumentar sobre ellos” (Rancière, 2005: 18).

Por su parte, Henry Giroux afirma en este sentido que “no se trata únicamente de vincular el arte u otras labores culturales a prácticas transgresoras y críticas, sino de articular un proyecto más amplio que ponga en contacto artistas, educadores y otros trabajadores culturales con una política cultural insurgente(…)” (Giroux, 2001: 128).

El activismo político contemporáneo ha dado lugar a hibridaciones con ámbitos como el de la creación, lo que ha sido descrito por Reinaldo Laddaga (2006) como estética de la emergencia, un conjunto de formas nuevas presentes de activismo político, investigación y producción económica y social. La irrupción del pensamiento colectivo en el trabajo productivo –a través de las industrias culturales- hace que la actividad laboral absorba los rasgos de la acción política.

Si el arte es una forma de resistencia, el cine puede convertirse en una de las maneras más adecuadas de generar actitud crítica y de resistir los duros momentos económicos actuales. La educación en valores viene desarrollando una serie de estrategias desde la que repensar el ser contemporáneo y poder reflexionar sobre las problemáticas que acucian a la cultura y la sociedad actual, sobre todo en Europa. Alain Bergala en su pequeño gran libro “La hipótesis del cine” (2007) afirma que el carácter transformador del cine traspasa ideologías, culturas y épocas y que puede ser un gran instrumento en manos de buenos profesores y da fórmulas para introducir el cine en el ámbito escolar.

el arte, si quiere ser arte, tiene que sembrar desconcierto, escándalo, desorden. El cine tiene que ver con un encuentro decisivo con una obra, con una conmoción individual. Tiene que ver con la iniciación, más que con el aprendizaje. Ese encuentro no puede programarse ni garantizarse, y eso es algo que a la escuela en general le cuesta aceptar de buen grado (Bergala, 2007: 33).

También Didi-Huberman, siguiendo a Brecht y su concepto de distanciamiento, abogó por unas imágenes que tomen posición, que tomen consciencia para mostrar al espectador que “lo que que ve no es más que un aspecto lacunario y no la cosa entera, la cosa misma que la imagen representa” (Didi-Huberman, 2008: 79). Es tarea del pedagogo mostrar al espectador como la imagen (las imágenes, el autor prefiere siempre el plural) construye significado. El espectador debe ser consciente del montaje, de la construcción elaborada por él mediante sus operaciones de separación y readjunción.

En este contexto descrito bajo estos cuatro epígrafes se instala la posibilidad de algunas de las prácticas fílmicas que van a describirse a continuación y que vinculan la resistencia política y social con la educación-acción en la búsqueda de nuevos imaginarios sociales para el cine y un nuevo tipo de espectador.

Pedagogías para un nuevo espectador: el cine como práctica política-crítica de resistencia.

Si hace unas décadas se describían los rasgos de lo que se denominaba muerte del autor, que afectó a todas las vertientes de creación y culturales, entre ellas el cine, en la actualidad, asistimos a una modificación del estatuto del espectador en lo que a sus viejas bases se refiere. A quien esto escribe se le ocurren dos formas de convertir el cine en una forma de educar a un nuevo espectador, más activo, más crítico, más proactivo: desde la necesidad de impulso de una mirada crítica ante el mundo y desde la producción de contenidos fílmicos.

En cuanto al primero de los elementos, educar una mirada para que actúe críticamente supone hacerlo en un régimen de visibilidad específico, anteriormente descrito. En el presente, la máxima ubicuidad de la imagen dista de otros momentos históricos como el medioevo, donde se consagraba a unas formas de representación vol-

viéndolas exclusivas de ciertos espacios (catedrales, residencias de reyes y aristócratas...), y que tan bien describió Walter Benjamin con su idea de aura. Estas diferentes condiciones han dado lugar a un actitud ambigua del espectador ante las imágenes: por un lado, éste conoce la relación de vínculo directo de la imagen con la realidad, pero también sospecha la carga de manipulación que esto implica:

Tenemos un público que lee imágenes que es muy escéptico respecto a lo que se le muestra, porque han aprendido a ser escépticos. Y esto presenta una dificultad política, cultural y pedagógica. Es decir, si hay gente que, después de ver muchas imágenes falseadas, aprende a cuestionar todo lo que ve (y eso es algo que antes queríamos enseñar, ¿no?, así que habría que tener cuidado con lo que se desea), tenemos un público que no cree lo que se le muestra (Mirzoeff, en Dussel, 2009b: 76).

Para evitar este escepticismo ante las imágenes, todo instrumento pedagógico debe adaptarse a los niños y adolescentes a los que se dirige; en ello no vale confiar la acción a la tradición o la norma, sino apuntar a objetivos que apliquen actitudes de innovación desde la práctica, como apunta Jean-Luc Godard, en el autorretrato cinematográfico *JLG, Autorretrato en diciembre* (1996):

Porque existe la regla, existe la excepción. Existe la cultura, que es la regla, y existe la excepción, que es el arte. Todo dice la regla –ordenadores, camisetas, televisión-, nadie dice la excepción, eso no se dice. Eso se escribe –Flaubert, Dostoievski-, eso se compone –Gershwin, Mozart-, eso se pinta –Cézanne, Vermeer-, eso se filma –Antonioni, Vigo-.

Según Alain Bergala el papel de la escuela respecto al cine en estos tiempos es “organizar la posibilidad del encuentro con las películas, señalar, iniciar, hacerse pasador, aprender a frecuentar las películas y tejer lazos entre ellas, para conectarlas en un hilo que conduzca al pasado y presente cinematográficos (Bergala, 2007: 64-70). Según el autor, la llegada del DVD aportó la posibilidad de esta re-

lación histórica, y lo que esto significa para la manera de pensamiento en la relación de las películas, de sus creadores y de su historia:

La forma corta, que es la del fragmento o la secuencia, conjuga las virtudes de la velocidad del pensamiento (poner en relación tres fragmentos a veces permite hacer comprender más cosas que un largo discurso) y de la transversalidad (se pueden establecer relaciones imprevistas, iluminadoras y excitantes entre maneras de hacer cine, películas y autores que una aproximación más lineal mantendría en categorías estancas) (Bergala, 2007: 115).

En lo que ha llamado pedagogía de la creación se debe enseñar a que el alumno se dé cuenta de que esa película ha partido de cero, y colocarlo en esa situación como si se tratase, con la pintura, de un lienzo en blanco para “abordar el acto de creación cinematográfico en sus operaciones mentales fundamentales antes de abordarlo en sus operaciones técnicas” (Bergala, 2007: 131-133).

Son varias las instituciones internacionales que afirman que el pensamiento crítico debe convertirse en el principal objetivo de todas las estrategias de Alfabetización Mediática y de todas las prácticas de educación permanente. El Currículum MIL de la UNESCO para docentes sitúa claramente este tema entre sus prioridades, como lo hacía ya la Declaración de Alejandría de 2005, y ve en ello una forma de adquirir competencias que “doten a los ciudadanos con las habilidades de pensamiento crítico que les permitan exigir servicios de alta calidad a los medios de comunicación y otros proveedores de información” (UNESCO, 2011: 16).

En cuanto a la segunda de las estrategias, la producción de propios materiales fílmicos, se trata de dar cuenta de experiencias donde la práctica fílmica se convierte en herramienta educativa, ya como forma de pedagogía crítica o ligada a posiciones de activismo social y ciudadano.

Las ideas de Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* (1974) y *La educación como práctica de la libertad* (1982) fundamentan la idea de todo acto educativo como acto político. Otras claves culturales y teóricas que arropan estas maneras de hacer en comunidad o alternativas tienen que ver con el pensamiento dialógico de Martin Buber, el existencialismo de Gabriel Marcel, el humanismo Bertrand Russell o el concepto de convivencialidad de Ivan Illich: “Una sociedad convivencial es una sociedad que ofrece al hombre la posibilidad de ejercer la acción más autónoma y más creativa, con ayuda de las herramientas menos controlables por los otros” (Illich, 1978: 27 y 40).

La horizontalidad como medida de las relaciones humanas, en contraposición a la estructura piramidal o vertical verticalidad de las sociedades occidentales (base de las ideologías dominantes y de la reproducción mimética de lo social) ha sido empleada para pensar fórmulas de pedagogía libertaria o pedagogía crítica como la pedagogía sistémica, la educación libre o la escuela nueva que han apostado por una relación pedagógica sobre un criterio igualitario, no disciplinario.

Por su parte, las modernas pedagogías colectivas son proyectos que vinculan el activismo, la educación y el arte para transformar problemas sociales en ámbitos concretos. La participación ciudadana a través de proyectos que relacionan estos temas se hace posible gracias al uso de espacios urbanos (plazas, edificios) tomados por grupos sociales, barriales para darles un uso alternativo comunitario o colectivo.

Transductores (transductores.net), proyecto dependiente del Centro José Guerrero de Granada que busca dinamizar espacios locales a través de proyectos pedagógicos, propone alternativas que articulen la intervención política, la educación y la práctica artística. *En su libro Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales* se reúne el trabajo de trece grupos internacionales que articulan la educación con la práctica artística y la participación ciudadana a través de algún dispositivo de cultura visual. Su filosofía

se encuentra claramente expresada: “Cuando no existe el sentido el modo de relación es la disciplina, pero cuando se establecen otras condiciones (más igualitarias) de partida(...) entonces se dan otras relaciones,(...). Es de esas relaciones de donde realmente surge el aprendizaje” (AA.VV. 2001).

El proyecto pedagógico llamado Cine sin Autor (CsA) trabaja con objetivos pedagógicos y políticos en Madrid y Toulouse, una de las más radicales experimentaciones en cine colectivo con objetivos pedagógicos. Abogando por un tipo de suicidio cultural y político de la figura del autor con términos como el NO-Autor o el SinAutor, la autoría es entendida como un poder colectivo para “decidir sobre la producción de las propias creaciones fílmicas, la propia estética y la propia gestión de la obra y sus beneficios” (Tudurí, 2008). Todas las prácticas de cine sin autor se autodefinen como maniobras de colectivización de la representación y desarrollo de un cine social entendido como forma política y de resistencia.

Sus “estudios abiertos” *Humanes* y *Sinfonía* de Tetuán, en los barrios Almenara y Valdeacederas del distrito de Tetuán, o en el de Bourrassol de Toulouse se conciben como retratos visuales a personas anónimas del barrio que luego serán montados en común y exhibidos en proyecciones colectivas y abiertas al debate. En estos relatos se documenta el proceso de búsqueda de personajes, de investigación e incluso de toma de decisiones en la puesta en escena y el montaje y todo ello se incluye como parte del texto fílmico a evaluar y puesto en circulación.

Su Escuela de Cine sin Autor se abrió en mayo de 2012 en Intermediae-Matadero Madrid, como lugar de debate y aprendizaje de las metodologías para suspender el sentido del cine tal como ha sido conocido hasta ahora y crear nuevas operativas para hacer películas.

Otras referencias de cine colectivo a nivel mundial son Video Machete, organización de trabajadores culturales con base en Chi-

cago que se presentan como “...un colectivo de artistas, activistas, estudiantes y jóvenes, trabajando por el cambio social profundo con nuestras comunidades” (Video Machete, 2006) y Video nas Aldeias, proyecto precursor en el área de producción audiovisual indígena en Brasil donde se usa la imagen para fortalecer identidades.

Conclusiones

El cine y las imágenes cuentan con un potencial educativo que se acrecienta y enriquece en momentos de crisis como el actual. Su alto grado de fascinación, su fuerza en la identificación del espectador, su capacidad como origen para la reflexión histórica o filosófica y como fuente de acción para la revolución social o individual contribuyen a una posibilidad de apuesta continua del cine como herramienta educativa.

Las nuevas condiciones de visibilidad incrementan la necesidad de tener en cuenta al espectador y favorecen que éste se convierte en el protagonista activo de las acciones y mensajes visuales: el *prosumer* contemporáneo toma partido por y con las imágenes.

Tanto como factor para desarrollar un pensamiento crítico sobre los mensajes y lógicas de los medios, como desde la producción activa de mensajes filmicos, el medio cinematográfico se encuentra en el núcleo de la reflexión educativa en lo contemporáneo.

El cine sin autor (CSA), Video Machete, Transductores y otras pedagogías colectivas basadas en la imagen exploran la producción de conocimiento desde la cooperación. Como experiencias donde el arte, el activismo social y el objetivo pedagógico convergen tienen como objetivo la producción de nuevos imaginarios que hagan posible el pensamiento “de otra manera”.

En una sociedad donde cada vez se asume más fácilmente la necesidad del bien común, “el cine sigue siendo, y seguirá siendo, un vigoroso instrumento que se desenvuelve en la seducción, en el

ocio y en la gratificación, erigiéndolo como un elemento imprescindible para forjar la contemporaneidad” (Amar, 2009: 60).

Bibliografía

- AAVV. (2001). *Desacuerdos 6. Guipuzcoa: Arteleku-Diputación Foral de Gipuzkoa*. Centro José Guerrero-Diputación de Granada, Museu d'Art Contemporani de Barcelona, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y UNIA.
- Amar, V. (2009). *El cine y otras miradas. Contribuciones a la educación y a la cultura audiovisual*. Sevilla: Comunicación Social.
- Abramovski, Ana. (2010). “Las escuelas y las imágenes: variaciones de una vieja relación”. En I. Dussel (*et al*). *Aportes de la imagen docente: abordajes conceptuales y pedagógicos*. Documento de Proyecto Red de Centros de actualización e Innovación educativa (Argentina).
- Badiou, A. (2004). El cine como experimentación filosófica. En G. Yoel (ed.). *Pensar el cine 1*. Buenos Aires: Manantial.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre al transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- Brea, J. L. (2007). “Cambio de régimen escópico: del inconsciente óptico a la eimagen”. En *Revista Estudios Visuales N° 4*. ¿Un diferendo “arte”. Enero 2007. editada por CENDEAC. Disponible en: <http://rev.estudiosvisuales.net/pdf/num4/JIBrea-4-completo.pdf> (acceso diciembre 2008).
- Deleuze, G. (1990). *Conversaciones 1972-1990*, Edición electrónica de philosophi.cl. Escuela de filosofía Universidad ARCIS.
- (2005). *Cine 2. La imagen tiempo*. Buenos Aires: Paidós.
- Didi-Huberman, G. (2008). *Cuando las imágenes toman posición. El ojo de la historia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Dussel, I. (2009). Entrevista con Nicholas Mirzoeff. La cultura visual contemporánea: política y pedagogía para este tiempo”. En

- Revista Propuesta Educativa* N° 31. Año 18. Junio. Buenos Aires, FLACSO.
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. México: Ediciones Siglo XXI.
- (1982). *La educación como práctica de la libertad*. México: Ediciones Siglo XXI.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Illich, I. (1978). *La convivencialidad*. Barcelona: Barral.
- Laddaga, R. (2006). *Estética de la emergencia: Sobre la reorientación actual de las artes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Pasolini, P. P. (1993). *Petróleo*. Barcelona: Seix Barral.
- Quintana, A. (ed.) (2004). *Peter Watkins, Historia de una resistencia*. Gijón: Teatro Municipal Jovellanos de Gijón y Festival Internacional de Cine de Gijón.
- Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Macba y Servei de Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Runge Peña, A., Piñeres, J. e Hincapié García, A. (2007). Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el *Orbis sensualium pictus* de Juan Amós Comenio”. En *Revista Educación y Pedagogía Volumen XIX*, 47, enero-abril.
- Tudurí, G. (2008). *Manifiesto del cine sin autor. Realismo social extremo en el siglo XXI*. Versión 1.0. Madrid: Centro de documentación crítica de Madrid. Disponible en http://ia600307.us.archive.org/33/items/ManifiestoDelCineSinAutor_560/ManifiestoCsa.pdf
- UNESCO (Ed.). (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Paris: UNESCO.
- Video Machete. (2002). *Dreaming inside history. An Anthology of Works by Video Machete*. Chicago.

EL POTENCIAL SOCIALIZADOR DE DISNEY: DE LA ESCUELA AL IMAGINARIO POPULAR

Manuel Granado Palma

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Funcionario de Carrera en la Administración Pública (Ayuntamiento de Cádiz).
manuel.granado@uca.es

Recibido: 1 de febrero de 2013.
Aceptado: 25 de febrero de 2013.

Resumen

Las producciones de la Factoría Disney han tenido, y siguen teniendo, una importante repercusión social, mucho más allá de la que correspondería a cualquier otro producto destinado, en principio, al ocio y entretenimiento. Esa repercusión viene fundamentada por la calidad de sus producciones, por su persistencia en el tiempo, por su universalidad y por su omnipresencia. Considerando que todo ello viene marcado y definido por unas claras señas de identidad, incluidas cuestiones culturales e ideológicas, parece obvio que haya traspasado la frontera de la “inocencia” e “intrascendentalidad” para influir y determinar muchos aspectos de nuestra sociedad, desde valores a ideales. Entre esos factores resulta especialmente interesante el de la influencia en el “imaginario popular”. El ámbito educativo, especialmente escuela y familia, no es ajeno a este influjo, más bien todo lo contrario, pues resultan un “hábitat natural” de introducción y expansión de Disney.

Palabras clave: Disney, imaginario popular, cine, escuela, educación.

Abstract

The productions of Disney factory have had, and continue to have, an important social impact, far beyond that which would to any other product intended for, in principle, to leisure and entertainment. This impact has been substantiated by the quality of their productions, for his persistence in time, by its universality and its omnipresence. Considering that all this is marked and defined by clear signs of identity, including cultural and ideological issues, it seems obvious that you have crossed the border of the “innocence” and “inconsequential” for influence and determine many aspects of our society, from values to ideals. Among all these factors, it is particularly interesting is the influence of the “popular imaginary”. The field of education, particularly school and family, is no stranger to this influence, rather the contrary, there are the “natural habitat” of the introduction and expansion of Disney.

Key words: Disney, popular imaginary, cinema, school, education.

El mundo de la imagen, de la ficción, conecta a través de canales connotativos, y su persistencia determina su aceptación y aportación al imaginario popular (Mirtry, 1989). El periodista Ignacio Ramonet (2011) lo define muy gráficamente cuando dice que “el poder mediático es la herramienta ideológica para la globalización”. Y si hay algún medio con contrastado poder mediático, ese es Disney. Como señala Baudrillard (1993), “las cosas aparecen replicadas por su propia escenificación”, concluyendo en lo que Moles (1991) viene a denominar “experiencia vicaria”. El ámbito educativo no escapa de esa globalización ideológica, todo lo contrario. En las últimas décadas, la escuela (también la familia) ha pasado de ser la principal fuente de información y conocimiento, para convertirse en una más dentro de una “sociedad multipantallas”, donde quedamos sometidos a una saturación informativa, que no implica un mayor conocimiento. Tanta información requiere un proceso de análisis, selección, interpretación y comparación, para evitar el sesgo y la manipulación y poder alcanzar un conocimiento racional, reflexivo y crítico. Esto debería ser, en esencia, el nuevo papel de la escuela:

la formación del niño para procesar racionalmente todo ese caudal informativo.

Disney: calidad, persistencia, universalidad y omnipresencia

El fenómeno Disney va más allá del atractivo propio de una película animada. Será difícil no encontrar cualquier alusión disneyliana en el más insospechado rincón de nuestro entorno. Desde su “cara risueña” y su “mágico mundo de ilusión y fantasía”, Disney se expande por el mundo. El ámbito escolar no es ajeno a ello, todo lo contrario, la escuela se convierte en un “hábitat natural” para la expansión de Disney. En referencia a la introducción de Disney en la escuela, Giroux (2001), señala que “a medida que el poder corporativo extiende su influencia y alcanza a la escuela pública, la educación se subordina a la lógica del mercado y a los intereses de creación de ciudadanos corporativos”. Parece incuestionable que el cine debe ser utilizado en la escuela como un recurso más al servicio del currículo, pero también se hace necesaria la formación propia en la educación audiovisual. Como apuntaba Taddei (1979) hace más de treinta años, tan importante resulta “educar con”, como “educar en”. Esto es, trabajar con los medios como recurso para cubrir los objetivos de otras áreas curriculares; y trabajar con los medios como finalidad en sí mismos. Pero Disney exige un trabajo mucho más profundo. La presencia de Disney en las escuelas abarca muchos contextos, muchas de ellas incluso llevan el nombre de algunos de sus personajes. Basta con entrar en cualquier centro escolar para notar la presencia de Disney, al margen de contar con un extenso material videográfico con sus grandes producciones cinematográficas. Lo vemos en la decoración de las paredes, en las cortinas, en el material escolar fungible, en la biblioteca, en las actividades de clase, etcétera. Y todo ello sin olvidar el extenso material didáctico (¿educativo?) diseñado por Disney, que tiene en la familia otro

extenso campo de cultivo. Y no es un fenómeno pasajero, puntual, fruto del momento o de una moda pasajera; es un proceso perfectamente reconocido e instaurado. Considerando que cualquier medio de comunicación en general, y Disney en particular, tiene una línea ideológica, parece obvio atribuirle la capacidad de influir, y hasta determinar, la formación intelectual de los niños que reciben continuamente ese “impacto”. Este arraigo social y su fuerte introducción en el ámbito escolar obligan a considerar a Disney con mayor seriedad de análisis que cualquier otra producción cinematográfica. El poder social de Disney se sustenta en cuatro condicionantes: calidad, persistencia, universalidad y omnipresencia.

La calidad técnica y artística es una de las señas de identidad de Disney. En la parcela técnica, Disney siempre ha sido vanguardia de avances tecnológicos, siendo creadora y precursora, fundamentalmente en el cine de animación, donde es el gran referente. Disney es pionera en la utilización del sonido (“Steamboat Willie”, 1928); el color (technicolor en “Flores y árboles”, 1932); la cámara multiplano (“El molino viejo”, 1937); el guión dibujado y primer largometraje del cine de animación (“Blancanieves”, 1937); el sonido estereofónico (“Fantasía”, 1940); la combinación de dibujos y actores (“Los tres caballeros”, 1944); el *super-technirama* (“La Bella durmiente”, 1959); el proceso xerografiado (“101 dálmatas”, 1961); los primeros avances informáticos en animación (“Taron y el caldero mágico”, 1985); la introducción de los efectos CGI para generar imágenes por ordenador (“Basil”, 1986); el oscarizado CAPS (Computer Animation Production System) (“La Sirenita”, 1989); la primera película animada con CAPS (“Los rescatadores en Cangurolandia”, 1990); la combinación de diseños 2D y 3D (“La Bella y la Bestia”, 1991); el primer largometraje de animación por ordenador realizado en 3D (“Toy Story”, 1995), en asociación con “Pixar Animation Studios”; la restauración digitalizada de “clásicos”; o las constantes evoluciones del CAPS (Díaz, A., 2010: 25-84).

Junto a la calidad tecnológica hay que sumar la parcela puramente artística, creándose una relación sinérgica que aumenta la calidad global. En esa parcela artística hay que considerar tanto la capacidad creativa y artística de los profesionales (los mejores de cada sector), la producción sistemizada y el tratamiento minucioso y perfeccionista de creación y revisión, desde la elección y adaptación de las temáticas y contextos, a la confección de los personajes. A todo ello se suman otros muchos recursos y estrategias creativas, como la creación de animales y objetos antropomorfos.

La persistencia de las producciones Disney se fundamenta en los cerca de noventa años desde su fundación en 1923, manteniendo siempre, salvo las décadas de los setenta y ochenta, la máxima atracción popular y obteniendo notables éxitos de crítica y taquilla. Todas las generaciones actuales han tenido, y siguen teniendo, experiencias transmitidas a través de Disney, sus personajes sus aventuras, sus mensajes, sus propuestas de entretenimiento, su forma de entender el mundo, la sociedad, la familia, etcétera. En definitiva, muchos años “empapándonos” de Disney, lo que termina produciendo una cierta empatía e incluso familiarización.

La universalidad es otro de los factores que favorece el potencial socializador de Disney. Aunque pudiera parecer que las producciones animadas están dirigidas al público infantil, las pretensiones de Disney, desde sus inicios, siempre fueron no quedarse sólo en llegar a los niños, sino atraer y comprometer también a los padres y a la población adulta en general. Sus películas están llenas de guiños para adultos y en el trasfondo de sus aparentes “simples” argumentos subyacen temas de mayor complejidad (Granado, 2002). Por otro lado, tampoco se limita a comercializarse en la sociedad culturalmente más afín, sino que sus “tentáculos” se extienden a todos los rincones del mundo, independientemente de cultura, religión o ideología. Ha sabido superar las diferencias ideológicas, culturales, religiosas, etc., para ganarse la confianza de millones de

personas en todo el mundo, que consideran a Disney el albacea de los cuentos clásicos populares.

“El estilo de vida más arrolladoramente atractivo, la cultura más globalizadora de todas hoy en día, resulta ser la que exalta al individuo, la que sujeta su libertad al consumo, le estimula los sentidos, exhibe velocidad y promete saturación. Pase usted a Disney... Es más fácil que los talibanes de Afganistán vuelen los budas irreproducibles, que cualquier cruzada fundamentalista borre los personajes dramáticos de Disney de la exhibición pública... Un mundo sin conflictos graves, un mundo de risitas, un mundo donde la mayor decisión es a qué jugar, a qué juego subirse... no es una sorpresa que la simpática utopía de Disney se difunda, seduzca y prospere” (Gitlin, T., 2001: 12-17).

Con la multiplicación de los canales de comunicación, especialmente la televisión, las posibilidades de universalización aumentan. Nadie escapa al universo Disney. No hay zonas geográficas ajenas a Disney, ni siquiera sus seguidores tienen unas connotaciones definitorias respecto al estatus social, cultural, económico, e incluso de edad. Disney no tiene límites, no tiene fronteras, alcanza a todos. Donde si tiene un público más específico es en los productos derivados, pues el hecho de que cada personaje tenga su propio *copyright* eleva los precios, no estando al alcance de todos los bolsillos. Los más humildes deben conformarse con el mercado de falsificaciones alternativo y la ilusión de poder algún día visitar uno de sus “fantásticos” parques temáticos. Este proceso de “colonización disneyliana” culmina en lo que viene a llamarse “disneylización social”. En una entrevista concedida al diario argentino “Clarín” (2006), el presidente y director ejecutivo de “The Walt Disney Company”, Robert Ighner, manifestaba claramente todo el sentido de universalidad de las producciones Disney:

“Disney siempre eligió historias extraordinarias, escritas por Andersen o los hermanos Grimm por ejemplo, y las transformó en productos que

eran y son para todos... Lo increíble de Disney es que creamos historias que tienen un atractivo universal, y que unimos a personas diferentes a través de un lenguaje común, de una manera de narrar más allá de las diferentes idiomas” (Iger, 2006).

Al contar con la ya comentada “persistencia”, el proceso colonizador se va produciendo de forma lenta y pausada, casi inapreciable, con una estrategia ideológica muy suave y comedida, con la intención de no alterar nunca el orden y valores socialmente reconocidos, lo que se traduce en una propuesta bastante conservadora de sus argumentos. El cineasta Sergei Eisenstein (1986) escribía en 1941 un ensayo analítico sobre la obra de Disney en el que reprochaba el posicionamiento social y político de Disney y su negación absoluta hacia la crítica de la forma de vida americana. Se trata de evitar controversias, de no provocar reacciones contrarias, de integrarse y ser aceptado cultural y moralmente. Incluso promueve y organiza eventos destinados a difundir su imagen cívica, como los premios “Teacher of the Year Awards”, o las becas “Doer and Dreamer”. Disney ya no sólo distribuye fantasías y aventuras para que sean vividas y procesadas por el espectador infantil, sino que como dice Baudrillard (1993) “funciona como freno designado para rejuvenecer la ficción de lo real”. No obstante, debido a su enorme potencial social, es fácil encontrar argumentos, estudios y teorías radicalmente contrarias a sus producciones, reprochándoles precisamente esa ideología conservadora al servicio del poder establecido (Dorfman, A. y Mattelart, A., 1972; Mariano, F. J., 1998; Leiva, E. y González Yuste, J. L., 2000; Giroux, H., 2001; o Digón, P., 2006).

La omnipresencia de Disney es otro factor determinante para su influjo en la sociedad actual. En sus inicios, Disney se limitaba a la producción de dibujos animados y “tiras cómicas”, pero la trascendencia y popularidad alcanzada por sus personajes e historias permitió comercializar otro tipo de productos. Primero fueron las películas con actores, siendo la primera “La Isla del tesoro” en

1949; las emisiones por televisión desde 1954 (Disneyland TV); la apertura de parques temáticos, comenzando en 1955 con “Disneyland” en Ananheim, California (actualmente tiene cinco); la creación o compra de empresas subsidiarias; la comercialización por vídeos y la emisión por televisión por cable (Disney Channel desde 1983); la compra de la cadena de televisión “ABC TV”, una de las más importantes del mundo; así como emisoras de radio, agencias de viajes, cruceros, hoteles, patrocinios, agencias teatrales, discográficas, Internet, agencia de videojuegos, etcétera. Todo ello lleva implícito un vasta mercadotecnia que alcanza a todos las capas y vertientes comerciales, produciéndose una auténtica “invasión” de productos Disney. Sea cual sea el mercado, juguetería, confección, librería y papelería, decoración, menaje, hogar, telefonía, electrónica, etc., siempre es susceptible de encontrar a Disney. Disney participa en todos los ámbitos comerciales, y situándose siempre en los puestos de cabeza de cada sector. Y, aunque en principio va dirigido al público infantil, siempre se considera el referente de captación de los adultos.

“No hay más que salir de casa y ser un poco observador para ver por todas partes las huellas de Disney (...). Disney, Disney, Disney... ¿Nos encontramos ante una invasión? ¿Serán esas caras risueñas realmente tan inocentes? ¿Qué esconde Mickey detrás de sus orejas?” (Roura, M., 2001).

En el mismo sentido se expresa Lipovetsky (1999) cuando afirma que “Disneylandia está aquí y ahora, en revistas, muros de la ciudad y del metro, nos rodea un tenue surrealismo desprovisto de cualquier misterio, de cualquier profundidad, entregándonos a la embriaguez desencantada de la vacuidad y la inocuidad”. El crecimiento de Disney parece no tener límites: en 2004 adquirió los derechos de los personajes de “The Muppets” (excepto los de “Barrio Sésamo”); en 2006 la compañía de animación por ordenador

“Pixar”; en 2009 la editorial “Marvel” y los derechos de todos sus personajes; y en 2012 la productora “Lucasfilm”. Su calado social se multiplica al considerar el enorme y complejo engranaje publicitario (merchandising) que hay detrás de cada producto, siendo presentado por multitud de canales.

El trasfondo ideológico de Disney

En este capítulo la bibliografía es extensa, así como los estudios, análisis, y experiencias. No se trata de profundizar en el tema, pero es necesario plantearlo sintéticamente, pues resulta fundamental para comprender la influencia de Disney en el imaginario popular. Partiendo del impacto social de Disney, se plantea una inquietante pregunta: ¿qué hay detrás de Disney?, ¿hay alguna intencionalidad ideológica? Parece obvio, y prácticamente inevitable, que detrás de todo ese imperio comercial hay una tendencia ideológica. Y no sólo ideológica, sino también cultural, política o religiosa. El propio Walt Disney lo avanzaba cuando reconocía que ningún dictador detentaba tanto poder absoluto como el que a él le proporcionaba sus producciones animadas. Con estas premisas, las siguientes preguntas serían: ¿qué efecto puede tener Disney sobre la población infantil?, ¿son aconsejables las producciones Disney para los niños? Las acusaciones tendenciosas de Disney pueden sintetizarse en las siguientes: exaltación del capitalismo, occidentalización, falsa moral, machismo, racismo, resignación social, inmovilidad de los estatus sociales, sometimiento jerárquico y manipulación psicológica y antropológica (Granado, 2002). Considerando esta fuerte carga ideológica, resulta obligado que se genere una cierta desconfianza.

“Disney y la cultura Disney impregnan nuestras vidas buscando no sólo entretener sino también educar en determinados valores relacionados con el respeto a la autoridad, la jerarquización social, el papel central de la familia nuclear tradicional, el mantenimiento de la ideología

patriarcal, el refuerzo de las diferencias raciales y la desigualdad de clase, la defensa del consumismo, el patriotismo, la democracia entendida como libertad individual para elegir entre distintos productos de consumo, etcétera.” (Digón, 2006: 163-169).

En cualquier caso, las respuestas a estas interrogantes no debe pasar por la anulación de Disney, ni siquiera de su control o limitaciones. Sería una batalla perdida. Deben venir por la formación racional y crítica; y seguir disfrutando de Disney sin tener que caer en sus “garras” ideológicas. Dotar a los niños de la capacidad de análisis suficiente para poder ver “Blancanieves”, por ejemplo, sabiendo que es una producción de 1937, con todos los arquetipos sociales que ello lleva implícito, y saber detectar comportamientos sexistas y analizarlos e interpretarlos, e incluso aprender de ellos. Se trata, en definitiva, de un laborioso proceso de “Educación Audiovisual”.

Influencias de Disney en el imaginario popular

Con todo lo expuesto, Disney se va inmiscuyendo en nuestra vida, influyendo y transmitiendo su impronta de tal manera que termina siendo partícipe del imaginario popular, fundamentado en sus propios intereses, tanto comerciales como ideológicos y socio-políticos. Y la escuela sigue siendo el principal fomentador e impulsor de este imaginario. Desde la escuela, pero potenciado por todo el contexto social, Disney nos acerca a sus personajes, sus historias... “contagando” su particular forma de entender el mundo, sus valores, su interpretación de la familia, del orden jerárquico, de la sexualidad, de la religión, de la multiculturalidad, etcétera.

“La disneyficación del imaginario colectivo lleva ya más de cincuenta años y los efectos son bien visibles en la progresiva pérdida de capacidad imaginativa por parte de las últimas generaciones, en el confor-

mismo creciente de los consumos, los estilos de vida y las expectativas sobre el mundo” (Berardi, 2002).

No se trata de analizar aquí si esa influencia resulta positiva o negativa para el niño; de lo que se trata es de aceptarla. Frédéric Beigbeder (2009: 57) señala muy gráficamente en su novela “13.99 €” que “la caverna de Platón ya es una realidad, se llama televisión”. Y en ese mundo de sombras, de “imaginario”, Disney es la sombra más alargada. En el mismo sentido se define Elisenda Ardèvol (2004: 13-14) cuando dice que “las imágenes que elaboramos no son sólo un reflejo de nuestro mundo, sino que configuran nuestro mundo simbólico y, por tanto, nuestra realidad más vital: lo que pensamos o sentimos, lo que somos”. La capacidad imaginativa se asocia al nivel más elemental de información (a menos información mayor imaginación), teniendo un efecto ilusorio (apariencia), pero que viene íntimamente asociado a la capacidad creadora. Disney se ha “apropiado” de una imagen vinculada a “magia”, fantasía”, imaginación”, ilusión”, etc.; y sus personajes, sus películas, sus parques temáticos, sus producciones se “venden” en este sentido. Pero, ¿cómo se puede favorecer la fantasía o la imaginación cuando se presenta un “mundo” minuciosamente construido, con todo tipo de detalles?, ¿qué parcela queda para el desarrollo de la fantasía o imaginación infantil? Disney va construyendo su propia interpretación del mundo, y sus “afables” personajes son el cauce de difusión. A poco que se haga una pequeña revisión analítica de las producciones Disney se podrá ver su influencia, directa o indirecta, sobre el imaginario popular. A continuación se relacionan algunos ejemplos de cómo Disney interfiere en el imaginario popular:

- Idealización de personajes como una “forma de ser”. Sucede básicamente con los personajes clásicos de la Factoría, aquellos que llevan más años inundando el imaginario po-

pular, tales como los animales antropomorfos Mickey Mouse (ratón), Donald (pato) o Goofy (perro). El ratón Mickey (icono de referencia de la marca Disney) representa la armonía, los buenos sentimientos, la solidaridad, la fraternidad y la responsabilidad, no exento de cierta dosis de travesura. Dedicó su vida a combatir el mal, pero desde la moderación cívica, y sin pedir nada a cambio. Para ello adquiere diferentes roles, desde la figura maternal a la del buen ciudadano. Con estos parámetros, Mickey se convierte en el referente ideológico de la Factoría. El pato Donald es otro personaje simbólico disneyliano, pero representa otros valores. También se trata de un “buen ciudadano”, pero desde una perspectiva más reaccionaria. Representa valores negativos, como la indolencia, la pereza o el mal humor, pero enmarcado en una personalidad bondadosa. Dorfman y Matterlart (1972: 5) infieren una importante carga política en este personaje: “Donald es la metáfora del pensamiento burgués que penetra insensiblemente en los niños a través de todos los canales de formación de su estructura mental. Es la manifestación simbólica de una cultura que vertebra sus significaciones alrededor del oro y que lo inocenta al despegarlo de su función social”.

- Otro clásico especialmente sintomático del universo Disney es el perro Goofy, que estereotipa al ciudadano común, sencillo, sin ambiciones especiales, víctima de su propia torpeza, pero feliz y al que nadie hace daño. Hace reír por su simpleza e inocencia, permitiendo que todos le falten el respeto, sin que ello le molesta. Debe entenderse en cómo el imaginario incide en este contexto socio-histórico, estableciendo niveles de identificación con los actores sociales en sus relaciones cotidianas, logrando plasmar el imaginario en las conciencias y en la realidad social individual y colectiva. Son personajes extemporales, que no sufren grandes evoluciones ni cambios. Son reproductores

sociales de modelos humanos, lo que provoca que sean adoptados como modelos de identidad socio-cultural, penetrando progresivamente en el imaginario con variados efectos.

- Influencia directa de Disney en el imaginario popular a través de aportaciones o alteraciones lexicológicas. Bambi y el estereotipo de madrastra son algunos ejemplos de ello. “Bambi” es una película animada de 1942 protagonizada por un cervatillo. Este personaje con el paso del tiempo se ha convertido en un símbolo de la inocencia infantil, de la dulzura, de la crudeza de la vida, de la emancipación y de la esperanza en un futuro mejor. Por otro lado, la palabra “bambi” se utiliza con frecuencia para designar de forma genérica al “cervatillo”, aunque la Real Academia Española no la reconoce. La influencia de Disney en la significación de “madrastra” es más llamativa. La primera acepción en el DRAE es: “Mujer del padre respecto de los hijos llevados por éste al matrimonio”, lo que por sí no implica nada negativo. A través de dos de sus más populares clásicos, “Blancanieves” (1937) y “La Cenicienta” (1950), Disney presenta y populariza el personaje de la “madrastra” como una mujer madura, cruel y maligna, movida por la envidia y la ambición, frente a la sencillez, naturalidad y lozanía de la joven protagonista. El potencial social de Disney ha favorecido que su “madrastra” se instale en el imaginario popular en detrimento del significado real, hasta el extremo de utilizarse peyorativamente, llegando a evitar (tabú) y preferir el uso de eufemismos para evitar malas interpretaciones.
- Idealización de personajes fantásticos. En el imaginario popular existen imágenes y conceptos claramente influenciados por personajes Disney, aunque algunos de ellos no sean originales de la Factoría, sino desarrollados a partir de la literatura tradicional. La lista es amplia, desde Blancanieves a la sirenita Ariel, pasando por Cenicienta, Pinocho, Alicia o Peter Pan.

Todos y cada uno de estos personajes representan y transmiten los valores más tradicionales de Disney, influyendo en la imagen que de ellos se desarrolla en el imaginario popular. El cineasta José Luis Borau (2008) hacia una curiosa referencia a esto en su discurso de presentación como académico de la Real Academia Española:

“El lobo feroz de Disney ha sustituido en buena medida al temible feroche de nuestros clásicos; Pepito Grillo, conciencia de Pinocho inexistente en el cuento de Collodi, ha terminado por barrer, o poco menos, conceptos como los de mentor o consejero, especialmente si rehuimos toda solemnidad... Y en cuanto al cervatillo Bambi, por azares de la política, ha dado un vuelco guiñolesco para verse reducido a la triste condición de mote”.

En este rango de personajes, tienen especial relevancia en el imaginario popular las representaciones disneylianas de “hadas” y “brujas”. La presencia del “hada” (y lo que ello conlleva) deriva en el género literario “cuento de hada”. Dentro de ellos destaca la figura del “hada madrina”, que utiliza sus poderes mágicos para hacer el bien y ayudar al protagonista a cumplir sus deseos. Este personaje se presenta como el antagonista de la “madrstra” o “bruja”. Disney ha infantilizado las historias de “cuentos de hadas” y las ha presentado en varias de sus producciones, destacando las de “Pinocho” (1940), “La Cenicienta” (1950), Campanilla en “Peter Pan” (1953), o las tres de “La bella durmiente”(1959). La imagen y concepto de “hada” (“hada madrina”) en el imaginario popular viene muy condicionada por la representación que Disney hace de ellas: mujeres bondadosas, de aspecto afable y carácter protector y maternal. Las representaciones y tratamientos que hace Disney de “brujas” y “brujos” también tienen su impronta e influencia en el imaginario popular. El DRAE los define como personas (mujer o hombre) con poderes mágicos obtenidos de un pacto con el diablo. Pero, en el imagina-

rio popular la “bruja” mantiene la imagen y concepción transmitida desde Disney: ancianas malvadas de aspecto horrendo, a veces la misma persona que la madrastra, como sucede en “Blancanieves”. Por el contrario, la versión masculina, “brujo”, viene asociada al personaje de la secuencia “El aprendiz de brujo” de la película “Fantasía” (1940), donde al brujo Yensid utiliza sus poderes para mantener el orden establecido, presentando una personalidad rigurosa, pero en aras del bien.

Influencia en la construcción de una falsa realidad. En la “sociedad multipantallas” la fuerza natural de la imagen se multiplica hasta llegar a suplantar a la propia realidad a la que representa. Desde el ámbito escolar se trabaja cada vez más con imágenes, lo cual es positivo en sí mismo, porque es la única manera de alcanzar cierto conocimiento sobre algunas realidades. Pero es importante no olvidar su carácter subjetivo y ficticio. Desde muy pequeños los niños van construyendo buena parte de sus esquemas mentales de acuerdo a la información recibida por imágenes, sin experiencias directas con la realidad a la que representan. En este proceso vuelve a destacar la aportación de Disney, de forma que algunos constructos infantiles se van sustentando sobre la base de sus imágenes. Ejemplos de esta situación pueden analizarse en la concepción del estereotipo de “príncipe/princesa”, perro “dálmata”, “palacio” o “castillo”. En el imaginario es frecuente que los constructos de estas realidades vengán condicionados por la imagen disneyliana de ellos. En el caso de la “princesa”, Disney ha reforzado últimamente el lanzamiento publicitario y comercialización de sus “princesas”, incluyendo en ellas a algunas de sus principales protagonistas femeninas (Blancanieves, Cenicienta, Aurora, Ariel, Bella, Jasmín, Pocahontas, Mulán, Tiana, Rapunzel y Mérida). Con ello se está creando en el imaginario infantil un nuevo concepto de princesa que posiblemente termine suplantando al concepto real. Las niñas quieren ser princesas, y Disney les dice cómo son. El fo-

tógrafo francés Thomas Czarnecki, que ha presentado una curiosa galería titulada “princesas de Disney muertas” declaraba en una entrevista al “Daily Mail” (2012) que “están incrustadas en el imaginario popular como criaturas dulces e inocentes, y decidí sacarlas de su marco de cuento de hadas e introducirlas en una realidad mucho más oscura que también forma parte de nuestra cultura común”. El ejemplo más significativo de esta situación es el de la concepción infantil del animal “lobo”. En 1933 Disney presentó y popularizó la imagen del “lobo feroz” por medio del cortometraje “Los tres ceditos”. En él, el lobo era un ser terrorífico, voraz, cruel y asesino. Ochenta años después, esta representación disneyliana del lobo sigue teniendo presencia y vigencia, con especial relevancia en el ámbito escolar y familiar, ya sea en ilustraciones, paneles, carteles, cuentos o la propia película; lo que unido a las escasas oportunidades de los niños para experimentar con la “realidad lobo”, determina que sea bastante normal encontrar a niños cuyo constructo del animal está sustentando sobre la imagen de lobo presentada por Disney, creando así un imaginario. Cuando tienen la oportunidad de experimentar la realidad “lobo”, tan distinta a la configurada por ellos, no son capaces de procesarla correctamente. Aquello encaja en su esquema mental de “perro”; pero difícilmente en el de “lobo” (Granado, 2011).

Asociación de personajes con valores emocionales. Algunos personajes Disney han marcado en el imaginario popular la estereotipación simbólica de determinados rasgos de valor emocional. Ejemplos de ello son los personajes de Pepito Grillo y Peter Pan. Pepito Grillo aparece en la película “Pinocho” (1940), una adaptación del cuento original de Carlo Collodi, aunque el personaje de Pepito Grillo es creación de Disney. Responde a un estereotipo recurrente de Disney, presentado generalmente como un pequeño animal antropomorfo, simpático, maduro y reflexivo que cuida y canaliza, a modo de consejero, las acciones del joven protagonista. El personaje de Pepito Grillo se ha instalado en el imaginario popular

como “la voz de la conciencia”, y se puede utilizar su nombre para hacer referencia directa a ello. Un caso similar ocurre con el personaje de Peter Pan, que aunque no es un personaje original de Disney, sí que fue popularizado por ella con la película de 1953 que lleva su nombre. La imagen y personalidad Disney de Peter Pan se instala en el imaginario como la resistencia a envejecer, el deseo por mantenerse joven, de conservar el espíritu y las ilusiones de un niño, el miedo a crecer.

Disney también deja sus huellas en el imaginario popular en la concepción de algunos sentimientos. Disney se ha ido “apropiando” de sensaciones emocionales, como “fantasía”, “imaginación”, “mágico mundo de ilusión”, “los sueños se hacen realidad”. Por medio de campañas publicitarias, fundamentalmente de sus parques temáticos, Disney mantiene y refuerza constantemente su identificación con estas sensaciones.

Disney tampoco es ajena a la transmisión y concepción de valores. Presenta una correspondencia absoluta con los valores tradicionales globalmente admitidos por la sociedad y momento histórico. Valores presentados por medio de los protagonistas positivos (los buenos) y que no admiten debate, tales como bondad, solidaridad, ecología, gratitud, lealtad, amor o amistad. No va más allá. Estas consideraciones son argumentos esgrimidos para avalar su uso educativo. Sin embargo, hay otros valores que no son reconocidos o son presentados por los personajes negativos (los malos), como el inconformismo, la rebeldía, o la actitud crítica.

Otro factor de influencia disneyliana que pudiera incidir sobre el imaginario popular es el tratamiento estereotipado de rasgos culturales, políticos, raciales, jerárquicos, familiares, sexuales o estéticos. Este tema centra el álgido debate sobre la conveniencia o no de utilizar las producciones Disney en el ámbito educativo, siendo muchos los estudios y análisis que denuncian tendencias manipuladoras de Disney para inspirar una ideología excesivamente

conservadora, desde Dorfman y Mattelart (1972) a Giroux (2001). Méndez Rubio (2004: 76) afirma que es posible encontrar en Disney “elementos de individualismo, sexismo, competitividad agresiva o racismo que confirman la identificación con los universos imaginarios, con ese mundo ideal que comporta la naturalización de los valores claves que legitiman el orden social existente”. Todo ello se asienta en el imaginario popular hasta llegar a suplantar a la propia realidad (Vásquez, 2005), que termina siendo replicada por su propia escenificación (Baudrillard, 1993).

Uno de los temas donde más críticas ha recibido Disney es en el rol que atribuye a la mujer. Existe bastante bibliografía (Lipovetsky, 1999; Giroux, 2002; Moguel y Amar, 2004; Bono y Guichot, 2011) e infinidad de ensayos y estudios al respecto. Siguiendo la línea tradicional de Disney, el tratamiento de la mujer es acorde a la realidad sociocultural del momento histórico. En este sentido no cabe extrañar que siempre pueda reprochársele cierta tendencia sexista, una veces más y otras menos, unas veces en un sentido y otras en otro. Estos matices dependen, en gran medida, de ese momento histórico. Esto es, el machismo denunciado en “Blancanieves” debe extenderse a la sociedad occidental de finales de los años treinta; y el de producciones actuales como “Enredados” debe extenderse a nuestra propia sociedad. No obstante siempre hay matices que se repiten: la mujer malvada (madrasta o bruja), sin pareja, suele aparecer maquillada en exceso y con ansias de poder; mientras que la protagonista bondadosa es joven, su vida adquiere sentido sólo cuando encuentra a su hombre (príncipe) y responde a exigentes cánones de belleza. Aunque uno de los lemas de Disney es “la belleza está en el interior”, la realidad es que todos sus personajes “buenos” responden a estereotipos de belleza y esbeltez, todo lo contrario que los personajes “malos”.

Conclusiones

El potencial social y mediático de Disney es tan fuerte que prácticamente desde el nacimiento ya se inicia la relación con los personajes y producciones disneylianas: un sonajero, un chupete o la propia cuna. Desde entonces el imaginario infantil se ve colonizado por el “universo Disney”, que tiene en la escuela un “hábitat natural” para que el niño crezca según los parámetros del “fantástico mundo de los sueños y la ilusión”. Esto no tendría mayor repercusión educativa de no ser por el inevitable trasfondo ideológico (por no entrar en otras connotaciones) que subyace detrás de cualquier medio de comunicación. Y Disney no es una excepción, todo lo contrario, presenta unas señas de identidad muy claras y definidas. Con todo ello, lo realmente criticable de Disney no son tanto sus ideales, ni sus estereotipos, ni sus mensajes, ni remar siempre a favor de la corriente y tendencia política conservadora, ni siquiera su tratamiento de la familia, la mujer o la multiculturalidad. Lo realmente reprochable es no utilizar su enorme potencial social y mediático para hacer una mayor crítica social, denunciar las injusticias de poder, los privilegios sociales, las discriminaciones y las desigualdades; y con ello favorecer a una sociedad más justa. No obstante, la realidad es la que es. Los mecanismos de “defensa” ante Disney no pasan por establecer limitaciones o trabas a sus producciones, sino formar y educar desde la escuela (alfabetizar audiovisualmente) para que se pueda disfrutar de tan magníficas producciones, pero desde una visión crítica y reflexiva.

Bibliografía

Ardèvol, E. y Muntañola, N. (Coords.) (2004). *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Editorial UOC.

- Baudrillard, J. (1993). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Beigbeder, F. (2003). 13.99 €. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Berardi "Bifo", F. (2002). *Democracia y totalitarismo mediático*. En A/Traverso. Alice è il diavolo. Shake Edizioni Underground.
- Bono Barbero, C. y Guichot-Reina, V. (2011). "De Blancanieves a Mulán". En C. Flecha, y M. Núñez (coords.). *En La Educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Borau, J. L. (2008). Discurso de ingreso en la Real Academia Española. Disponible en: [http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000001.nsf/%28voAnexos%29/arch00AF3BF921D3D7C9C125720300287AA0/\\$FILE/DiscursoyActos.htm](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000001.nsf/%28voAnexos%29/arch00AF3BF921D3D7C9C125720300287AA0/$FILE/DiscursoyActos.htm)
- Calero, C. (2004). La mujer dibujada. Arquetipos y modelos femeninos en el cine de animación Disney. En Latente: *Revista de historia y estética del audiovisual*, 2, 17-36.
- Christiansen, L. (2004). "Mickey Mouse still to Disney". En *Journal of the Academy of Marketing Science*, 32, 86-103.
- De Pablos, J. (2002). El modelo pedagógico de Disney. En *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 178, 98-99.
- Diario Clarín (2006). Entrevista a Robert Iger. Buenos Aires: Argentina. Disponible en <http://edant.clarin.com/suplementos/zona/2006/03/19/z-04015.htm>
- Díaz, A. (2010). *Análisis de los avances digitales para el desarrollo e integración de la animación tradicional y la animación generada por ordenador en películas históricas*. Universidad Politécnica de Valencia. Tesis Doctoral.
- Digón, P. (2006). El caduco mundo de Disney: propuesta de análisis crítico en la escuela. En *Comunicar*, 26, 163-169.
- Dorfman, A. y Mattelart, A. (1972). *Para leer al Pato Donald*. Buenos Aires: Ed. S. XXI. Disponible en: <http://poderparlante.org/principal/wp-content/uploads/2012/03/Para-leer-al-Pato-Donald.pdf>

- Eisenstein, S. y Leyda, Jay. (1986). *Eisenstein on Disney*. Seagull Books.
- Eudes, Y. (1988). La culture Disney à la conquête d'un parc-tremplin en Europe. En *Le monde diplomatique*.
- Fonte, J. (2004). *Todo empezó con un ratón*. Madrid: T & B Editores.
- Giroux, H. (1995). Estimulando a la juventud: La Disneysación de la cultura infantil. En *Socialist Review* 24, 23-55. Disponible en: http://www.henryagiroux.com/Anim8ing_youth.htm
- (2001). *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- (2003). *La inocencia robada*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gitlin, T. (2001). La tersa utopía de Disney. En *Letras Libres*, 28, 12-17. Disponible en: <http://www.letraslibres.com/revista/convivio/la-tersa-utopia-de-disney>.
- Goodwin, C. (1994). *Profesional vision*. Washington: American Anthropologist.
- Granado, M. (2002). *Disney en la escuela*. Universidad de Cádiz. Tesis Doctoral.
- (2011). “Trascendencia del universo Disney en la cultura occidental”. En V. Amar (Coord.). *Ideología, cultura y contextos*. Universidad de Cádiz. 109-124.
- Hearne, B. (1997). Disney revisited. En *The Horn Book Magazine*, 73, 137-146. Disponible en: <http://people.lis.illinois.edu/~ehearne/disney.html>
- Leiva, E. y González Yuste, J. L. (2000). *La disneylización social. Análisis de El Rey León*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lipovetsky, G. (1999). *La tercera mujer*. Barcelona: Anagrama.
- Daily Mail. (2012). *Happily ever after: Disney heroines meet their demise in photographer's twisted take on fairytale endings*. Disponible en: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2098046/Disney-heroines-meet-demise-photographer-Thomas-Czarneckis-fairytale-endings.html?ito=feeds-newsxml>.

- Mariano, F. J. (1998). "Análisis del contenido ideológico de los largometrajes de dibujos animados presentados en formato de video bajo la firma "Walt Disney"". En *Kikiriki*. Cooperación Educativa, 51, 4-10.
- Marín, J. (2009). *Cine de dibujo animado. Las reglas del juego*. El Cid Editores.
- Méndez, A. (2004). *Perspectivas sobre comunicación y sociedad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Mitry, J. (1989). *Estética y psicología del cine*. Madrid: Siglo XXI.
- Moguel, C. y Amar, V. (2004). "Cuerpos mediáticos: cuerpos Disney". En M. Arriaga (ed.). *Sin carne: representaciones y simulacros del cuerpo femenino*. Sevilla: Arcibel.
- Moles, A. (1991). *La imagen, comunicación funcional*. México: Trillas.
- Ramonet, I. (2011). *La explosión del periodismo*. Buenos Aires: Clave Intelectual.
- Roura, M. (2001). *Bienvenidos a Disney Imperium*. En Máster Tecnología y Sociedad. UNED.
- Soodin, E. (1994). *Disney Discourse. Producing the Magic Kingdom*. Routledge.
- Taddei, N. (1979). *Educación con la imagen*. Madrid: Marova.
- Thomas, F. y Ollie, J. (1981). *Disney animation: the illusion of life*. New York: Abbeville.
- Vásquez, A. (2005). Baudrillard: alteridad, seducción y simulacro. *En Observaciones Filosóficas, 1*.
- Welsh, J.M. (1993). "Disney does Huck Finn: Never the Twain shall meet". En *Literature/Film Quarterly*, 3, 170-171.
- Yébenes, P. (2002). *Cine de animación en España*. Barcelona: Ariel.

CINE, EDUCACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE UN IMAGINARIO SOCIAL CONTEMPORÁNEO

Maria da Conceição Francisca Pires* y Sergio Luiz Pereira da Silva**

*Doctora en Historia. Profesora adjunta del Departamento de Historia de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro.

slps2@uol.com.br

**Doctor en Ciencias Humanas. Actualmente profesor adjunto del Departamento de Filosofía y Ciencias Sociales de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro

conceicao.pires@uol.com.br

Recibido: 1 de febrero de 2013.

Aceptado: 27 de febrero de 2013.

Resumen

A partir de las aportaciones filosóficas sobre el cine y su interferencia en la construcción del imaginario social colectivo, se pretende en este artículo desarrollar una reflexión sobre el uso didáctico del cine. Señalamos la necesidad de desarrollar un análisis crítico de las imágenes visuales y la discusión de las posibilidades para la realización de esta mirada crítica y de la forma en que puede contribuir de manera significativa a la promoción de una acción pedagógica en sintonía con las cuestiones relativas a sujeto contemporáneo y su subjetivación.

Palabras clave: Educación, cine, imágenes, análisis visuales crítica, imaginarios.

Abstract

From the philosophical contributions on cinema and its interference in the construction of collective social imaginary, in this paper we develop a reflection about the use didactic of cinema. After noting the need to develop a critical analysis of visual images, we discuss the possibilities for the realization of this critical gaze and how it can contribute significantly to the promotion of a pedagogical action in tune with the issues relating to contemporary subject and their subjectivation.

Key words: Education, movies, images, critical visual analysis, imaginary.

En las “palabras y las cosas”, para discutir los problemas que subyacen a la episteme clásica, Foucault sostiene que el argumento se basaba en esta representación, nos referimos a una representación de la ordenación de los signos verbales con la intención de construir una imagen del mundo. Esta configuración se cambia de finales del siglo XVIII, cuando el conocimiento deja de promover la representación y pasa a favorecer lo empírico. Con eso:

«El punto de vista es que la experiencia para el cuerpo más opaca, la soledad, la oscuridad, la densidad de las cosas se han cerrado en sus propios poderes de verdad que no proviene de la luz, pero la mirada lenta que viaja y poco a poco, penetra, dándole sólo su propia» (Foucault, 1980: 9-10).

Aunque en la actualidad existe un predominio de lo empírico, esto se manifiesta y adquiere sentido a través de los discursos que consisten en “determinados conocimientos sobre el mundo que da forma a la manera en que se entiende y se hacen cosas en él (...)” (Rose, 2001: 136-137).

Las ideas de Foucault sirven de introducción para discutir el pasaje de un período en el que prevalece una discursividad verbal, que duró desde mediados del siglo XX hasta la época contemporánea, donde se encuentra el mayor protagonismo de una

discursividad visual que, sin embargo, parece que todavía no está listo, terminado, pero en construcción. Las imágenes, como textos, son formas de representar y cubrir el mundo. Sirve para describir las cosas y darles sentido, suprimiendo y integrando, desdoblado y restringiendo la realidad al mismo tiempo.

El cine, como un artefacto cultural que es, puede y debe ser explorado como una forma de discurso que contribuye a la construcción de significados sociales. La unión de las técnicas de filmación, el montaje con el elenco y los resultados del proceso de producción forman un conjunto de significados que deben ser compartidos por cualquier persona que lo mire para que las imágenes irradiadas puedan producir significados que a menudo se convierten en determinantes para la vida.

El discurso visual de las películas es el punto de partida para tomarlo como una forma de producción de conocimiento. En la actualidad, en la era de la globalización, creemos que las formas de aprender y desarrollar el conocimiento y la sabiduría, son diferentes debido a los dispositivos didácticos y pedagógicos disponibles con la sociedad en red, o como sociológicamente se ha llamado, la “Sociedad de la información”.

Dentro de este contexto informativo, hemos visto surgir nuevos lenguajes y nuevas formaciones culturales en los que los dispositivos de información y artefactos visuales actúan como objetos de circulación del conocimiento. El lenguaje imagético del cine cada vez más ha contribuido a impulsar y dinamizar el proceso de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos. En este texto, cuando se identifica el carácter discursivo de la película estamos llamando la atención para un aspecto que trasciende su condición de entretenimiento y su función denotativa. Estamos interesados en el carácter atributivo que tienen los símbolos y síntomas que buscan dar sentido a la realidad vivida (Flusser, 1983; Duarte, 2010). Atentamos, por tanto, al hecho de que las imágenes transmitidas por el cine,

a través del juego lúdico, puede ayudar de manera significativa a la mejora de la escuela, sobre todo en relación con las temáticas culturales, sociales y históricas.

El género de la película de cine instrumentaliza la reproducción de comportamientos culturales dentro de un conjunto de valores lingüísticos y socioculturales, que actúan como un artefacto cultural del orden simbólico que contribuye a la consolidación del imaginario contemporáneo. Desde la perspectiva de Walter Benjamin (1983) el cine es un artefacto cultural de dimensión colectiva que a partir de la reproducción técnica facilita el proceso de alienación socio-cultural. Este proceso de reproducción técnica también fue responsable de la eliminación de la originalidad artística de la obra cinematográfica y, por lo tanto, de la pérdida de su aura y su autenticidad como una obra de arte. En sus palabras,

«La autenticidad de una cosa es la quinta esencia de todo lo que fue transmitido por la tradición, a partir de su origen, desde su duración material hasta su testimonio histórico. Como esto depende de la materialidad de la obra, cuando esto se esquiva el hombre a través de la reproducción, también el testimonio se pierde (...). El concepto de aura permite resumir estas características: o qué se atrofia en la era de la reproducibilidad técnica de la obra de arte es su aura» (Benjamin, 1994: 168).

Para Benjamin, el cine es uno de los agentes más poderosos de masas del mundo moderno. En el proceso de disfrute colectivo de la película se produce la subjetivación del individuo. Anulándolo y todo individuo se convierte, por su propio deseo, en masas, proceso fundamental para la consolidación de la industria cultural que se basa precisamente en este proceso de pérdida del individuo y de la constitución de masas que compartan el interés, el placer y el disfrute de la misma mercancía.

En suma, la multiplicación del cine, a través de técnicas de reproducción lo transforma en mercancías, favoreciendo así el desarrollo de dispositivo ideológico de masas, que tanto sirvió a los regímenes

fascistas en la reproducción de su poder de control y disposición del Estado-Nación. En el periodo de los nacionalismos, la reproducción de la película fue un partidario de la conformación de imaginario político y un elemento para mantener el status quo de las clases sociales.

Cine e imaginario social

Por esta razón, el cine fue un instrumento utilizado por los gobiernos nacionalistas para producir un sentido ideológico de la historia y contó con la publicidad como forma institucional. Formas instrumentalizadas de las representaciones en el lenguaje cinematográfico como facilitar del proceso de alienación social, contribuyendo a la formación del imaginario colectivo a través de los procesos de las representaciones sociales presentes en el discurso fílmico. Hoy en día esta capacidad de reproducción técnica, facilitada por los medios digitales, contribuye al proceso de consumo de valores simbólicos, que se reproducen y cambian como productos culturales de visualidad del status quo de los individuos en la sociedad global. En la época contemporánea, la película es un bien de consumo cultural que deja pistas de cambios de comportamiento socio-culturales globalizadas. Es parte, por tanto, de una industria de la cultura globalizada que uniforma los valores de reconocimiento de las diferencias, en el que los procesos de interacción con el lugar del mundo forman parte del mismo contexto.

La facilidad con la que la película llegue al imaginario social demuestra su capacidad efectiva en el contexto del aprendizaje. Esto no quiere decir que el cine representa la realidad o puede sustituir a la historia y, en este sentido, el cine produce un sentido de representaciones narrativas que mezcla realidad y ficción, sin distanciar una de la otra.

Según Moscovici (1988), el sentido común es un tipo de pensamiento en el que la gente busca articular el conocimiento común en su vida sin pretensiones de trascendencia y sin necesidad de pensar acerca de las reglas y convenciones. Sería un pensamiento libre, aunque fuertemente influido por la tradición y estereotipos. (Moscovici y Hewstone: 1988). El sentido común se presenta como una forma de conocimiento práctico eficaz, elaborado a partir de la inmediatez de la vida cotidiana. Con este carácter, su imagen como modelo de pensamiento es se sale de los patrones pero no es disfuncional. La estructura sobre la que se levanta el pensamiento común se caracteriza por la estructura informal, es decir, una especie de estructura (social y mental) semi-lógico y flexible, determinada por el carácter espontáneo y práctico por las personas en el uso de los actos de habla y las acciones sociales en la vida diaria.

El *modus operandi* del lenguaje cinematográfico tiene una identificación con las formas simbólicas de representación que facilita la profusión del discurso que pretende transmitir. Por lo tanto, el lenguaje de la película actúa como instrumento de representación social imaginario que aproxima lo distinto hasta el punto de unirse a valores diferentes dentro del mismo discurso.

La forma en que se objetiva el conjunto de representaciones sociales presentes en las hojas de ruta en la figuración del lenguaje cinematográfico transforma lo cotidiano en un escenario de ficción. Esta estrecha relación entre el cine y la realidad facilita el tránsito de las representaciones y, por extensión, una mayor identificación con su dispositivo cultural. Muchas películas tienen esta facilidad para producir un acercamiento entre la realidad y la ficción por la contribución de reproducción de imágenes de la vida social cotidiana.

Pensamos en la conveniencia de utilizar este carácter atributivo del cine en la escuela, una vez que el lenguaje cinematográfico esta cada vez más en sintonía con los procesos pedagógicos críticos en las reflexiones sobre temas y cuestiones pertinentes a la realidad

y en busca de instrumentos de emancipación desde una perspectiva crítica acerca de contexto social vivido. Cuando se utiliza críticamente en la escuela, la película funciona como un constructor de un nuevo conocimiento. Vuelva a colocar hasta tanto discursos “que se originan en una concepción del conocimiento que apunta a la objetividad y tienen la función de difundir el conocimiento” para el diálogo cuyo objetivo “es la propia intersubjetividad” (Duarte, 2010: 24).

Cine y conocimiento escolar

Este cambio en el papel que el cine podría desempeñar en la producción del conocimiento escolar, está profundamente ligada a su uso didáctico en el que actúa como una “herramienta en la construcción del conocimiento” o como “campos de experimentación donde el conocimiento se experimenta” (Mauad, 2009: 247). En lugar de verlo como una forma de imitación de la vida social, se propone una “desorganización” en la escuela de imágenes cosificadas producidas por el cine, por lo se propone recuperar la capacidad de ver y pensar sobre la inflación de imágenes. Teniendo en cuenta el carácter ambiguo de las imágenes, que creemos que se debe considerar, en primer lugar, consideremos las múltiples interpretaciones que se pueden generar después del ejercicio para ver. En este sentido, es importante desarrollar un proceso de desnaturalización de las imágenes, la estimulación de una subjetividad activa en relación con lo que se ve (Mauad, 2009).

En segundo lugar, también es importante considerar el desarrollo de una cultura de aprendizaje que promueve el desarrollo de un análisis crítico visual de las películas cinematográficas. Criticar con el fin de llamar la atención sobre los significados culturales producidos por la película, las relaciones de poder que sería articulado y, por último, cuáles son las prácticas sociales que promueven y producen. Este análisis visual crítico pasa a través de la compren-

sión de la gramática específica que implica la producción de películas mediante el examen de los efectos de verdad que se producen a través del diálogo y el aparato escénico. También implica una reflexión sobre el contexto histórico de su producción, mediante la comprensión de la diferenciación de los géneros fílmicos y cómo éstos contribuyen en fijar la forma que logra pasar.

Por tanto, es un ejercicio de desnaturalización que priva a la dirección inicial presentada en la película y apuntan a los significados subyacentes y potenciales existentes en la misma película. Un esfuerzo por examinar cuidadosamente, en primer lugar, toda la materialidad de la película para que, a partir de sus códigos internos, se haga posible entender cómo esta materialidad interfiere en la construcción de una carga de significados y sentidos. Obviamente no estamos proponiendo un “descifrar las imágenes”, pero deseamos mostrar, en la escuela, el carácter representativo de las imágenes producidas por el cine. Es decir: las imágenes producidas por la película son las imágenes. No hay verdades absolutas que se evidencian, a través de la apropiación de un sistema de significados específicos de una determinada cultura, los símbolos producidos por esta misma cultura.

Este proceso de desnaturalización de la película todavía se puede realizar mediante el uso de películas cuyas temáticas exploran algo operado mediante la explotación de redes o aspectos discursivos establecidos. Este es el caso de las películas brasileñas producidas por cineastas del siglo XX, especialmente desde la década de 1960, cuya principal preocupación ha sido la de hacer visibles los grupos sociales que viven en condiciones precarias, muchas veces en condiciones inhumanas en la sociedad brasileña como en Walter Salles en “Central do Brasil”, Hector Babenco como “Carandiru” y “Lucio Flavio, passageiro da agonia”, Karim Ainouz en “Cidade Baixa”, Eduardo Coutinho con “Nós que Aqui estamos por Vós”, entre otros.

En este sentido, nos referiremos, por ejemplo, específicamente a la película “Cidade de Deus” (2003), dirigida por el cineasta brasileño Fernando Meirelles que optó por un guión cinematográfico que representa positivamente la vida diaria de los ciudadanos que viven en favelas de Rio de Janeiro y que demostró ser bastante convincente en la representación social que integra realidad y la ficción en el mismo conjunto discurso.

La forma, como en la película Meirelles se presenta la favela, es bastante pedagógico, donde el conjunto de valores que se presentan como representaciones de la realidad diaria reproduce los valores que la práctica da sentido común y se asimila como sea posible dentro de su conjunto de valores culturales. Parafraseando el título de la obra de Foucault (1992), La Cidade de Deus, es un ejercicio para mostrar “la vida de los hombres infames”, quienes obtienen notoriedad en los medios cinematográficos. Propaga a través de la película las imágenes no canónicas en el aula. Entendemos por imágenes canónicas:

«las imágenes estándar vinculadas a los conceptos fundamentales de la vida social e intelectual. Tales imágenes son puntos de referencia inconsciente, y por tanto es decisivo en sus efectos subliminales de identificación colectiva. Las imágenes están tan arraigadas en el imaginario colectivo que las identificamos rápidamente» (Saliba, 2008: 88).

El hecho de que la imagen en movimiento, es decir un producto de la cultura de masas que el uso de una imagen no-canónico, no invalida su carácter de romper con las imágenes estereotipadas y deterministas. Este carácter no canónico en la representación de Brasil presentada por Meirelles en la película puede aumentar el interés por la imagen de la película, lo mismo tiempo que favorece la inserción de nuevos puntos de referencia (Saliba, 2008).

Para concluir

Se mezclan en la narrativa fílmica elementos de la realidad social brasileña con los aspectos de las características del micro universo de un grupo social particular, que viven en una espacialidad específica, mientras que pone en escena el cisma social que se vive en la sociedad brasileña sin apelación para dualismos reduccionistas explícitos: los ricos y los pobres, barrios marginales y pavimento.

En un análisis visual crítico de esta película, Fischer (2008) señala “las distintas capas de miradas que se superponen y se cruzan”:

«La mirada de Buscapé, mediado por el ojo de la cámara fotográfica, por otra parte mediada por los ojos de la cámara de Meirelles (mirando la escritura de Paulo Lins), más allá de nuestra mirada de audiencia. Todo esto se ve finalmente narrados por aquellas historias desafortunadas de esos chicos y chicas del barrio Cidade de Deus, lo que refuerza la incapacidad de decir completamente que “esta es la favela Ciudad de Dios”, “es decir, la violencia y la pobreza en Brasil” y el tiempo que se refuerza la elección de un lenguaje que busca exactamente decir: “¿esto es”» (Fischer, 2008: 205).

Al señalar a la imposibilidad de las fijaciones de significados en la película, Fischer destaca el hecho de que hay otras interpretaciones que se explorarán y el hecho inexorable que es una representación de la favela, a pesar de los esfuerzos del director para adoptar un lenguaje, una técnica y una estética cinematográfica específica para convertirlo en una interpretación realista de la vida en la favela.

El carácter pedagógico en la película Cidade de Deus está tratando de transmitir una relación de verosimilitud que minimiza la distancia entre la realidad y la ficción. En esta película, podemos usar las palabras de Xavier (2003) cuando el cine se dirige. Él nos da el disfrute de una mirada privilegiada en la favela, una mirada a lo que puede estar allí sin realmente estar allí. La película actúa como “un ojo que no ve y no me ves, que es ojo debido a que reem-

plaza mi ojo, porque me lleva a poner voluntariamente para mí ver más ...tal vez menos” Xavier, 2003: 57).

Así, la película parece presentarse como la suma de las representaciones sociales posibles de la vida en una comunidad urbano marginal de Río de Janeiro tan llena de innumerables barrios marginales en los que de alguna manera esos valores se reproducen como un discurso real. Se convierte, por lo tanto, en instrumentos de alienación y la alienación de la sociedad.

Dirigiéndose el ejercicio crítico de las películas, Eduardo Morettin (2003) afirma:

«(...) Para que podamos recuperar el sentido de la obra cinematográfica, los temas que rigen su examen debe salir de su propio análisis. La indicación de que es pertinente para responder a nuestras preguntas sobre el contexto de la llamada sólo puede lograrse después de hecho el camino antes mencionado, que significa aceptar que cada detalle (la película) (...) es para desentrañar los proyectos ideológicos con los que el trabajo y conversa necesariamente bloquear contactos, sin perder de vista su singularidad en su contexto» (Morettin, 2003: 38).

Con esta propuesta, las películas cinematográficas (cuando se utilizan en la escuela) pierden su carácter meramente ilustrativo y/o documental. En una perspectiva objetiva es poner de relieve los efectos de la realidad producida por la producción de películas, pero sin perder de vista su carácter estético y polisémico y los resultados de la experiencia estética que es el disfrute de la película.

Percibimos la película como una “pluralidad de canales” (Xavier citado por Napolitano, 2008) y tomamos como punto de partida para este análisis visual crítica a los significados internos de la propia película, en busca de “los elementos narrativos que se pueden resumir en dos preguntas: ¿qué película dice y cómo lo dice?” (Napolitano, 2008: 245).

Por tanto, es una invitación a reflexionar sobre la película más allá de lo que intenta decir o mostrar. Eliminando la película del “suelo de las pruebas” (Saliba, 2008) y en la búsqueda de sus ma-

neras que tratan de descifrar lo que es difícil de alcanzar, y veces parece casi invisible a nuestros ojos, interrumpiendo con el orden de las imágenes que se nos presenta. Llenar los espacios en blanco que quedan en el disfrute de masas, que contiene un crítico cuyo propio placer vendría en esta criticidad.

Bibliografía

- Benjamin, W. (1984). *A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica*. In *Obras Escolhidas*. São Paulo: Brasiliense.
- Duarte, R. (2010). *A pós-história de Flusser e a promessa do Brasil*. In *Anais Congresso Internacional Deslocamentos na Arte*. Belo Horizonte. Disponível no site <http://www.abrestetica.org.br/deslocamentos/deslocamentos.pdf> consultado em 18/12/2012.
- Fabris, E. H. (2008). Cinema e Educação: um caminho metodológico. In *Educação e Realidade*. 33(1), jan/jun; 117-134
- Fischer, R. M. B. (2008). Quando os Meninos de Cidade de Deus nos Olham. In *Educação e Realidade*. 33(1), jan/jun; 193-208
- Foucault, M. (1980). *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Flusser, V. (1983). *Pos-História: vinte instantâneos e um modo de usar*. São Paulo: Duas Cidades.
- Machado, R. (2005). *Foucault, Filosofia e a Literatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Mauad, A. M. (2009). “Ver e Conhecer: o uso de imagens na produção do saber histórico escolar”. En E. Rocha, M. Magalhães y R. Gontijo, (Orgs.). *A Escrita da História Escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV Editora.
- Moscovici, S. (1978). *A Representação Social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- y Hewstone, Miles. (1988). de la Ciência al sentido comun. In

- Moscovici, S. (org.) *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Morettin, E. (2003). O Cinema como Fonte *Histórica na Obra de Marc Ferro*. In *História, Questões e Debates, Curitiba, História/UFPR*, n. 20/38, jan/jun; 11-42.
- Napolitano, M. (2008). *A História Depois do Papel*. In Pinsky, Carla et al. *Fontes Históricas*. São Paulo: Editora Contexto.
- Rose, Gillian. (2001). *Visual Methodologies*. London: Sage.
- Saliba, El. T. (2008). As Imagens Canônicas e a História. En Carla Pinsky, et al. *Fontes Históricas*. São Paulo: Editora Contexto.
- Xavier, I. (2003). *O Olhar e a Cena: melodrama, Hollywood, cinema novo*, Nelson Rodrigues. São Paulo: Cosac & Naify.



EDUCACIÓN SEXUAL Y CINE, UNA EXPERIENCIA CURRICULAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA

María Elena Bergman

Doctora en educación. Profesora Titular de la Institución BUV, Department of Child and Youth Studies, Universidad de Estocolmo. Suecia.

Recibido: 1 de febrero de 2013.

Aceptado: 25 de febrero de 2013.

Resumen

El objetivo de este artículo es describir y destacar aspectos importantes de la educación sexual en la escuela sueca en una época donde este país del norte de Europa tiene una escuela estatal, privada y libre de confesiones religiosas, donde la asignatura o el tema sobre la educación sexual lleva más de 50 años en la enseñanza obligatoria. En un mundo globalizado y donde los medios de comunicación llegan a los confines de todo el mundo, el cine sigue siendo una herramienta importante en la enseñanza y los contenidos sobre el tema de la educación sexual siguen alterando a los individuos, en un siglo donde la ciencia, el conocimiento y el analfabetismo en Europa ya casi no existe. Pero, igualmente, los conocimientos sobre la sexualidad tanto en el hombre como en la mujer provoca, desconcierta y hasta crea una actitud retrograda sin fundamento en la ciencia. La película que ha provocado esta polémica se titula "Sexo en el mapa" y donde en 30 minutos se trata del tema de la educación sexual y convivencia. Un material para ser usado en clases de biología. Y veremos el uso práctico de la película en una escuela secundaria donde la mayoría de los alumnos son inmigrantes, en los cursos de octavo.

Palabras clave: Cine, educación currículo, escuela secundaria.

Abstract

The aim of this paper is to describe and underline important aspects of sex education in the Swedish school in an age where this northern European country has a state school, private and free of religious denominations, where the subject or the theme about sexual education has over 50 years of compulsory education. In a globalized world where the media comes to the end of the world, the film remains an important tool in teaching and content on the topic of sex education to individuals continue to alter, in a century where the science, knowledge and illiteracy in Europe is almost gone. But, equally, knowledge about sexuality in men as in women causes, puzzles and even creates a retrograde attitude no basis in science. The film that caused this controversy is titled "Sex on the map" and where in 30 minutes is the topic of sex education and coexistence. A material for use in biology classes. And we will see the practical use of the film in a school where most students are immigrants, courses in eighth.

Key words: Cinema, education curriculum, high school.

Una breve reseña histórica

Suecia imparte esta asignatura obligatoria de educación sexual y convivencia desde 1955 y las formas de enseñanza han variado a través del tiempo. La enseñanza de sexo y convivencia (sex-och samlevnads undervisning) en la escuela sueca es un campo básico en la formación para lograr promover acciones en lo que respecta la educación sexual en y entre los jóvenes. El primer manual sobre educación sexual fue publicado a fines de 1945 en una escuela desde esos entonces con un sistema autoritario. Se describen por ejemplo anomalías, malas costumbres y miedo por las epidemias y la masturbación. El niño se describe en términos de inocente o perdido. En 1956 se publica un manual para la educación sexual obligatoria y una edición con el mismo contenido se imprime en 1967. Uno de los motivos es que a los padres no se les consideraba aptos para impartir esta enseñanza en sus hogares, otro as-

pecto era la pobreza, la tasa de natalidad, la estrechez de la vivienda y las familias numerosas. Una de las pioneras de la asignatura educación sexual fue la médica Karolina Widerström que inició una de las primeras aulas especiales para educar a las niñas. Y será a partir de 1970 cuando la información sexual toma un nuevo rumbo y en 1977 aparece un manual (que se investiga desde el 1970) aporta un nuevo mensaje a la juventud, con una forma más libre de ver la sexualidad en la cual se introduce el concepto "samlevnad"/convivencia. En los años 80 con la aparición de hiv/aids tanto en el mundo como en Suecia aparecen nuevos conocimientos como la enseñanza orientada a las infecciones, en ese entonces todavía muchos homosexuales vivían en el armario (Nilsson Agneta, 2008).

En 1994, con la introducción de un nuevo plan de estudio la educación sexual pasa a ser parte de una asignatura "transdisciplinaria" en los años 2000 y culminando en 2005, en ello se enfocan aspectos como género, etnicidad y clase. El trabajo inter/transdisciplinario se encomendaba a los rectores de las escuelas. En biología, el docente debe trabajar el tema en forma transdisciplinaria. El trabajo se manifiesta en equipo donde un profesor puede integrar asignaturas como religión, idioma sueco, inglés y biología.

Al comienzo del otoño de 2011 entran en vigor nuevos planes de estudios para la escuela preescolar, primaria, escuela de tiempo libre (después de la escuela) y la escuela secundaria. Los nuevos documentos han dado a la educación sexual y a las relaciones un papel más claro y más prominente en la educación. La discusión sobre la sexualidad y las relaciones se enfatizan en una variedad de cursos y programas de estudio.

Los textos son explícitos en lo que se denomina el contenido básico, que es una descripción del curso, de habilidades o temas para ofrecer a los estudiantes. El director y la salud estudiantil tendrán que continuar desempeñando un papel importante en la implementación de la educación sexual y convivencia, pero a muchos

profesores se les ha otorgado un mandato más claro en sus respectivas asignaturas. Durante el 2011, se hizo obligatorio impartir enseñanza en sexo y convivencia en el magisterio, en los grados 4-6 (skolverket, www.skolverket.se).

Experiencia de una profesora de biología

En noviembre del 2012 entrevistó a una profesora de biología, química y ciencias naturales. La cual trabaja a 40 kilómetros de Estocolmo en una escuela secundaria con una alta tasa de alumnos pertenecientes a diversos grupos étnicos. El ayuntamiento de Södertälje (<http://www.sodertalje.se/Sprak/Spanska/>) tiene una gran concentración por ejemplo de aasyrier/syrianer (22.000) y grupos de personas originarios de culturas musulmanas asilados de Irak, Turquía, Pakistán, Somalia o Kurdos pero, también, una población de finlandeses, chilenos y griegos, entre otros.

La profesora planifica mostrar una película llamada "Sexo en el mapa" (<http://www.ur.se/Produkter/161302-Sex-pa-kartan>) con una duración de una media hora y se trata de una película animada. Se protagoniza en una biblioteca donde los alumnos van a estudiar matemática pero en vez de efectuar la clase de matemáticas el profesor reemplazante (no el profesor oficial) les imparte una clase de sexo y convivencia.

La película es rica en información y se basa en las inquietudes y dudas de los propios alumnos. Trata, por ejemplo, de la imagen visual de un órgano sexual exterior e interior, diferentes formas de practicar el acto sexual, y presenta interrogantes tales como si es doloroso practicar el sexo, entre otras. El título de "Sexo en el mapa" es de carácter simbólico y su objetivo es que en el mapa estén las opiniones sobre el sexo y si lo que se puede practicar puede llegar a ser grande o, casi, inmensurable.

Cómo trabaja la profesora de biología con la película en el aula

La película se exhibe en seis clases de octavo con 24 estudiantes por clase. Es decir, la reciben un total de 144 alumnos de 14 años de edad. Una clase en la escuela sueca suele ser entre 25-30 alumnos por clase y son escuelas mixtas. Y los contenidos se trabajan en varias lecciones.

Antes de mostrar la película la profesora estudió y analizó su contenido. Uno de los argumentos para la exhibición de la película es el cumplir con el plan y currículo de estudios. Después de analizar su contenido la profesora divide el mismo en temas o categorías. Estos fueron: anatomía, acto sexual, higiene, anticonceptivos/prevencción (condón, pastillas), conceptos relacionados con el acto sexual o acto amoroso.

La organización en el aula fue la de crear grupos de discusión de trabajo en los cuales se resolviesen problemas. De este modo, se forman nuevos grupos para cada tema.

Lección primera:

Introducción al contenido de la película. Después se muestra la película completa, 30 minutos. El contenido se conecta con el primer capítulo del libro "educación sexual y convivencia". El capítulo trata el apartado Anatomía, otro tema fue las hormonas en el cuerpo, pubertad y el desarrollo del cuerpo humano. Por último, el tema la higiene.

Lección segunda:

En este apartado se ocuparon dos lecciones ya que el tema fue más amplio.

Aquí usa la profesora otra película (UR-play) el contenido trata el tema de la bisexualidad y homosexualidad.

En esta segunda lección trabajan los alumnos en grupos colaborativos. La tarea fue la de discutir a partir de tres casos diferentes:

- Caso número 1: ¿Cómo reaccionarías si tu hermana(o) o tu amigo(a) es homosexual?
- Caso número 2: ¿Cómo te imaginas a la chica y el chico de tus sueños?
- Caso número 3: Después de la discusión cada uno de los grupos presenta sus conclusiones o resultados a toda la clase.

Lección tercera:

En este apartado se trata el tema del desarrollo de la adolescencia, pubertad y los cambios biológicos y psíquicos.

En este momento, la profesora los divide en grupos. Los chicos escriben de las chicas y viceversa. Escriben sobre todos los cambios corporales y que pasa por el cuerpo de ambos sexos. Después se realiza una exposición a los grupos (grupo clase).

Algunos comentarios de los alumnos con respecto a la película y los temas tratados.

Como ya habíamos escrito el contexto social y cultural de los alumnos es muy diferente a otras escuelas donde la concentración étnica difiere de esta escuela mencionada. Los comentarios son situacionales y se encuentran involucrados/implicados de acuerdo con el contexto y la práctica cultural de los alumnos. El tema de la educación sexual tiene connotaciones especiales. No es lo mismo impartir una clase con este contenido en un ambiente religioso a un ambiente libre de “confesionalismo”; como está estipulado en el

artículo de la ley sueca, sobre los valores fundamentales y democráticos de una nación.

La reacción fue positiva y los alumnos, según la profesora, no quieren terminar la lección. Además, encontraron la película de un valor de aprendizaje alto; es más formativa.

En este sentido, una tendencia homofóbica que la profesora observó con respecto a la discusión sobre el tema de la homosexualidad y respondiendo a la pregunta que harías tú si un hermano(a) es homosexual, algunos alumnos expresaron que ellos los matarían. Se apreció que las reacciones eran fuertes por parte de los chicos. Hay que acotar que en Suecia ha habido casos de asesinatos por honor (jovencitas asesinadas por sus padres, parientes). Con ello, se hace aún más importante el trabajar sobre el tema. Que los alumnos se expresen de esa forma puede interpretarse de forma negativa. No obstante, por otra parte de investigaciones sobre el tema de idioma e identidad se interpretan vocablos fuertes como una moda juvenil donde palabrotas de diverso tipo forman parte de un idioma de suburbios. Inclusive se trata de una forma de expresarse de los jóvenes de y en estos entornos sociales. Se puede señalar al respecto que, algunas narraciones (por ejemplo) de estas subculturas, aparecen en las canciones rapp, hip-hop y terminada siendo una forma natural de expresarse.

Las chicas reaccionaron con "äcklig" que significa asqueroso, horroroso cuando la película muestra la práctica de felacio.

En la película se muestra un acto sexual entre un joven de piel oscura y una chica blanca. La profesora cuenta que nadie reacciona referente a la etnicidad de los jóvenes que hacen el amor. Una reflexión es que seguramente la profesora no les dio el tema para discutirlo. Resumiendo la actitud de la profesora, que en casi todas sus clases usa los medios o el cine en la educación, con respecto a las reacciones de los jóvenes serían las siguientes conclusiones:

- Una mayoría de las mujeres reacciona negativo con respecto a los actos en la película “Sexo en el mapa”.
- No se observó reacción en las escenas de lesbianismo.
- Existen una serie de estereotipos de clase, etnicidad y género.
- La película trata de adaptar su estética al contexto y la práctica social donde se encuentra el adolescente.
- A través de la animación el acto sexual se presenta en forma objetiva, se percibe menos fuerte y procura traspasar curiosidad, cariño, complejos y, sobre todo, presentar interrogantes que suceden en el interior de los personajes teniendo un final feliz.

El cine educativo en Suecia

En la página principal del Instituto Sueco de Cine sobre el Cine en la escuela www.sfi.se, hay una declaración de objetivos y metas sobre el uso del cine educativo. Los objetivos principales son el fomentar las vivencias del niño y el joven en forma cualitativa y otorgar la oportunidad de profundizar conocimientos sobre cine y el uso de la imagen. El instituto otorga ayuda económica a los ayuntamientos para desarrollar el trabajo pedagógico con el cine.

Existen una variada oferta tanto para infantes como adolescentes y se ofrece material de método didáctico, manuales, artículos y documentación pedagógica.

Se necesitan conocimientos objetivos sobre sexualidad y aumentar el conocimiento sobre género, sexualidad. El ejemplo didáctico habla por sí solo. Con la globalidad, la etnicidad, la religión y otras categorías no sólo nos acercamos ampliando nuestros conocimientos por un lado y, por el otro, las barreras culturales establecidas nos alejan en lo que respecta a valores, costumbres y hábitos religiosos y culturales. El cine como agente educador es

una gran herramienta para reflexionar, comparar y asumir con respuesta científica al tema complejo de la sexualidad.

El cine educativo tiene una larga historia en los albores de 1920 se usaba el término Escuelacine y se manifiesta como una revolución mediática, en la actualidad se usa el concepto CineEscuela (http://www.sfi.se/PageFiles/8607/STOCKHOLM_SKOLBIOU-TREDNING05.pdf). Según una solicitud para investigar el uso práctico del cine en la escuela por unos investigadores, hay una gran cantidad de informes pero muy poca investigación sobre el uso activo del cine en las escuelas. El Instituto de Cine Sueco publica, sin embargo, manuales y remarca que éste debe tener un enfoque pedagógico. Agneta Nilsson (2008) escribe en su artículo que la educación sexual se integrara en los planes de estudios en la reforma del año 2005 en cual se enfocaba categorías como género, etnicidad y clase social, pero que debido a la reforma de los liceos del año 2007 no se efectuó ningún cambio en los planes. En la actualidad el enfoque se dirige a elevar la competencia de los profesores en el tema y parte de los valores básicos de la escuela y la sociedad incluyendo temas estipulados en la declaración de los derechos del niño y los derechos humanos enfatizando la igualdad de sexos, la integridad sexual y el fomento del diálogo y reflexión éticas en temas relacionados con la sexualidad. En resumen, explica Agneta Nilsson (2008), que cada decenio tiene sus propios motivos sobre el contenido de la educación sexual.

Una denuncia a la película aquí descrita en este artículo por una persona privada (<http://www.umo.se/Nyheter/Ny-sex--och-samlevnadsfilm/>) se describe en uno de los diarios de Suecia y el caso está en manos de la justicia. En esta cita (mi traducción) se escribe que habían ya pasado 25 años de una película de esta índole y mucho ha sucedido desde la fecha. “Sexo en el mapa” describe muchas de las interrogantes de los jóvenes de hoy en día. La

película incentivó al diálogo en el aula, y que es lo que tanto profesor como alumno quieren. Se necesitan conocimientos objetivos sobre sexualidad y aumentar el conocimiento sobre género, sexualidad.

El ejemplo didáctico habla por sí solo. Con la globalidad, la etnicidad, la religión y otras categorías no sólo nos acercamos ampliando nuestros conocimientos por un lado y, por el otro, las barreras culturales establecidas nos alejan en lo que respecta a valores, costumbres y hábitos religiosos y culturales. El cine como agente educador es una gran herramienta para reflexionar, comparar y asumir con respuesta científica al tema complejo de la sexualidad.

Conclusión

Concluyendo pensamos que el cine es una herramienta poderosa y vigente en todas las sociedades, el mejor ejemplo de filmación privada e informal se efectúa en la actualidad con el impacto de los iPhones, iPads con acceso a los móviles se documentan eventos lúdicos y de tipo político esparciéndose por el globo terráqueo, también se utilizan filmes con fines educativos en las universidades para hacer documentaciones pedagógicas en las prácticas y se filma en las aulas para analizar métodos de aprendizaje y enseñanza. En el caso específico que se menciona en este artículo nos atrevemos a concluir que para el uso del tema de la sexualidad influye la idiosincrasia y la cultura de un pueblo. De alguna manera la educación sexual en Suecia se traslada de la esfera familiar a la escuela; ya no es la familia la que tiene el poder sobre la enseñanza de un tema complejo como lo es la sexualidad, ni tampoco existe el poder de una Iglesia o, mejor expresado, una religión acusadora a la práctica sexual. Un aspecto importante es naturalmente la larga experiencia que Suecia tiene al ser uno de los primeros países en impartir educación sexual en la escuela, difundir los anticonceptivos y propagar por una visión científica de la sexualidad. Todos estos factores en conjunto implican

su éxito, sin embargo, a pesar de existir toda esta información se observa un retroceso en este aspecto y no por la propaganda global sino por la intervención y colonización cultural de diversidad de culturas y valores entre los diferentes grupos étnicos donde la religión es el juez de muchos jóvenes.

Bibliografía

Nilsson, Agneta. (2008). Artikel publicerad i tidningen VÄGVAL i skolans historia. Tidskrift för föreningen för svensk undervisningshistoria. Årgång 8. Nr 4.

Skolverket

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/halsa/sexualitet-och-samlevnad/sex-och-samlevnadsundervisning-1.95634> (söndag 4 november 2012)

<http://www.umo.se/Nyheter/Ny-sex--och-samlevnadsfilm/>(söndag 4 november 2012)

<http://www.ur.se/Produkter/161302-Sex-pa-kartan>

<http://urplay.se/161925>

Artículo en prensa y polémica sobre la película:

<http://www.aftonbladet.se/nyheter/article12511587.ab>

UR significa Radio Educativa (RU)

<http://www.ur.se/>

<http://dSPACE.mah.se:8080/bitstream/handle/2043/10248/exams%20arbete%20lis%20maj.pdf?sequence=1>



TRANSMISIÓN, APROPIACIÓN Y RECREACIÓN DE CULTURA A TRAVÉS DEL CINE. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA

Eduardo López Molina* y Horacio Ademar Ferreyra**

*Licenciado en Psicología. Docente e investigador de la Universidad Nacional de Córdoba e integrante de los equipos técnicos de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

lauraromera@arnet.com.ar

**Doctor en Educación. Docente e investigador de la Universidad Católica de Córdoba. Actualmente se desempeña como Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (colaborador).

hferreyra@coopmorteros.com.ar

Recibido: 15 de marzo de 2013.

Aceptado 25 de marzo de 2013.

Resumen

En este artículo se recuperan y proyectan los Ciclos de Cine realizados por la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en el marco de las acciones de formación docente continua. El propósito fundante (2007-2010) apuntó a brindar conocimientos, saberes y herramientas para que los docentes pudieran analizar la complejidad de los mundos contemporáneos, su decisivo impacto en las representaciones sociales, en los procesos de construcción de subjetividad y en la transmisión, apropiación y recreación del acervo cultural acumulado.

Para el año lectivo 2013 están previstos nuevos ciclos aunque con cambios con respecto a la propuesta original. Ya no se limitan a la formación sino que se

proponen como un acercamiento de los docentes a una producción cultural y artística que procure tanto el goce estético como el esfuerzo por comprenderla e interpretarla con categorías propias de las Ciencias Sociales y las humanidades. Esto no lleva un afán academicista sino que se piensa como una interpelación que posibilite poner en suspenso las representaciones de los docentes sobre los nuevos tiempos, sobre las culturas infantil y juvenil, sobre su propia práctica, su emplazamiento como adulto, como enseñante, como representante de la institución, del sistema y del Estado.

Palabras claves: Cine, formación docente continua, cultura, infancia, adolescencia.

Abstract

In this article the Film Seasons carried out by the “Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba” (Undersecretary’s Office of State for the Promotion of Educational Equity and Quality Education of the Ministry of Education in the Province of Córdoba) within the frame of continuing teacher training actions are retrieved and depicted. The founding purpose (2007–2010) was to provide knowledge and tools so that teachers could analyze the complexity of our present world and its decisive impact on the social representations in the building processes for subjectivity and in the transmission, appropriation and recreation of the accumulated cultural heritage.

New seasons are expected for our school year 2013 but there will be some changes on the original proposal. The seasons will not be restricted only to training but also to the teachers’ approach to a culture and arts production that will cater for both the aesthetic pleasure and the effort to understand and interpret it by means of categories pertaining to the Social Sciences and the Humanities. This is not about an academic zeal but it is thought as a question that will leave on hold the teachers’ representations about the new times, about the child and young cultures, about their own methodology and their position as adult, as a teacher and as a representative of the institution, the system and the State.

Key words: Cinema, continuing teacher training, culture, childhood, adolescence.

Los ciclos de cine realizados por la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (en adelante SEPIy-CE) durante los años 2007–2010, constituyeron importantes acciones de capacitación.

Uno de sus propósitos más relevantes fue brindar a los cursantes (directivos y docentes de distintos niveles y modalidades) claves de desciframiento que permitieran comprender e interpretar la nueva situación política, social, económica, pedagógicas y cultural de una época muy distante a aquella en que transcurrió su propia infancia, juventud y trayectoria formativa.

En el presente artículo se presentan algunas notas de los tiempos actuales, describen los ciclos de cine y formación docente, comparten algunas reflexiones sobre el cine como dispositivo pedagógico y proyectan acciones en el corto y mediano plazo.

La caída del decorado de la Modernidad sólida

Como lo plantean numerosos y reconocidos autores, los últimos decenios del siglo XX fueron escenario de importantes mutaciones económicas, sociales, culturales y políticas, que redefinieron todo el núcleo duro heredado de la Modernidad sólida, con transformaciones en los códigos vinculares, la familia y la vida privada, en las relaciones laborales, en la economía y los modos de producción, en el mundo institucional, en el Estado y en la construcción de identidades colectivas.

Todos estos cambios signaron los 90 y los primeros años del nuevo milenio produciendo en los adultos —subjetivados en otra era— desconcierto, perplejidad, e incertidumbre. La vida ya no transcurre en un solo canal, ya no hay certezas ni hojas de ruta predeterminadas y las opciones se multiplican exponencialmente. Las claves de desciframiento otrora construidas caducan en un cor-

to tiempo, mutan cada vez más y cada vez más rápidamente y no dan demasiadas oportunidades para construir otras nuevas.

El discurso único en cuestión

Hacia fines de la primera década del siglo XXI comienzan a producirse sorprendentemente cambios rotundos en algunas regiones del planeta y aparecen voces discordantes hacia el interior incrementando los movimientos anti-globalización y multiplicando las manifestaciones de resistencia a las políticas de ajuste, recomendadas inveteradamente por los organismos financieros internacionales.

Esto lleva a que —en regiones por años o siglos subordinadas— el Estado comience a recuperar protagonismo (algo que nunca perdieron los países más poderosos) y se pase del “Pensar sin Estado”, del que hablaba Ignacio Lewcowicz, a pensar que hay que “habitarlo” haciendo de la Economía una herramienta de la política y no al revés.

Frente a todas estas transformaciones pensamos que el sistema, la escuela y los docentes no pueden permanecer al margen y en un estado de perplejidad permanente. Es necesario promover instancias de capacitación, debate y formación que les posibilite posicionarse como analistas simbólicos de estos tiempos y para ello el cine se ofrece como un recurso poderoso que posibilita dar acabada cuenta de las condiciones de época.

Para ello, el cine se ofrece como un recurso poderoso que posibilita dar acabada cuenta de las condiciones de época. Toda película permite —a través de la ficción— producir una aproximación socio-histórica que puede leerse tanto como testimonio de la sociedad que la produce como del tiempo en el que transcurre la trama.

Los primeros ciclos

En el mes de mayo del año 2007, un grupo de profesionales de la Ex Dirección General de Proyectos y Políticas Educativas, asistió a la sede del Ministerio de Educación de la Nación a un encuentro con los encargados del Programa Nacional de Cine y Formación Docente, con el fin de conocer el dispositivo y evaluar su factibilidad y oportunidad de ser ejecutado en la jurisdicción.

Luego de ese evento, se organizaron los primeros Ciclos “Políticas de Infancia” que estuvieron dirigidos a supervisores, directivos y docentes del nivel inicial y primario. Las sedes seleccionadas para esa primera cohorte fueron Capital y Río Cuarto y participaron 450 docentes.

Estos ciclos duraron un cuatrimestre y contemplaban una capacitación previa de los tutores que coordinaban los talleres de lectura y los trabajos de campo. Cada mes se abordaba una problemática distinta, de modo tal que se desarrollaron cuatro temas a lo largo de todo el ciclo.

Cada eje seleccionado se inaugura con la proyección de una película seguida por un debate entre los docentes, dirigido por los coordinadores generales. Se supone que el film funcionará como disparador del análisis de la problemática seleccionada en cada unidad temática vinculada con lo social (político, cultural, económico y pedagógico).

A partir de la realización de los primeros ciclos, entre los años 2008 y 2010, las autoridades jurisdiccionales desde la SEPIyCE decidieron continuar con el programa: replicarlo en la Capital, extenderlo a otras sedes del interior provincial (Cruz del Eje, Villa María, San Francisco, Río Ceballos, Deán Funes, Morteros, entre otras) de la que participaron más de 600 educadores.

Todo ello estuvo a cargo de los equipos técnicos de los programas de Convivencia Escolar y Profesionales de apoyo escolar.

En estos ciclos se amplió la participación y se involucro a docentes de educación secundaria denominándose “Miradas a la adolescencia”.

Propuesta 2013: el cine y la vida de los otros, otros prójimos próximos

Para el año lectivo en curso están previstos nuevos ciclos dirigidos a supervisores, directivos, docentes y preceptores de todos los niveles y modalidades, aunque con cambios con respecto a la propuesta original que tienen que ver no sólo con proponer otros ejes temáticos, otros conferencistas, textos o filmes seleccionados, sino con habilitar nuevos horizontes culturales.

Acerca del cine: Miradas que nos miran

Toda película permite —a través de la ficción— producir una aproximación socio-histórica que puede leerse tanto como testimonio de la sociedad que la produce como del tiempo en el que transcurre la trama.

Su eficacia obedece a que moviliza al intelecto y al afecto en simultáneo, a los deseos y a varios sentidos a la vez. Por eso creemos que no se trata entonces de tratarlo como reflejo o simple ilustración de algo que se dice, escribe, piensa o quiere transmitir. Parafraseando a Marshall McLuhan, podríamos expresar que “el cine es el mensaje”, y que —en este caso— queremos que este cine —en tanto mensaje per se— llegue a los docentes, para que puedan mirarlo, disfrutarlo, conmoverse, identificarse y transmitirlo; para que pueda significar para ellos un verdadero “acontecimiento”, una auténtica “experiencia”.

Cada película, además, es obra pensada y realizada por muchas personas, quienes toman múltiples decisiones —a veces microscópicas— pero que definen la manera en que la historia llega a sus espectadores.

¿Por qué analizar una película?

Por un lado, las películas desempeñan un papel fundamental en la vida de los estudiantes de hoy. Por eso se hace necesario analizarlas. Por otro, en su vida cotidiana los jóvenes están acostumbrados a un ritmo narrativo que no coincide con el que viven en la escuela. Están rodeados de imágenes y consumen entre 2 y 5 horas diarias de TV. Para resistir los embates poderosos de la industria cultural, deben constituirse, entonces, como espectadores inteligentes y críticos, y contar con herramientas que les permitan hacer una de-construcción de los mensajes.

En tal sentido, brindar categorías conceptuales provenientes de las Ciencias Sociales y de las Humanidades para analizar una determinada producción fílmica ayuda a los docentes a interpretar y comprender más acabadamente a los estudiantes a su cargo, la vida en sociedad, las relaciones de poder, las mentalidades y la vida cotidiana en distintos tiempos, lugares y posiciones sociales.

La idea es que el cursante pueda reconocer y analizar la relación entre la representación fílmica y el grupo real al que esa representación alude, como así también transferir a sus prácticas lo aprendido entorno a la mejora educativa.

Consideraciones finales

No está en el espíritu de quienes asumimos la responsabilidad académica de la implementación de este proyecto, usarlo como ejemplificador, proveedor de moralejas o “mensajes”, ni transformarlo en un artilugio didáctico. Deseamos, en primer lugar, compartir con los docentes el disfrute de obras de arte a las cuales no se accede fácilmente, joyas de la cinematografía que muy pocas veces son exhibidas en los cine-shopping de la gran metrópoli. Anhelamos muy fuertemente, también, re-introducir la dimensión estética en

los procesos de transmisión educativa, a veces tan olvidada por enfoques utilitaristas o aplicacionistas. El cine como dispositivo para la acción educativa desde una visión integral. Ese es el desafío, esa es la apuesta.

Bibliografía

- Ávila, S., Castro, A., Martinno, A. y Romera, L. (2008). *Mundos de niñez/ adolescencia*. Cuadernos de Educación año VI n° 6. Córdoba.
- Calarco, José. (2006). *“La representación social de la Infancia y el niño como construcción”*. Conferencia. Programa Cine y Formación Docente/Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Carli, Sandra. (2006). *La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Buenos Aires: Paidós.
- Consenso de expertos del área salud sobre el llamado *“Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad...”*. Ed Novedades educativas, año V, n° 218-27/08/05
- Cornú, Laurence. (2004). *“Una ética de la oportunidad”*. En Graciela Frigerio y Gabriela Dicker (comp.) *Una ética del trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Coedición Novedades Educativas y Fundación CEM.
- Falconi, Octavio. (2004). Las silenciadas batallas juveniles: quién está marcando el mundo de la escuela media hoy. En *KAI-RÓS*, Revista de Temas Sociales/Universidad Nacional de San Luis, Año 8, N° 14.
- Foglino, A. M., Falconi, O. y López Molina, E. (2008). Artículo en co-autoría *“Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba”*. *Cuadernos de Educación*. FFYH/UNC. Año VI, N° 6, 01 de julio 2008. pp.

- 227-243, Publicación del Área de Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón” FfyH/UNC.
- Kessler, Gabriel. (2002). *La experiencia educativa fragmentada: docentes y alumnos en la escuela media en Buenos Aires*. IIFE/UNESCO.
- (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- López Molina, Eduardo A. (2008). *Psicologías: de su Transmisión y Aplicación al Campo Educativo*. Córdoba: Editorial Ferreira.
- (2012). *Qué Psicología para qué educación* (inédito).
- (2012). Adolescencia/s y juventudes de hoy, instituciones de ayer: tensiones, conflictos y dilemas. En Horacio Ferreyra y Silvia Vidales (comps.). *Hacia la innovación en Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias*. Córdoba: Edit. Comunicarte.
- Maldonado, Horacio (Compilador). (2008). *Problemáticas críticas en el Sistema Educativo*. Córdoba: Editorial de la UNC.
- (2004). *Escritos sobre Psicología y Educación*, (En colaboración). “El sujeto de aprendizaje, el sujeto de la enseñanza, el objeto de conocimiento: algunas relaciones”. Córdoba: Editorial Espartaco.
- Romera, Laura Largo. (2009). *El Déficit Atencional como categoría de lectura de las problemáticas más frecuentes en la infancia: El caso de una escuela de barrio Matienzo*. Centro de Investigaciones María Saleme de Bournichón. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Eje temático: Infancias y escuela.

Notas

¹Ignacio Lewkowicz. (2004). *Pensar sin Estado: la subjetividad en la era de la fluidez*. Ed. Paidós, Bs. As. Lewkowicz describe el derrumbe de las instituciones y algunas de ellas, como escuelas, hospitales, fábricas son homologadas con galpones.

²Abad y Cantarelli. (2010). *Habitar el Estado: pensamiento estatal en tiempos a-estatales*. Buenos Aires: Ed. Hydra.

³Para ampliar, véase: Programa de Convivencia Escolar SEPIyCE en URL: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/areas/area3/convivencia/convivencia1.html> (Fecha de consulta: 28 febrero 2013).

⁴Para ampliar, véase: Programa de Equipos Profesionales de apoyo escolar SEPIyCE en URL: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/areasnuevas/epae.php> (Fecha de consulta: 28 febrero 2013).

⁵Experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. Aquello a lo cual le adjudicamos un sentido, que deja una huella en nosotros y que puede ser transmitida a otro. La experiencia no puede captarse desde una lógica de la acción, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto que sujeto agente, desde una teoría de las condiciones de posibilidad de la acción, sino desde una lógica de la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo.

ESBOZO DE UN SOCIOANÁLISIS PARA LA PELÍCULA “COMO AGUA PARA CHOCOLATE”

A. Ulises Cerón Martínez

Doctor en Pedagogía. Profesor-investigador de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH).

fesar12@yahoo.com.mx

Recibido: 26 de febrero de 2013.

Aceptado: 18 de marzo de 2013.

Resumen

El cine, el buen cine, es aquél que como todo arte verdadero puede reflejar la realidad y en ocasiones contribuir a su propia producción con sus relatos. Con independencia del éxito comercial que acompañó este filme del llamado *nuevo cine mexicano* a principios de los 90, la historia se antoja como “un caso particular de lo posible”, según palabras de Bachelard, pues con su narrativa se da la información necesaria para un análisis del papel que juega la educación de los cuerpos en un lugar y una época determinada y cómo los agentes sociales no son seres pasivos sino que pueden resistir y hasta oponerse a tal imposición. La vida cotidiana puede ser narrada de diversas maneras, según la posición social ocupada y las condiciones en que se encuentren los agentes en cuestión. La narrativa de la película posibilita el esbozo para un socioanálisis bajo la óptica bourdiana.

Palabras clave: Educación familiar, cuerpo, habitus, capital, luchas sociales.

Abstract

The cinema, the good cinema, as all true art can reflect the reality and sometimes contribute to its own production with its stories. Regardless of the commercial

success that accompanied the film's called new Mexican cinema in the early 90, the story seems like "a particular case of the possible" in the words of Bachelard, because its narrative gives the information necessary for an analysis of the role of education bodies in a certain place and time and how social actors are not passive beings but can withstand and to object to such taxation. Everyday life can be told in different ways, depending on the social position occupied and the conditions under which agents are concerned. The narrative of the film allows the outline for the perspective of a socioanalysis in Bourdieu's style.

Key words: Family education, body, habitus, capital, social struggles.

Enmarcada en el México de finales del Siglo XIX y principios del XX en escenas de la Revolución Mexicana de 1910, la historia trata acerca de la rígida relación entre los miembros de una familia costumbrista formada por Mamá Elena, una mujer viuda y sus tres hijas, Rosaura, Gertrudis y Tita, acompañadas por la servidumbre prototípica de la época. En la familia de Mamá Elena, la madre protagonista, por generaciones existe la costumbre de que la hija menor se quede sin casar para cuidar a su madre en la época senil, sin llegar a cuestionar quién a su vez cuidará de la cuidadora en su propia vejez. Es Tita, la menor de las tres hijas, la que lleva a costas tal consigna, por lo que Mamá Elena cuida bien que su derecho sea respetado a costa de lo que sea. Entre las relaciones sociales de la familia se halla la de la familia Múzquiz, de donde proviene Pedro quien se enamora de Tita en épocas tempranas y le solicita matrimonio en la primera oportunidad. Animado al ser correspondido por Tita, pide su mano en matrimonio a Mamá Elena quien termina negándola pero ofreciendo a Rosaura, la hermana mayor. Pedro acepta la propuesta considerándola como única opción viable para poder estar cerca de la mujer que ama. Es con esta nueva inserción de Pedro en la familia en la que se desarrollan todas las tramas donde la cocina y los guisados juegan un medio de expresión de luchas sociales, del acercamiento de los enamorados, donde los participantes echan mano de sus mejores recursos para conservar

o mejorar su posición en los juegos sociales en los que se hallan insertos.

Desde la óptica de la *Economía de las Prácticas Sociales de Pierre Bourdieu* los conceptos teóricos de *campo*, *habitus* y *capital* se proponen como herramientas analíticas que permiten dar orden, sentido y coherencia a las *experiencias* en realidad observadas en el filme. Bajo el entendido que lo real es relacional, la estrategia de análisis implica la búsqueda sistemática por esas relaciones que vinculan y afectan a los participantes de tales prácticas sociales. El reto sociológico consiste en argumentar cómo las acciones aparentemente más íntimas y personales (elección de pareja, de casa, de atuendos, etc.) tienen siempre una fuerte influencia del contexto social que las origina. El caso tratado por el film no es la excepción, pues como se intentará demostrar no es la historia la que nos pertenece sino nosotros quienes le pertenecemos, según Gadamer. Como en toda relación social la narración permite ver cómo lo que se da por sentado desde el sentido común puede ser trastocado bajo las herramientas que provee la lógica científica y cómo con éstas es posible dar razón de conductas que sin ser racionales en su totalidad, pueden ser razonables.

Hay una sabiduría que es resultado de un conocimiento práctico incorporado, desde el que se conoce el mundo habitado y practicado pero que es incapaz de conocerse a sí mismo, lo que Bourdieu llama el “sentido práctico”, el medio y el producto para explicar lo que se siente, lo que acontece, etc., construyendo axiomas que de manera tautológica se corroboran a sí mismos, derivados de la práctica cotidiana, como en el siguiente pasaje:

A pesar del tiempo transcurrido, ella podía recordar perfectamente los sonidos, los olores, el roce de su vestido nuevo sobre el piso recién encerado; la mirada de Pedro sobre sus hombros... ¡Esa mirada! Ella caminaba hacia la mesa llevando una charola con dulces de yemas de huevo cuando la sintió, ardiente, quemándole la piel. Giró la cabeza y

sus ojos se encontraron con los de Pedro. En ese momento comprendió perfectamente lo que debe sentir la masa de un buñuelo al entrar en contacto con el aceite hirviendo. Era tan real la sensación de calor que invadía todo su cuerpo que ante el temor de que, como a un buñuelo, le empezaran a brotar burbujas por todo el cuerpo -la cara, el vientre, el corazón, los senos- Tita no pudo sostenerle esa mirada y bajando la vista cruzó rápidamente el salón hasta el extremo opuesto, donde Gertrudis pedaleaba en la pianola el vals *Ojos de juventud* (Esquivel, 1989: 10).

La película objetiva prácticas estereotipadas según los géneros: las labores de casa, los interiores (en especial las de la cocina) son para mujeres; las del exterior, las del campo, son para hombres. Estas dicotomías excluyentes (afuera/adentro, alto/bajo, femenino/masculino, húmedo/seco, santo/profano, etc.) están latentes en todas las culturas y sirven para ubicar a sus miembros activos ya para gratificarlos o para sancionarlos, como una de las formas de control en los sistemas simbólicos de dominación. También se rescata la mirada del médico norteamericano John, pretendiente de Tita cuando ésta cae en una severa crisis personal, quien evalúa como extraño lo que los actores principales consideran “normal”, como un destino ya trazado del que es casi imposible escapar.

Sin pretensiones de ser un análisis exhaustivo, el presente artículo intenta dar cuenta de los eventos propuestos en la película, fenómenos situados y fechados que contribuyen a construir el sentido implícito que remite a las prácticas allí observadas. Lo corto del espacio permite sólo exponer brevemente dos estados del campo familiar y las disposiciones subjetivas ligadas a las posiciones objetivamente ocupadas.

Cuerpo biológico y cuerpo social

Al margen de las imaginaciones y fantasías que se permite el campo artístico, especialmente el cine contemporáneo, la historia que

se pretende analizar cumple con los ingredientes propios de la vida social y sus prácticas: luchas por anhelos legítimos, aspiraciones no cumplidas, guerras sociales eufemizadas, estrategias de lucha, recompensas y pérdidas, etcétera.

Con Berger y Luckmann (2001) se puede decir que el ser humano es un *cuerpo biológico* como cualquier otro animal del planeta, animal propio de su especie que lo clasifica en un grupo distinto por el equipo genético que hereda y que le ayuda a adaptarse y a modificar su entorno de una manera como ninguno otro lo hace en su medio. Pero además, ambos teóricos mencionan que el hombre no sólo es un cuerpo, sino que *tiene un cuerpo*, y saber esto le permite hacer por medio de él lo que ninguna especie hace (arroparlo, peinarlo, etc.). Complementando la visión de estos autores se puede decir también que *el hombre produce su cuerpo* en las interacciones sociales: no basta con arropar el cuerpo con cualquier atuendo: la ropa se hace una unidad con el cuerpo, lo que William James llamó el “yo material” al ser extensión de él. En otros términos, el ser humano es una entidad biológica culturalizada, que al no ser ni mera criatura del reino animal, tampoco es un ser que cumpla de lleno los ideales culturales de su entorno humano: es un *híbrido social* que se actualiza en las prácticas sociales.

La dimensión natural provee al ser biológico en cuestión, un cuerpo animal sujeto a las mismas leyes de la naturaleza como cualquier otro. Está sometido al tiempo y al espacio mientras se desarrolla en un proceso de adaptación-modificación con su entorno. *La dimensión cultural* produce entidades ideales, simbólicas, llenas de sentido y significado accesible sólo para el ser humano. Ningún ser natural produce ciencia, mitos, arte, religión ni lenguaje simbólico pues son estructuras exclusivas de la humanidad y su cultura (Cassirer, 2003). Desde el primer ámbito podemos considerar que el ser humano es una categoría natural, una entidad única e irrepetible, es decir, un individuo (sobre todo si se recalca la etimología

del término *individuus*, que se refiere a lo que no puede ser dividido). Por contraste, desde el polo cultural se puede considerar al hombre como un producto de los sistemas simbólicos ya mencionados propios de toda agrupación humana. Al ser una categoría cultural, se presenta la idealidad que producen los grupos humanos para cada miembro del mismo, un deber ser que tiende a regular, normar y estandarizar las conductas individuales, convirtiéndolo en un sujeto (del latín *sub iectus*, que implica poner debajo de algo, someter –noción muy distinta de la que entiende al ser humano consciente de sí, autorrealizable-) en tanto que la cultura lucha por domesticar al cachorro de humano que nace en este mundo para convertirlo en una persona civilizada, con las normas incorporadas, que le vuelvan un ser “normal” en toda la extensión del término. De esta relación dialéctica entre el *ser natural* y el *deber ser cultural surge*, lo que conlleva el concepto bourdiano de agente: una categoría social, un *ser social* que se actualiza en el contexto de *lo que puede ser*, según las condiciones, recursos y disposiciones del momento y, por lo tanto, es un ser dinámico, posibilidad determinada a la apertura.

No es lo mismo hablar de persona, actor, sujeto, agente o individuo por las repercusiones interpretativas por parte de quien escribe o lee. Por ello se decidió tomar postura para transmitir explícitamente al lector el supuesto antropológico base del que se parte en este análisis. Esto evitaría, por ejemplo, el error de considerar la noción de “sujeto” como ese ser trascendente, consciente de sí, capaz de autodeterminarse por su capacidad de juicio y de razón, y restituir esa noción a su más primigenio origen etimológico: el “sujeto” es un ser sometido, subyugado por el arbitrario cultural dominante. Rara vez se encontrará en la realidad fáctica a alguien que cumpla por completo el papel ideal que cada cultura confiere a sus miembros.

Con esto en mente, puede decirse que la categoría biológica de ser mujer en la película entra a un proceso de valoración simbólica y social de distinción en tanto que no vale lo mismo un cuerpo

biológico femenino si éste nació en primer orden en la familia *De la Garza* (Rosaura) que si nació en último lugar (Tita). Tampoco tiene la misma valía el ser la esposa del hombre amado que serlo del marido formal y socialmente aceptado (en la narrativa se sabe que Mamá Elena estaba enamorada de un mulato, hijo de negros del sur de Estados Unidos que huían de la Guerra Civil evitando ser linchados e instalados cerca del pueblo de Elena, y al ser descubierto el asunto, sus padres la obligaron a casarse con Juan de la Garza, padre de Rosaura y de Tita, pero no de Gertrudis, quien es fruto de esas relaciones ilícitas de Elena con el mulato que por alguna oscura razón es asesinado). Lo anterior permite rescatar el alto grado de importancia que tienen las valoraciones socioculturalmente construidas, pues resuelve las incógnitas que el sentido común puede hacerse, por ejemplo, sobre cómo es posible que una misma madre sea tan dura con una hija y no con las otras.

También se desprende de esto cómo es que sin más reparos la hija mayor, Rosaura, es ofertada en matrimonio ante las pretensiones de Pedro Múzquiz de casarse con Tita. Rosaura es una mujer “normal” en tanto que es hija de la norma socialmente establecida, es la norma incorporada, la regla social hecha cuerpo. Es hija de Don Juan de la Garza, el esposo legítimo de Mamá Elena; nunca se le ve contradiciendo a Mamá Elena ni al monótono ritmo de vida en el que está inserta. Cuando decide aceptar en matrimonio a Pedro no se resiste, sino que lúdicamente se deja llevar por la elección materna, asumiendo con gusto tal decisión en tanto que para ella no estaba vedado el casarse. La norma incorporada le permite acallar (y rotundamente ignorar) los remordimientos posibles al haber obstaculizado con su aceptación la relación entre Tita y Pedro, o en la discusión ocurrida con ésta tras la muerte de Mamá Elena; minimiza también el legítimo argumento del sentimiento entre Tita y Pedro e impone el argumento legal: Pedro se casó con ella (Rosaura) y legalmente es la esposa, de lo que derivan sus

derechos acordes a la sociedad de sus tiempos. Esto muestra el conflicto de un sentimiento legítimo entre Pedro y Tita pero que no es legal y, por lo tanto, no practicable a los ojos de todos, y se les destina a la clandestinidad.

Otro aspecto importante a resaltar es el hecho que aunado a ser el *benjamín* de la familia, la devaluación simbólica de Tita se incrementa en tanto que es mujer. Esta devaluación lleva a comprender el porqué de la cercanía entre Tita y las sirvientas de la casa, más próximas en las relaciones sociafectivas que sus propias hermanas. Aunque Tita es hija de la familia, el estigma de ser la menor y el celibato impuesto por la tradición familiar, su devaluación le lleva a desarrollar mucha más empatía con Nacha y con Chenchá, sirvientas de la familia refugiadas en la cocina.

El espacio de las posiciones sociales en *La Familia De la Garza* y la génesis de las disposiciones.

Con los insumos analíticos mencionados de *campo*, *habitus* y *capital* se pretende realizar el esbozo de un socioanálisis sobre este caso particular. Lo primero es detectar el espacio de las posiciones sociales (Bourdieu, 1995). La noción de *campo* permite comprender a la sociedad como un espacio social y simbólicamente estructurado de posiciones entre agentes sociales, jerarquizadas por la cercanía o la lejanía, posiciones distintas, diferentes y diferenciantes. Como estructuras externas, las acciones son objetivas e independientes de la voluntad de los agentes que las ocupan; como estructuras internas son producto de las condiciones externas. Las posiciones detectadas en el film son resultado de la distribución desigual de propiedades igualmente objetivas (los diferentes capitales en juego) y al graficarlas se pueden representar según el cuadro 1:

++ MAMÁ ELENA	+ - GERTRUDIS/ ROSAURA
- + TITA	-- SERVIDUMBRE (NACHA, CHENCHA)

Cuadro 1. El campo familiar. Fuente propia.

La lógica es la siguiente: los espacios superiores que ya indican *estar por encima de* (noción relacional) están ocupados por Mamá Elena (++) , Gertrudis y Rosaura (+-) e indican mayor valía que los dos espacios inferiores ocupados por Tita (-+) y la servidumbre (--). Del mismo modo los dos cuadros verticales de la izquierda valen más que los de la derecha (++, -+ / ++, ++). El problema sociológico consiste en explicar cómo estas ubicaciones diferenciadas promueven disposiciones específicas en los agentes que las ocupan. Si cada posición social se conforma de recursos que Bourdieu llama *capitales*, habrá que preguntarse qué tipo de propiedades posee de manera efectiva cada agente, pues ello contribuye a su posicionamiento y tipo de juego en el espacio social y simbólico. A continuación se analizará el Cuadro 1 antes propuesto no sin antes mencionar que con el tiempo y la trama cambian las posiciones de los personajes, la configuración del campo familiar y, por lo tanto, su valía y visión practicada del mundo.

En el caso de *Mamá Elena* hay una serie de contrastes y matices que le llevan a tener la posición de privilegio. Ella encarna las normas sociales, las reglas morales y el arbitrario cultural dominante hechos cuerpo. Podría ser paradójico que en una sociedad altamente machista como la descrita en la película, una mujer ocupase tal posición dominante. Nótese que Elena es una mujer viuda y, por lo tanto, con el estigma de mujer incompleta (Bourdieu, 1997), vulnerable en una sociedad cerrada en la que la mujer existe sólo para acatar las órdenes de los superiores, especialmente de los varones. La condición de viudez de Elena vinculada con el contexto

rígido y androcéntrico, produce en ella una doble disposición social al jugar el doble rol padre-madre. Ello permite comprender la dureza y la ternura mezclada en sus acciones, y hace ver que no se necesita un cuerpo biológico masculino para adoptar disposiciones masculinas. Ella actúa como varón cuando es necesario y hasta la *hexis* de su voz de mando lo manifiesta en todo tiempo. Cuando los revolucionarios llegan al rancho a solicitar ayuda “por las buenas”, toma el rifle y dispara para hacerse respetar. En otro momento también es el varón incorporado en ella el que elimina simbólicamente a Gertrudis al saber que al escapar del rancho fue a dar a una *casa non sancta*, según palabras del sacerdote, quemando sus fotografías y los documentos relacionados a ella, impidiendo que aún se volviese a invocar su nombre; pero es la mujer-madre la que le llora en la intimidad de su cuarto. El enfrentamiento con los bandidos que violan a Chenchá lo hace en su disposición varonil, lo que la lleva después a la muerte.

También es el agente más prominente al disponer y administrar los recursos disponibles, tanto materiales como sociales, culturales y simbólicos. Al ser heredera de una rígida tradición familiar (capital cultural que incorpora), termina siendo heredada por esa costumbre, no dejándole un respiro de libertad, sometiéndose también a la regla cada vez que somete a Tita. Por ello no podría asumirse con Sartre que Elena haya actuado de mala fe al poder dar la concesión de matrimonio a Tita con Pedro y no hacerlo, pues ella misma era presa de la tradición que imponía. Dispone del capital social familiar objetivado en Rosaura al imponerle el matrimonio con Pedro, y ambos acatan la orden sin mayor reparo con todo y que haya sido la estrategia de acercamiento de éste con Tita. Al sancionar y minimizar a Tita, Rosaura como hija primogénita también incorpora la denigración simbólica hacia ella, que no es sino capital simbólico de desconocimiento de los derechos legítimos de su hermana menor.

Vivir en el rancho, alejadas del pueblo y, por lo tanto del otro social que funciona como espejo y como censor, es una estrategia de protección y de autosanción de manera simultánea, pues sabiendo el rumor de que Gertrudis era hija ilegítima de su relación con el mulato Elena “decide” permanecer enclaustrada, en ese ostracismo social que se autoimpone ya que hubiera podido ir con su primo a San Antonio, Texas y no lo hace, aún cuando nada la retiene ni le impide hacerlo, o ir a cualquier otro sitio. Pero a la vez esto le permite protegerse de ser expuesta a las *comidillas* del pueblo al que acuden por víveres cuando es necesario.

En el caso de *Gertrudis*, ella es la ilegítima de la familia legítimamentepreciada por su madre al ser hija del hombre que ilegalmente ésta amaba y que mantiene en secreto. Este capital informacional y simbólico celosamente guardado por la madre, hace que ocupe una posición altamente valorada por Mamá Elena, ya que en el momento en que el padre de Pedro va a la casa de Tita a pedir su mano, la madre ofrece en matrimonio a Rosaura, como una estrategia para conservar a Gertrudis por más tiempo en la condición de hija de familia. Cuando están ayudando en la cocina las tres hermanas, Tita y Gertrudis llevan un ritmo con el instrumental de cocina que tienen a la mano, sin ser sancionadas por la madre quien sólo observa la escena con su *hexis* de enojo. Por menos de eso, Tita siempre es sancionada por la madre; pero realizar este relajo es pasado por alto siempre y cuando Gertrudis esté involucrada.

De la misma manera, la posición de privilegio que Gertrudis ocupaba le permitía ser la observadora que presenciaba la tensión de fuerzas que ocurría entre Pedro, Rosaura, Tita y la madre de ésta. De este modo es posible entender cómo Gertrudis ocupa una posición desde la que le es posible enunciar y, en ciertos momentos, hasta denunciar lo que está ocurriendo en la vida de sus hermanas en tanto que a la par de ello no tiene un interés que la ligue en la lucha. Gertrudis es capaz de encarar a Pedro y a Tita, cuando

ésta tiene la sospecha de estar embarazada de él y no se atreve a decírselo. La posición de privilegio de Gertrudis y su disposición de no interés por Pedro (objeto de lucha entre las otras hermanas) le permite ver lo que el interés ligado a la posición no permite ver:

¡La verdad! ¡La verdad! Mira Tita, la mera verdad es que la verdad no existe, depende del punto de vista de cada quien. Por ejemplo, en tu caso la verdad podría ser que Rosaura se casó con Pedro, a la mala, sin importarle un comino que ustedes verdaderamente se querían, ¿verdad que no miento? (Esquivel, 1989: 72).

Esta intuición (que para nada es femenina) sobre la *verdad*, permite rescatar la noción de verdad que Bourdieu (1997: 84) enuncia: “A menudo yo mismo he recordado que, si hay una verdad, es que la verdad es un envite de lucha”. En otras palabras, la verdad siempre será relativa a la posición ocupada socialmente y acorde a los intereses ligados a ella. De este modo, Rosaura invoca su verdad, Tita la suya y Mamá Elena tiene la propia.

Sin embargo, cuando Gertrudis es llevada por un federal a la frontera tras el efecto afrodisíaco del guisado de pétalos de las rosas regaladas por Pedro a Tita, y al enterarse de que Gertrudis se había unido a los revolucionarios y que se encontraba trabajando en un burdel, de acuerdo con los datos aportados por el cura Ignacio, Mamá Elena prohíbe que se mencione el nombre de Gertrudis en la casa y manda a quemar su acta de nacimiento y sus fotos. A pesar de lo anterior, doña Elena llora amargamente la pérdida de su hija. Esto permite entender cómo puede haber una pérdida tanto de posición social como simbólica, de degradación y hasta de expulsión del campo si se transgreden las normas y reglas consideradas como fundamentales dentro del mismo, lo que descarta la posibilidad de los esencialismos de los agentes como seres con cualidades intrínsecas, constantes e inmutables, y recupera la noción de construcción social de las propiedades y, sobre todo, de su valoración tanto

en la forma de conocimiento como por desconocimiento, formas de objetivación por excelencia del capital simbólico.

Rosaura también ocupa una posición privilegiada al ser la hija mayor, la primogénita. Hija del hombre socialmente reconocido y aceptado, socialmente es tratada como tal aunque, como ya se dijo respecto a Gertrudis, simbólicamente tiene menor valía que ésta, ya que por ella no llora Mamá Elena al enviarla a San Antonio, Texas, con su primo, ni se inmuta ni muestra dolor por la muerte de su nieto, mientras que por el abandono de Gertrudis sí lo hace. De allí que, aunque esté ubicada en el cuadrante de privilegio (+-), esté por debajo de Gertrudis. Tras la expulsión simbólica y social de Gertrudis, Rosaura recibe en herencia la propiedad de la familia y no Tita.

Rosaura es la hija que ha incorporado sin más las normas y las reglas de su sociedad y de su familia. Nunca se le ve oponiéndose a las órdenes de Mamá Elena sino aceptando siempre de forma dócil la imposición de ésta. Se casa con Pedro a sabiendas de que éste se encontraba enamorado de Tita. Rosaura sólo argumenta que ha obedecido a su madre y que todo esto se ha llevado a cabo con el fin de continuar la tradición familiar. Es importante notar cómo se vincula su disposición íntimamente con la posición ocupada. Mientras está soltera, adopta actitudes ataráxicas, de indiferencia, desde las que le daría lo mismo haberse casado con Pedro que con otro, si así lo hubiese impuesto la madre. Como señala Bourdieu (1997: 142):

El indiferente «no ve a qué juegan», le da lo mismo; está como el asno de Buridán, no establece diferencia. Es alguien que, careciendo de los principios de visión y de división necesarios para establecer las diferencias, lo encuentra todo igual, no está motivado ni emocionado. Lo que los estoicos llamaban la ataraxia es la indiferencia o la tranquilidad del alma, el desprendimiento, que no es el desinterés.

Por contraste, nótese cómo una vez colocada en la posición de prometida y luego como esposa de Pedro, su disposición atarácica cambia por una disposición lúdica, desde la que entra de lleno al juego, que le hace gritar a Tita sobre “sus derechos” como esposa y madre de su hija, la niña Esperanza a la que aquélla cuida con atenciones esmeradas. Es aquí donde se objetiva la noción de *illusio* (Bourdieu, 1997: 142), la creencia en el juego, de que vale la pena jugarlo y arriesgarlo todo, donde los agentes se sienten comprometidos de forma total, sin reparos. De esta manera es posible entender cómo Gertrudis, al permanecer en la misma posición mientras está en casa como hija y al carecer de interés por Pedro, no ingresa a la lucha por él.

Tita es un personaje central en la historia, aunque no así en su familia. El sólo hecho de haber nacido mujer y la menor de las hijas, le estigmatiza para llevar sobre sí la condena de cuidar de su madre hasta su muerte. De inicio ella conoce las reglas del juego y las admite con resignación, aunque siempre hay momentos en los que se cuestiona quién habrá inventado tal costumbre, y quién cuidaría de ella al envejecer ya que nunca se llegaría a casar y, por consecuencia, no tendría hijos que le atendiesen una vez llegada esa etapa. Estas condiciones objetivas se encarnan como *habitus* del que no siempre es fácil escapar. En términos teóricos y prácticos, *habitus* no es destino, ni una acción mecánica que se imponga a su portador; siempre hay cierta indeterminación en tanto que nada es más seguro que lo no escrito: es posibilidad siempre abierta que tanto puede originar la condescendencia del jugador con el juego socialmente impuesto y aceptarlo como tal, o puede promover el rechazo al mismo, ignorarlo atarácicamente, o bien asumirlo bajo una disposición resignada, desde la que se “sabe” la condición ocupada y sus repercusiones, dejándose llevar bajo el ritmo impuesto que es a la vez efecto de la inerte dinámica social, aunque en el fondo no se esté de acuerdo con ello.

Esta es la disposición inicial de Tita, pero una vez detectado un bien preciado y escaso como Pedro para quien también ella es apreciada, se abre un horizonte de posibilidad que se suma a su actitud de rechazo a su destino: se atreve a mencionarle a su madre sobre la visita de Pedro Muzquiz y su padre a la familia De la Garza con la esperanza de que su madre acceda a la petición de matrimonio. La negación de la madre se impone. Ella sufre tal decisión materna y la traición de Pedro al aceptar en matrimonio a su hermana; pero la invitación al juego reaviva la creencia en él con las palabras de Nacha al noticiarle las razones por las que Pedro se comprometió con Rosaura, y por la misma declaración de éste el día de su matrimonio con Rosaura:

-¿Y a mí no me va a felicitar?

-Sí, cómo no. Que sea muy feliz.

Pedro, abrazándola más cerca de lo que las normas sociales permiten, aprovechó la única oportunidad que tenía de poder decirle a Tita algo al oído.

-Estoy seguro de que así será, pues logré con esta boda lo que tanto anhelaba: estar cerca de usted, la mujer que verdaderamente amo...

Las palabras que Pedro acababa de pronunciar fueron para Tita como refrescante brisa que enciende los restos de carbón a punto de apagarse. Su cara por tantos meses forzada a no mostrar sus sentimientos experimentó un cambio incontrolable, su rostro reflejó gran alivio y felicidad. Era como si toda esa casi extinguida ebullición interior se viera reavivada de pronto por el fogoso aliento de Pedro sobre su cuello, sus ardientes manos sobre su espalda, su impetuoso pecho sobre sus senos... Pudo haberse quedado para siempre así, de no ser por la mirada que Mamá Elena le lanzó y la hizo separarse de él rápidamente [...]

Después de [las] amenazantes palabras de Mamá Elena, Tita procuró estar lo más alejada de Pedro que pudo. Lo que le fue imposible fue borrar de su rostro una franca sonrisa de satisfacción. Desde ese momento la boda tuvo para ella otro significado.

Ya no le molestó para nada ver cómo Pedro y Rosaura iban de mesa en mesa brindando con los invitados, ni verlos bailar el vals, ni verlos más tarde partir el pastel. Ahora ella sabía que era cierto: Pedro la amaba (Esquivel, 1999: 17-18).

Esto es lo que reconvierte a Tita de la nulidad y la expulsión a la que la madre pretendía condenarla con su imposición arbitraria, a una mujer que reabre la posibilidad de competir por Pedro con una disposición simuladamente de obediencia, resignada, y con ello su retorno al campo de lucha.

La cercanía física de Pedro es una clave de entendimiento en la historia personal de Tita. Hasta antes de su llegada ella sólo se sabía casi una extensión de la familia entre la servidumbre, específicamente en la cocina. Su cuerpo biológico sólo era una cosa entre las cosas de la cocina, nada extraordinario ni fuera de serie por convivir con otros cuerpos biológicos femeninos próximos e igualmente devaluados. Pero a partir del principio sociológico del “Yo espejo” de Cooley (Martindale, 1979) se puede comprender que uno cobra consciencia de sí mismo frente al “otro” significativo, es decir, que ese “otro” funciona como un espejo ante el cual uno se mira según las actitudes a la persona: saberse de repente “mujer” frente a un hombre dispuesto a verla como tal. Así es como Tita cobra consciencia trascendental de sólo ser un cuerpo-cosa en la casa al *descubrir* que tiene un cuerpo biológico, femenino, que se autodefine frente a un cuerpo masculino como el de Pedro. De allí la reconversión de su propia disposición. Ahora es un cuerpo-objeto deseable para el que hay otro cuerpo-objeto deseado. En parte, es la revaluación de Pedro hacia ella lo que la hace entrar en el juego por el objeto de lucha entre Rosaura y ella, pero también la aceptación activa de ella al mismo. Es la participación activa de Pedro la que saca a Tita de su estado de resignación al ser ella la elegida desde el principio y no sus hermanas para sus pretensiones matrimoniales. Y no sólo eso, sino como comunica el relato: “la mirada de Pedro sobre sus hombros... ¡Esa mirada!” En términos bourdianos, Pedro posee esquemas de visión y de división con los que al elegir a Tita como objeto de sus pretensiones amorosas, resultó (sobre) valuada por encima de las otras dos candidatas posibles para la

misma faena, estigma que asume ésta de buen grado y que le lleva a desafiar las normas impuestas que en el fondo ya rechazaba. Esta complicidad ontológica entre quien evalúa y quien es evaluado, persiste en ambos protagonistas quienes se niegan a dejar su presea una vez que se saben correspondidos, pues Tita es reposicionada simbólicamente, aunque no socialmente pues nunca se legaliza “como se debe” su legítima relación.

Conviene comentar por qué nunca se incorpora en ellos la posibilidad práctica de legalizar su unión, a pesar de la muerte de Mamá Elena y de Rosaura o del matrimonio de Esperanza. Si se asume que una disposición es resultado del relativo tiempo de exposición prolongada a una posición, entonces se puede entender que siempre se produjeron a sí mismos como culpables hasta el final de la trama. Esto es particularmente notorio más en Tita que en Pedro, pues éste nunca es sancionado socialmente con el mismo rigor que ella, ni aún por la misma Mamá Elena. Estos hechos revelan el papel de desventaja social y simbólica de la mujer respecto al varón en prácticamente la mayoría de las culturas.

Un último aspecto: cada sociedad construye sus enfermos. En un momento Tita piensa estar embarazada de Pedro por sus visitas nocturnas al no bajarle la regla. Tras una discusión con el fantasma de su madre y enfrentarla airoso, se libera también de su embarazo ficticio:

[...] Déjeme de una vez por todas, ¡ya no la soporto! Es más, ¡la odio, siempre la odié!

Tita pronunció las palabras mágicas para hacer desaparecer a Mamá Elena para siempre.

La imponente imagen de su madre empezó a empequeñecer hasta convertirse en una diminuta luz. Conforme el fantasma se desvanecía, el alivio crecía dentro del cuerpo de Tita.

La inflamación del vientre y el dolor de los senos empezaron a ceder. Los músculos del centro de su cuerpo se relajaron, dando paso a la impetuosa salida de su menstruación (Esquivel, 1999: 76).

Esto nos recuerda a la vez cómo es que hay enfermedades de los cuerpos biológicos como parte del desgaste natural del mismo, pero también es una consigna para tener presente cómo se construye socialmente a los enfermos. Quien haya visto la película Blanco de Kieslowski, recordará cómo Karol el personaje principal mientras está en Francia manifiesta impotencia sexual al sentirse minimizado por sus condiciones de desventaja como extranjero, razón por la que su esposa francesa Dominique demanda divorcio; pero al regresar a su tierra natal, Polonia, recobra la seguridad cuando además le va bien en los negocios y hasta la virilidad sexual.

Nacha se ubica (junto con *Chencha*) en el cuadrante de menor valía por ser parte de la servidumbre. No obstante, la proximidad en el espacio social y simbólico produce la empatía entre ellas con Tita. Ella es la cocinera de la familia, mujer veterana que transmite el oficio culinario a su hija simbólica, Tita, quien le llora como a una madre el día de su muerte. Aquí, al igual que como se comentó con respecto a Mamá Elena que no requería un cuerpo masculino para actuar varonilmente, *Nacha* no necesitó ser la madre biológica de Tita para tratarla como a una hija. Del mismo modo Tita, por todo el proceso de devaluación al que fue sometida, logra la empatía socioafectiva que no alcanzó con su familia de sangre.

No es de sorprender que el *habitus doméstico* (particularmente el de la cocina) que como mujer hereda en el tipo de sociedad en la que vive, opera en *Nacha* como un *capital cultural incorporado*, lo que la pone por encima de cualquier otra mujer de la servidumbre en las valoraciones sociales a pesar de no haber adquirido las competencias culturales como la lectura o la escritura. En este subespacio social lo que le da valor a *Nacha* es la habilidad para cocinar, que no es sino *habitus doméstico* reconvertido en *capital cultural incorporado* operando efectivamente.

Por contraste, *Chencha* es la sirvienta del rancho, y en la cocina sólo ayuda, lo que la posiciona en un espacio menor al de

Nacha. Chenchá se aproxima también en edad a Tita, y es la encargada por parte de Mamá Elena de ir a buscarla cuando es llevada por John para ser atendida por la crisis que tuvo tras la noticia de la muerte de su sobrino y el enfrentamiento con su madre. Ni el trato amable del médico americano (y luego pretendiente) John logró en Tita lo que su visita.

Conclusiones

Una buena trama como la de *Como agua para chocolate* se antoja como un empírico probable para análisis educativos como el aquí sugerido. La brevedad del espacio no permite rescatar otros detalles igualmente valiosos en la trama, pero sólo se mencionará uno que parece importante. ¿Por qué Pedro Múzquiz, aún siendo esposo legítimo de Rosaura nunca llega a ocupar la mejor posición social de Mamá Elena aún después de muerta ésta en una sociedad androcéntrica como la mexicana de principios de Siglo XX? Porque nunca se actualiza como un capital, sino que siempre permanece en estado latente, como *un dispositivo social* (Cerón, 2012). El hecho de poseer un cuerpo biológico masculino no le garantiza ocupar de forma automática la mejor posición social, y sus recursos (capitales) no son suficientes para cubrir la posición que Mamá Elena dejó al morir. La manera como ingresó al campo familiar con la sugerida imposición de matrimonio con Rosaura en vez de Tita, permaneció tácita en tanto duraron las relaciones entre los agentes involucrados.

Bibliografía

- Berger, P. y L. Thomas. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: ANAGRAMA.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Editorial Grijalbo.
- Cassirer, E. (2003). *Antropología filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cerón, U. (2012). "Habitus y capitales: ¿Disposiciones o dispositivos sociales? Notas teórico metodológicas para la investigación social", *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, Número 4, 2012. Disponible en: <http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/53>
- Esquivel, L. (1989). *Como agua para chocolate*. México: Editorial Planeta.

IAESME: INSTRUMENTO DE ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE SOFTWARE MULTIMEDIA EDUCATIVOS

Dora Magaly Rada Cadenas

Doctoranda en Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Coordinadora Nacional de Publicaciones Especiales de la Secretaría. Sede Rectoral. Caracas, Venezuela.

dora_rada@hotmail.com

Recibido: 11 de marzo de 2013.

Aceptado: 25 de marzo de 2013.

Resumen

El software multimedia es una herramienta de apoyo que permite hacer presentaciones con elementos como texto, sonido, video e imágenes para contribuir al desarrollo del pensamiento creativo, el aprendizaje significativo y la comunicación interactiva. El docente, en su praxis educativa, tiene que elaborar materiales usando sistemas multimedia que le permitan mediar efectiva y eficientemente los contenidos de aprendizaje de manera clara, precisa y concreta (UNA, 2007). Para elaborar el instrumento primero se hizo un recorrido por algunas metodologías de diseño, producción y evaluación del multimedia; luego se revisaron ciertas herramientas que favorecen su ejecución en educación a distancia (Gómez del Castillo, 1997; Barroso y otros, 1997; Jiménez, s/f; Galvís-Panqueva, 1998; Aguiar, 1999; Marqués, 2001; Soto y Gómez, 2002); posteriormente fue validado por 8 docentes la UPEL-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Se presenta el IAESME para analizar y evaluar software multimedia con fines educativos que hayan sido elaborados por los propios docentes.

Palabras clave: Diseño instruccional, multimedia, instrumentos educativos.

Abstract:

Software multimedia is a support tool that allows making presentations with elements like text, sound, video and images, to contribute to the development of the creative thought, the significant learning and the interactive communication. The educational one, in educative his praxis, must elaborate material using systems multimedia that allows him to efficiently mediate effective and the contents of learning of clear way, needs and makes specific (UNA, 2007). In order to elaborate the instrument first a route by some methodologies was made of design, production and evaluation of the multimedia, and soon certain tools were reviewed that favor their execution in remote education (Gómez of the Castle, 1997; Muddy and others, 1997; Jiménez, s/f; Galvís-Panqueva, 1998; Aguiar, 1999; Marqués, 2001; Soto and Gómez, 2002). Finally one appears to the IAESME like instrument to analyze and to evaluate software multimedia with educative aims, elaborated by own the educational ones.

Key words: Instruccional design, multimedia, educative instruments.

En las instituciones que poseen la Carrera de Educación o Formación Docente, se debe propiciar el uso de diferentes estrategias de aprendizaje para que el docente que se forma pueda acceder a información sobre la nueva dinámica educativa centrada en el aprendizaje. Así podrá asimilarla, aplicarla y obtener el mayor provecho en su futura acción didáctica. Lo anterior invita a establecer metas concretas para la elaboración de materiales instruccionales capaces de ofrecer varias posibilidades de aprendizaje. En este sentido el software se presenta como una herramienta de apoyo que requiere poner en práctica procesos cognitivos tanto para su elaboración como para su uso, de allí que desde la formación inicial los docentes deberían adquirir aprendizajes novedosos para que posteriormente innoven como profesionales.

Elaboración de software multimedia

Elaborar un software multimedia requiere que metodológicamente se sigan ciertas fases. Aquí se hace referencia a las de planificación, diseño y producción, las cuales fueron consideradas en la producción de un multimedia cuyo fin era para guiar a los docentes venezolanos sobre la concepción y modos de abordar el Proyecto Educativo Integral Comunitario (Rada y Peñalver, 2007); a saber:

A. Fase de planificación

- Análisis y toma de decisiones
- Tema
- Título del Programa
- Finalidades
- Audiencia
- Recursos
- Requerimientos del software
- Duración: de las fases de diseño didáctico, técnico y de producción.
- Control de recursos

B. Fase de diseño: para ello Valverde (1999, 2007) sugiere varios pasos:

- Análisis: para estudiar la situación educativa, identificar necesidades y proponer soluciones específicas a los problemas detectados.
- Determinación de requerimientos: a los fines de establece el tipo de material a desarrollar y los requerimientos de equipos, materiales y recursos disponibles.

- Diseño pedagógico: permite determinar el tema a tratar y la extensión de su alcance, se hace la selección del título a utilizar, se plantean los objetivos, se seleccionan los contenidos de acuerdo con el alcance, se determinan las secuencias de aprendizaje; se clasifican y organizan los contenidos.
- Diseño multimedia: comprende el bosquejo de la estructura y la elaboración de un mapa de navegación; se esboza la interfaz para la comunicación y como serán los controles de navegación (botones, opciones de menú, zonas activas de pantalla o hipertexto), se establecen los tipos de acción y el croquis de los tipos de pantalla.
- Diseño computacional: comprende la elaboración de los guiones, la determinación del equipo necesario para llevar a cabo el desarrollo, así como la selección del software y el tipo de archivos a utilizar.

C. Fase de producción: todo software debe ser sometido a una prueba, por tanto está sujeto a cambios dependientes de la validación. Para ello se sugiere:

- Elaborar del producto
- Hacer el guión: registro, creación, imagen, sonido
- Ensayar el producto
- Hacer una prueba piloto
- Realizar la evaluación diagnóstica
- Elaborar la guía didáctica con orientaciones al usuario
- Darle uso pedagógico
- Evaluar luego del uso
- Tomar la decisión de hacer ajustes

Considerando lo anterior, se ha elaborado el IAESSEM el cual consiste en un instrumento que permite analizar y evaluar los software multimedia que elaboran los docentes como herramientas para desarrollar procesos cognitivos cuando se aprenden contenidos. La finalidad es apoyar la praxis didáctica innovadora.

IAESEM

IAESEM es un instrumento de análisis y evaluación de software educativo que consta de tres apartados principales claramente definidos: el que analiza los aspectos generales del programa, el que evalúa los aspectos técnicos y el que valora los aspectos pedagógicos (Gómez del Castillo, 1997; Barroso y col., 1997; Marqués, 2001; Soto y Gómez, 2002). También posee un apartado donde se pueden anotar aquellas observaciones y recomendaciones pertinentes o relevantes para mejorar el software educativo (Aguiar, 1999).

Para aplicar el instrumento es necesario llenar los espacios en blanco respondiendo a cada pregunta de dos formas: (a) mediante la expresión de la opinión en forma escrita y, (b) marcando una X debajo del criterio que mejor se adecue a la apreciación de quien hace la evaluación.

I.- Aspectos generales

Título del Software: _____
Autor(es): _____
Temática: _____
Objetivos: _____
Contenidos que aborda: _____
Destinatarios o audiencia: _____
Adaptabilidad a diversos niveles o modalidades educativas: _____
Uso: Individual: _____ Grupal: _____ Ambos: _____ Colectivo _____
Incluye documentación complementaria: Si: _____ No: _____

II.- Aspectos Técnicos

Aporta instrucciones para el acceso y control de la información: Si: ____ No: ____
 Tipo de acceso al contenido: _____
 Calidad y relevancia de gráficos e imágenes: _____
 Calidad de las animaciones: _____
 Calidad y relevancia del sonido: _____
 Calidad y relevancia del texto: _____
 Sincronización imagen-sonido-texto: _____
 Elementos innecesarios: _____
 Posibilidad de transformación por parte del profesor: Si: ____ No: ____
 Posibilidad de transformación por parte de los estudiantes: Si: ____ No: ____
 Equipos (hardware u otros softwares) necesarios para implantarlo: _____
 Pantallas de ayuda: Si: ____ No: ____
 Originalidad y uso de tecnología avanzada: Si: ____ No: ____
 Promueve el uso de otros materiales: Si: ____ No: ____
 Tiene facilidad o disponibilidad para el soporte técnico: Si: ____ No: ____

III.- Aspectos pedagógicos

Elementos	Muy adecuado	Adecuado	Poco adecuado
Capacidad de motivación (atractivo, interés).			
Adecuación al usuario (contenidos, actividades).			
Cantidad de información y datos.			
Nivel de claridad de la información presentada.			
Recursos para buscar y procesar datos.			
Estrategias didácticas			
Tipo de actividades			
Complejidad de las actividades			

Variedad de actividades			
Cubre los objetivos y los contenidos.			
Enfoque aplicativo/ creativo (de actividades).			
Estilo de redacción adecuada a la edad del usuario.			
Grado de dificultad de las tareas.			
Posee tutoriales de asistencia al usuario.			
Fomenta el autoaprendizaje (iniciativa, toma decisiones).			
Posibilidades de adaptación a diferentes usuarios.			
Posibilita el trabajo cooperativo (o da facilidades para éste).			
Permite la autoevaluación (preguntas, refuerzos).			
Nivel de actualización de los contenidos.			
Presenta o potencia valores de cooperación.			
Recursos didácticos	Muy adecuado	Adecuado	Poco adecuado
Introducción			
Organizadores previos:			
Esquemas, cuadros sinópticos			
Mapas conceptuales			
Gráficos			
Imágenes			
Preguntas			

Ejercicios de aplicación			
Ejemplos			
Resúmenes/síntesis			
Actividades de autoevaluación			
Esfuerzo cognitivo que exige	Alto	Medio	Bajo
Control Psicomotor			
Memorización/Evocación			
Comprensión/Interpretación			
Comparación/Relación			
Análisis/Síntesis			
Cálculo/Procesamiento de datos			
Buscar/Valorar la información			
Razonamiento (Deductivo, Inductivo o Crítico).			
Pensamiento divergente/imaginación.			
Planificar/organizar/evaluar			
Hacer hipótesis/resolver problemas.			
Exploración/experimentación			
Expresión (verbal, escrita, gráfica.)/Crear.			
Reflexión metacognitiva			

IV.- Observaciones y recomendaciones:

Bibliografía

- Aguiar, M^a V. y col. (1999). *Evaluación de Programas Multimedia*. Congreso Internacional de Tecnología, Educación y desarrollo Sostenible. [Artículo en línea] En: <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/edutec01/edutec/comunic/tse48.html> (Consulta, 28/1/2007).
- Barroso, J. y col. (1997). *Evaluación de Medios Informáticos: Una Escala de Evaluación Para Software Educativo*. [Artículo en línea] En: http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c3/2-3-08.htm (Consulta, 13/2/2007).
- Cuestionario de Evaluación de Software Multimedia [Documento en línea] En: http://www.chicos.net/red/descargas/cuestionario_de_evaluacion_de_software.doc. (Consulta, 18/1/2007).
- Jiménez, J. (S/F). *La Eficacia Comunicativa de los Sistemas Multimedia Educativos*. [Artículo en línea] En: <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num8/jsegura.html> (Consulta, 15/1/2007).
- Galvis-Panqueva, Á. H. (1998). *Micromundos Lúdicos Interactivos: Aspectos Críticos en su Diseño y Desarrollo* [Artículo en línea] Disponible en: <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie98/184.html> (Consulta, 1/2/2007).
- Gómez del Castillo, M^a T. (1997). *Un Ejemplo de Evaluación de Software Educativo Multimedia*. [Artículo en línea] Disponible en: http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c3/2-3-03.htm (Consulta, 18/1/2007).
- Marquès, Pere. (2001). *Plantilla para la Catalogación y Evaluación Multimedia*. [Documento en línea] Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/evalua.htm> (Consulta, 23/1/2007).

- Rada, D. y Peñalver, L. E. (2007). *Diseño Didáctico del Multimedia "El Proyecto Educativo Integral Comunitario"*. Alojado en <http://groups.google.co.ve/group/telematica-equipom5>; y <http://material-instruccional.googlegroups.com/web/PEIC+18-11-2007.ppt>
- Soto, F. J. y Gómez, M. (2002) *Evalúa: Un Instrumento de Evaluación de Recursos Multimedia para la Atención a la Diversidad*. [Documento en línea] En: <http://www.tecnoneet.org/docs/2002/5-22002.pdf> (Consulta, 13/3/2007).
- Universidad Nacional Abierta. UNA. (2007). *Diseño Multimedia, Aprendizaje Individual y Cooperativo*. Curso de la Especialización en Telemática e Informática en Educación a Distancia. [Documento en línea] En: <http://www.espaciovirtual.una.edu.ve/> (Consulta, 9/11/2007).
- Valverde, J. (1999). *Diseño y Elaboración de Materiales Educativos Multimedia*. [Documento en línea]. En <http://personal2.redestb.es/jevabe/> (Consulta, 20/3/2007).
- Valverde, J. (2007). *Diseño y Elaboración de Materiales Didácticos Multimedia*. Bloque temático 1. [Documento en línea] En: <http://www.slideshare.net/jevabe/diseo-y-elaboracin-de-materiales-didcticos-multimedia/> (Consulta, 2/11/2007).

Nota

¹Agradecimiento a los docentes la UPEL-IMPM que colaboraron con la validación del instrumento: por la Unidad de Currículum: Yasmín Mejía, María Jones y Gaidibeth Linárez; por la Subdirección de Docencia: Nayleth Beltrán y Gloria Pérez; por la Subdirección de Extensión: Julio Suárez y Wilmer Navas; por la Unidad de Recursos Audiovisuales: Mariela Miranda.

CLIMA ESCOLAR Y MIEDO EN LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES

Adriana Lira* y Carlos Ângelo de Meneses Sousa**

*Magíster y Doctora en educación. Profesora adjunta y Secretaria Ejecutiva de la Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad de la Universidad Católica de Brasilia (UCB).

adrianalira@ucb.br

**Doctor en sociología. Profesor del Programa de Posgrado *Stricto Sensu* en Educación e investigador asociado de la Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad de la UCB.

cangelo@ucb.br

Recibido: 2 de marzo de 2013.

Aceptado: 30 de marzo de 2013.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo verificar cómo las violencias intraescolares son percibidas por los profesores en escuelas de la red oficial de enseñanza del Distrito Federal. Los cuestionarios permitieron, entre otras cuestiones, identificar el miedo como uno de los reflejos del clima de conflicto con consecuencias directas en el desempeño de sus funciones, ya que el porcentual elevado (el 60%) declaró sentir miedo. Embasados en investigadores como Bauman, Kolb, Rubin y McIntyre, Brunet, Debarbieux y otros, se constató que el miedo sentido por los profesores está relacionado al clima conflictivo, influenciado por las violencias que ocurren dentro y fuera de sus muros.

Palabras clave: Violencia escolar, clima escolar, miedo, profesor.

Abstract

This work aims to verify how intramural violence are perceived by teachers in schools teaching the official network of the Federal District. The questionnaires allowed, among other things, identifying fear as one of the highlights of the climate of conflict with direct impact on the performance of their duties, as the highest percentage (60.0%) reported being afraid. Knowledge is based on researchers as Bauman, Kolb, Rubin and McIntyre, Brunet, Debarbieux and others, it was found that the fear felt by the teachers is related to conflicting climate, influenced by the violence that occur within and outside its walls.

Key words: School violence, school climate, fear, teacher.

Llegamos al segundo milenio y logramos superar grandes desafíos, incluso el de la violencia, proveniente de las relaciones humanas. Como si no bastaran las violencias ocurridas en diversos espacios de la sociedad, expuestas a diario en los medios de comunicación, ellas alcanzaron también la organización escolar que, entonces, ha dejado de ser espacio de referencia como ya lo había sido. A partir de la década de los 80 del siglo pasado, diversas investigaciones sobre el fenómeno de las violencias en las escuelas comenzaron a ser desarrolladas. Pero, es en la década del 90 que las violencias se volvieron frecuentes e intensas. Por ello el surgimiento de la vasta literatura sobre esta temática a partir de este período, evidenciando que este mal pasó a ganar más atención de los investigadores comprometidos con la calidad de la educación. Ese hecho comprueba que, desde entonces, la escuela dejó de ser un lugar de seguridad para sus actores, considerando que su gran parte se encuentra sin reparo para manejar ese fenómeno. Todavía, se percibe que la organización escolar es también una fábrica de violencias. Charlot (2002), por ejemplo, en sus estudios, comprueba que la escuela no es sólo blanco de las violencias del medio social, es también productora, haciendo que la organización escolar pasara entonces, a tener su identidad comprometida.

La Constitución Federal (cf. Brasil, 2008) prevé en su artículo quinto, entre otros, el derecho a la seguridad. En el mismo artículo, inciso III, se destaca que *“nadie será sometido a tortura ni a tratamiento deshumano o degradante”*. Aún así, se verifica que lo mismo en el interior del espacio escolar, los distintos actores están expuestos a situaciones como esa, teniendo así, su rendimiento comprometido, porque viven bajo constante tensión y amenaza.

El presente artículo tiene como propósito averiguar, a partir de las informaciones de los profesores, algunas cuestiones sobre el clima escolar, con el objetivo de comprender el fenómeno de las violencias y verificar cómo las escuelas están reaccionando ante ellas. Esto fue ordenado en tres bloques, siendo presentados posteriormente los resultados de la investigación realizada en 2009/2010 por la Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad-UCB. En el primer bloque, se buscó hacer una breve conceptualización de la violencia que norteaba el entendimiento de la problemática aquí tratada. El segundo bloque se refiere al clima organizacional como identidad de la escuela, determinándola y relacionando violencias y clima. Finalmente, en el tercer bloque, a la luz de la literatura, son presentadas algunas concepciones de miedo seguido por la presentación de los resultados de la investigación. Sin embargo, es importante decir que en los casos de cinco escuelas aquí investigadas, todas las constataciones son sugestivas y no representan la situación general del Distrito Federal, de esta manera, no deben ser generalizadas.

La violencia escolar

Definir violencia no es algo fácil entre los investigadores por su carácter relativo y cambiante, que depende del momento histórico, de la localidad, del contexto cultural y de tantos otros elementos que le atribuyen carácter de dinamismo. Actualmente, nuevos paradigmas del estudio sobre la(s) violencia(s) están siendo desarrollados,

por los significados que asumen, ampliándose conceptos e incluyendo hechos que pasan por prácticas rutinarias en las relaciones sociales. Así que la definición está en contante perfeccionamiento. Pero no podemos dejar de tener una opinión, reconocida u oculta, sobre lo que es imposible aceptar en relación a la manera cómo se tratan los seres humanos (Charlot, 2005), y aún más en el espacio educativo de la escuela. Delante de los muchos intentos de conceptualizaciones de la violencia, vemos a partir de Dubet (2006), ésta es polifacética, o sea, puede ser individual, colectiva, organizada, imprevisible, irracional, ritualizada, y, aún, silenciosa, conforme alerta Castro Santander (2007). Tales aspectos nos ayudan, como investigadores, a comprender los motivos de la violencia escolar e identificar posibles salidas. Aunque no haya consenso en relación a su definición, los investigadores son unánimes en considerar que la violencia compromete la calidad del clima escolar, volviendo lo que sería la identidad de la escuela, espacio de aprendizaje y constitución del individuo como ciudadano en espacio de inseguridad y de vulnerabilidad. Acometida por las violencias extramuros o generándola en sí misma, la organización escolar queda estigmatizada, comprometiendo la realización de su misión y, por lo tanto, la efectuar plena del derecho a la educación, además de reflexionarse sobre el desarrollo de la sociedad. Es necesario considerar que la organización escolar no existe en la nada, ni está sola o aislada del mundo. El ambiente de la organización es influenciado por acontecimientos externos, como por ejemplo, las violencias que ocurren en la sociedad, constituyendo, entonces, el clima escolar, revelando, así, que el oficio del gestor es una tarea compleja y exigente. Y esa complejidad, discutida y presentada donde se utilizan metáforas por diversos investigadores (cf. Costa, 1996) evidencian que el gestor tiene la responsabilidad sobre la calidad del clima escolar, y, por lo tanto, por parte de sus problemas, y aunque él constituya el

diferencial, es insuficiente para establecer un clima satisfactorio de modo a prevenir y superar las violencias en la escuela.

El clima organizacional como identidad de la escuela

Comprendemos a partir de algunos investigadores que cada escuela es única (cf. Nóvoa, 1995; Costa, 1996). Por eso ella posee un *clima* específico, o sea, una identidad, en la cual refleja lo que es la escuela, lo que ella tiene en su “esencia”, tanto en relación a los trabajos desarrollados como con respecto a la naturaleza de las relaciones establecidas entre sus actores (cf. Abramovay, 2005).

Más precisamente, se puede afirmar que el clima se refiere a los aspectos sociopsicológicos de la escuela, como la motivación de los actores, las percepciones, los actos, las relaciones, los comportamientos, las condiciones ambientales y los acontecimientos. Sin embargo, aspectos físicos también contribuyen para mejorar o empeorar el clima. Aunque no haya posición consolidada entorno de ese concepto, varios estudios en contexto educacional destacan que el clima se trata de un aspecto importante para garantizar el éxito escolar (cf. Casassus, 2002). Tales observaciones nos hacen comprender que, a pesar del apoyo externo, cada escuela es responsable por evaluar los problemas que la rodean. Así pues, se buscó, entre otros objetivos, averiguar cuál es la relación existente entre el clima y las violencias escolares e identificar lo que hacen los profesores para saber cómo reaccionar con el clima de conflicto. No se trata, como recuerda Debarbieux (2007), de explicar todo a través del clima de los establecimientos, pero éste constituye para las organizaciones, escolares o no, factor o conjunto de factores decisivos para su éxito.

Según Brunet (1995), el clima representa un papel preponderante en el éxito escolar de los alumnos, en la eficacia del profesor, en el desarrollo personal de los aprendices. Es un punto referencial

para los miembros de la organización, influyendo en actitudes, expectativas y conductas. Por su vez, Kolb, Rubin y McIntyre (1978) destacan al clima como un recurso que posibilita cambios significativos en la escuela, para que ésta cumpla sus objetivos. Pero, es imprescindible que el gestor escolar comprenda el concepto de clima organizacional para lograr resultados en las violencias, así pues, a través de él es posible “manejar la motivación” de sus integrantes, aumentando la eficiencia de la organización mediante la creación de un clima organizacional satisfactorio a las necesidades de sus miembros y, al mismo tiempo, canalizar esos comportamientos motivados hacia los objetivos organizacionales. Contrariamente a lo que se imagina, tal tarea no requiere recursos caros ni el conocimiento de técnicas complejas. La literatura indica diversos modelos o sugerencias de diagnósticos para la realización de esta tarea. Sin embargo, comprendiendo la escuela como única, obliga a sus gestores y equipo evaluar cuáles factores comprometen el clima escolar, haciendo un levantamiento previo para identificar los principales componentes que se quiere evaluar, con el objetivo de proyectar nuevos planos para superar el clima de conflicto y predisponer un clima positivo para que el proceso enseñanza-aprendizaje ocurra satisfactoriamente como marca la ley.

El miedo –termómetro del clima escolar–

Si consultamos la literatura, vemos diversas definiciones para el término miedo, que reunidas nos hacen comprenderlo.

Para algunos investigadores, como Magalhães (2009), los medios de comunicación son responsables en gran parte por crear la cultura del miedo en las personas. Ellos, de acuerdo con nuestro punto de vista, no sólo diseminan el miedo en los individuos, como también contribuyen para la práctica de actos de violencias, etc., una vez que los individuos, en especial niños y jóvenes se inspiran en ellos.

Para Kupchik y Bracy (2009), en un análisis a los periódicos *The New York Times* y *USA Today*, evidenciaron que los reportajes alimentaban el miedo del crimen y de la violencia en las escuelas. Esos reportajes también temían los lectores, constantemente, al potencial de una tragedia en la escuela. Eso era hecho mediante la utilización de reportajes emocionales, al narrar los hechos, extrapolando las fuentes objetivas de información. Otras pesquisas, también en Estados Unidos, muestran que la forma como la noticia es presentada por los medios de comunicación influye en la manera como los agentes políticos reaccionan a los incidentes (Menifield, Homa, Cunningham, 2001).

Bauman (2008), a su vez, considera que el miedo es fruto de la condición humana, que nace de la inseguridad y por ésta es alimentado, estimulando una reacción defensiva, donde se trata, sin duda, de un veneno y un dilema social que nos hace conocer dimensiones de la condición humana, o sea, hombre como individuo cruel, egoísta, mezquino e insensible. Lo que nos induce a percibir que los problemas de inseguridad, miedo y violencia que tienen gran fuerza en las escuelas hoy, dependen de un conjunto de medidas, pero principalmente de que consideremos nuestra condición humana. Así, Bauman (2008) nos hace comprender el miedo como característica presente en toda la historia de la humanidad, sea el miedo de enfermedades, de exclusiones, violencias y tantos otros haciendo que el hombre se sienta inseguro en una búsqueda incesante por medidas de seguridad, como lo hacen las escuelas, invirtiendo en redes, presencia de la policía y cámaras entre otras medidas que, por supuesto, también son importantes, pero insuficientes para dar cuenta de ese sentimiento que acomete los diferentes actores: el miedo, incluso todo ello no garantiza la seguridad necesaria que buscan los individuos. A partir de estos autores, comprendemos el miedo como un proceso cíclico donde él adquiere capacidad de autopropulsión y se prolifera, haciendo que

el individuo se sienta aún más seguro y, así, viva en una agitada búsqueda de medidas defensivas con las ganas de superarlo, nutriendo, pues, cada vez más el miedo (Bauman, 2008).

Ideas similares a las de Bauman (2008) y de Jean Delumeau (1989) al hacer un análisis del miedo en Occidente demuestra que el miedo está relacionado con la cobardía y la vergüenza y, por lo tanto, es casi siempre ocultado, ya que esta actitud es más fácil que las dificultades que se pueda enfrentar. Para él, el miedo, como elemento de nuestra vida cotidiana, es un sentimiento que debilita, trae sorpresas, exigiendo acciones y cálculos de riesgos, un círculo vicioso que conduce a la incertidumbre que causa malestar permanente.

Para las investigadoras Teixeira y Porto (1998), la inseguridad en el mundo moderno está cada vez más involucrada al aumento de la violencia, que, a su vez, promueve la base y el fortalecimiento de un imaginario del miedo. Estas cuestiones (la inseguridad, la violencia, el miedo) están ganando importancia en los debates y en las producciones actuales, en los medios de comunicación, en las universidades, en las escuelas, en la vida diaria, debido a las consecuencias que crean y la aparente falta de control de que se revierten. Para ellas, la inseguridad y el imaginario del miedo, instalados en la escuela y generalmente tratados desde el punto de vista del poder, con medidas restrictivas y excluyentes, no sólo son despertados por el ejercicio y el estado de la violencia cotidiana, sino por un “estado de violencia” –ostensivo o disimulado– incorporado a la cultura y al imaginario individual y social.

Este miedo afecta directamente a los profesores que aparecen cada vez más debilitados. A su vez, este malestar docente ha sido un tema recurrente de muchos investigadores, especialmente en el área de la psicología (cf. Aguiar; Almeida, 2008).

Para Leche y Souza (2007), varios son los aspectos responsables por este malestar docente. Una serie de viejos problemas debilita sus condiciones de trabajo, tales como los bajos salarios,

hacinamiento en las aulas, la falta de recursos adecuados, cansancio físico por la larga jornada (a veces en más de una escuela), la falta de recursos materiales adecuados, estructura física deficiente, etcétera. Sin embargo, estos problemas parecen haberse convertido secundarios frente a la violencia que se ha instalado en las escuelas, y que hay muchos que desean superarlas.

Sobre la investigación

La investigación cuantitativa, de carácter descriptivo y exploratorio, se realizó en cinco escuelas públicas del Distrito Federal de una misma región administrativa en 2010. La muestra no probabilística reunió 110 profesores, tanto de primaria como de secundaria, sin embargo no se hicieron distinciones entre las informaciones presentadas por los educadores de estos dos niveles de la educación, sino, objetivó ver cómo perciben las violencias intraescolares y cómo esto se refleja en su trabajo, centrándose en la relación entre el clima escolar y la violencia. De acuerdo con el sexo de los encuestados, el 82% eran mujeres y el 18% hombres, con edades comprendidas entre 24 y 43 años.

La investigación fue una iniciativa de la Universidad Católica de Argentina, con la que la Cátedra UNESCO de la Juventud, Educación y Sociedad de la Universidad Católica de Brasilia mantiene alianzas. Incentivada a la realización de la misma investigación para los estudios comparativos sobre el miedo de los profesores en los dos países (Brasil y Argentina), esa Cátedra trató de hacer ajustes en los instrumentos de recolección de datos para adaptarse mejor a la realidad brasileña y aplicó el instrumento en 5 escuelas de educación pública en el Distrito Federal.

Los cuestionarios de preguntas objetivas fueron aplicados a los alumnos y profesores y sus respuestas fueron tabuladas y ana-

lizadas estadísticamente mediante el paquete del software *Statiscal Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 15.0.

Resultados y discusión

Miedo, un fuerte sentimiento de los profesores en el escenario escolar

Para Gomes (2005), el profesor es un ser humano y social que no puede dejar de reaccionar de manera diferente a situaciones y personas. Sin embargo, parece que la relación profesor-alumno se ha convertido cada vez más en situaciones de conflicto en la escuela. Algunos deciden vengar las amenazas, mientras que otros se cierran y no reaccionan, viven con el temor constante de ser sometidos a otro tipo de violencia. Sin embargo, las dificultades de relación, la falta de respeto entre estos dos actores denuncian el cambio de valores entre generaciones, y los profesores no son más figuras de prestigio y autoridad, ya que a menudo son vistos como responsables de la violencia con prácticas violentas y agresivas contra los estudiantes (cf. Lira, 2010), perdiendo, así, su autoridad, como ha reconocido el 94% de los encuestados. Sin saber cómo hacer frente a los conflictos, muchos educadores se convierten en rivales de sus alumnos, que viven bajo la amenaza constante.

Según Delors *et al.* (1998), teniendo en cuenta las experiencias de las escuelas exitosas, los profesores deben incluir la cognición y el afecto, la formación y la información, la libertad y la autoridad, lo que no siempre ocurre.

Para Aguiar y Almeida (2008), la violencia es una de las condiciones objetivas responsables del malestar docente, lo que lleva al sufrimiento y como consecuencia, a la enfermedad. Para ellas, las violencias escolares constituyen una amenaza real para el profesor, con efectos en la seguridad, la confianza y la autoestima de los docentes. Ellos se encuentran atrapados en el medio escolar y su

entorno, con efectos devastadores en su salud psicológica y física. No obstante, las diversas formas de violencia que sufre el profesor a menudo silenciada y/o ni siempre son averiguadas de manera legítima y eficaz, contribuyendo así a hacer que se sienta impotente, inseguro y con miedo de los testimonios de violencias sufridas por otros compañeros de trabajo.

Violencias –clima conflictivo y miedo– ¿qué hacen los profesores?

En general, los profesores son conscientes del clima de conflicto que se amplía en la escuela. Así declaró el 96% de los encuestados. Sin embargo, se muestran impotentes frente a este problema, considerando que las distintas medidas que se adopten son peligrosas, ya que ellas comprometen aún más la convivencia. Más de la mitad de los profesores (60%) declararon que ya sintió y/o sienten miedo en la escuela en la que trabajan y estos, en el 62% consideran que sus estudiantes también tienen la misma sensación. Sin embargo, apuestan en la idea de que la violencia no es un problema específico de su escuela, sino de todas, así consideró el 59% de los encuestados. Se sienten no sólo impotentes, pero también sin preparación (41%). Alto porcentaje de profesores (80%) destacó la necesidad de una formación específica, por ello otro problema ha puesto de relieve: la necesidad de un soporte especializado externo para el apoyo a la escuela. Estas declaraciones nos hacen percibir a la escuela como un sistema caótico, con la participación fluida de actores en una arena política, idea difundida por Costa (1996), ya que cada actor trata de sobrevivir a su manera y vivir con sus miedos perdiendo de vista el papel de la escuela y los objetivos que se propone alcanzar.

Para el 62% de los maestros, la violencia más común en la escuela son los ataques verbales, sin embargo, a falta de mediación de conflictos entre estudiantes, ellos inician las agresiones físi-

cas (67%), ya que los maestros, temiendo que se vuelvan víctimas, prefieren “cerrar los ojos” y no involucrarse. Estos y muchos otros casos de violencia comprometen no sólo el clima de la escuela, pero el desarrollo de sus funciones, luchando para ministrar sus clases, como relató el 53% de los docentes. Los profesores atribuyen las prácticas de violencias cometidas por los estudiantes, especialmente a la crisis de valores (84%). Sin embargo, los cuestionarios revelaron que los maestros ya han presenciado en su grupo de pares agresiones verbales entre ellos (32%). Además, el 34% afirmó que ya han sido víctimas de amenazas, tanto en la escuela como por otros medios (teléfonos, correos electrónicos, orkut, etc.).

Además de la práctica de violencia entre los estudiantes, los profesores cuestionan la seguridad de los educadores debido a la presencia de armas en la escuela, ya vistas por un 22% de ellos, lo que intensifica la falta de seguridad en la escuela que tiene que adoptar medidas físicas para impedir la entrada de armas de fuego y blancas (cuchillo, cortaplumas, etc.) que amenazan la vida de todos.

El elevado porcentaje de cuestiones que quedan en blanco es también expresivo, invitándoles a reflexionar sobre sus responsabilidades que van más allá de su papel educativo de contenidos, o aún los hace “denunciar” las fallas y omisiones de la administración escolar en relación a la conducción de la resolución de los problemas. La falta de marcación de algunos ítems como el reconocimiento de la crisis de autoridad docente (94%), la falta de prevención del sistema educativo (94%), entre otros, también es importante para nosotros investigadores, en la cual hay la sugerencia del miedo de expresarse y sufrir las consecuencias, mismo que se sepa que dichos cuestionarios no tienen identificaciones de los encuestados.

Los datos revelaron que el estrés no termina cuando llegan los educadores a casa. Según el 62% de los docentes, los sentimientos de miedo y amenazas constantes tienen consecuencias más graves, ya que conducen a la desmotivación, afectando en consecuencia, su

salud, según informó el 91% de los maestros. Los resultados muestran que la superación de la violencia es algo complejo y laborioso, como en otros asuntos, los educadores confirman su falta de preparación y de la escuela en su conjunto al insistir en un juego de culpar al gobierno, la familia, la sociedad, entre gestor, maestros, estudiantes y la comunidad, recibiendo la espera de soluciones desde el exterior, desde el Departamento de Educación del Estado, o del Ministerio Público, responsable de asegurarse los derechos individuales y colectivos en la escuela. Más de la mitad de los profesores (79%) dijeron que no habían recibido formación específica para hacer frente a la violencia, lo que confirman los datos de otras encuestas realizadas también por esta Cátedra con respecto al fracaso en la formación de educadores (cf. Gomes, Lira y Pereira, 2009). Tiene en cuenta también (79%), en otra cuestión, ser parte de esta formación esencial, y delante de los conflictos, la escuela en la que está trabajando que está improvisando (el 39%) ante los hechos.

Los maestros en su mayoría (86%) reconocen que las medidas disciplinarias de la escuela adoptadas para superar el clima de conflicto es insuficiente, llegando a 100% en dos de las escuelas encuestadas. Este hecho muestra que la mayoría de las escuelas son guiadas sin la participación de todos los involucrados para diagnosticar el clima y que puedan tomar las medidas adecuadas con el objetivo de superar las violencias. Hay que tener en cuenta que no hay fórmulas mágicas para que sean puestas en práctica, incluso a partir de las experiencias positivas ya realizadas en escuelas exitosas, pues cada escuela tiene individuos únicos y realidades únicas que deben ser considerados. Por esa razón, la necesidad de escuchar a los diferentes actores e involucrarlos en el proceso democrático que se sientan actores responsables en la escuela, consecuentemente, también está haciendo la diferencia fuera del espacio escolar. Sin embargo, aparece en la literatura (véase Lira, 2010) la desesperación y la dificultad de los gestores

en administrar democráticamente el espacio escolar, cerrándose la participación de la comunidad, de los padres e incluso de los educadores, responsabilizándose, por lo tanto, por la realidad que enfrentan.

Pero es evidente que han ocurrido otros fallos. De acuerdo con un 43% de los docentes no siempre los derechos y responsabilidades de los estudiantes, de los padres y de los maestros son claros, necesitando, así, que los gestores se preocupen en establecer procesos democráticos en la preparación de los regimientos claros, con reglas de convivencia. Gomes (2009) señala que la educación no es posible sin el establecimiento y la imposición de un conjunto de reglas que deben ser respetadas, ya que son un medio para que los estudiantes adquieran ciertos valores y hábitos. Sin embargo, Valerien (1993) y Gomes (2005) enfatizan que cuando las normas son débilmente articuladas, ellas se inclinan a provocar más violencia, ya que los castigos muy severos pueden producir efectos adversos, hasta mismo porque las medidas adoptadas son más reactivas, es decir, amenazas, gritos, castigos con las tareas escolares que incentivan más la violencia, fomentando la rivalidad entre los adultos y los estudiantes que comienzan a verse como rivales.

Aún en las sanciones vale la pena destacar que, según advierte Gomes (2009), son necesarias porque los niños y los jóvenes deben prepararse para cumplir con las normas necesarias para el convivio social. La escuela, como la familia, no puede huir de este trabajo a través de sanciones educativas, por lo tanto, las conductas que se desvíen de las normas establecidas deben castigarse. Sin embargo, ellas sólo tendrán utilidad educativa si son aplicadas de manera que los estudiantes comprendan claramente el motivo de su solicitud e interiorizar la necesidad de, a su beneficio propio y social, ajustar su conducta a lo que la norma específica.

No se puede perder de vista que en medio de los deberes de gestores y educadores está el establecimiento de reglas firmes,

claras y coherentes, que sean necesarias para garantizar el orden en la escuela. Sin embargo, ellas deben ser construidas no sólo para los estudiantes, pero con los estudiantes siempre que sea posible y con la participación de los padres, para que reconozcan su importancia y contribuyan con la educación de sus hijos, según lo recomendado por varios investigadores (cf. Olweus, 1998). Las normas deben ser una especie de contrato establecido con los estudiantes para asegurar un clima adecuado para todas las personas, haciéndoles ver que la escuela, como cualquier otro espacio, se requieren normas que se deben cumplir.

¿Lo qué temen los profesores?

Fue posible percibir que son muchos los temores sentidos por los profesores, principalmente las violencias extramuros, con la invasión de personas extrañas en la escuela (47%), acción de pandillas (37%) y traficantes (20%). En relación a las violencias dentro del espacio escolar, ellos declararon sentir miedo de hurtos y robos (28%), amenazas (26%), presencia de armas (21%), ocurrencias de peleas (21%). Además, no escondieron el recelo que sienten de los alumnos (13%).

Alto porcentaje de educadores (82%) confirmó haber presenciado agresiones de alumnos y profesores, pero, principalmente, las violencias que ocurren en el interior de la escuela, ya que los problemas caminan en dirección a la resolución también fuera de la escuela, cuando en realidad la pedagogía del ejemplo es recomendada a los adultos. Es necesario que los alumnos sean coherentes con sus discursos, así destaca Gomes (2005). ¿Cómo los profesores pueden recomendar soluciones pacíficas a los educadores si ellos mismos contestan agresivamente a los insultos?

La relación profesor-alumno es apuntada en la literatura como fundamental para que el aprendizaje ocurra satisfactoriamente (cf.

Gomes, 2005). No obstante, conforme destacan Ortega y Del Rey (2002), para el convivio en la escuela, no es necesario la amistad íntima entre las personas, pero necesariamente sí, la relación de respeto.

Consideraciones finales

El fuerte sentimiento de inseguridad y miedo sentido por los profesores inevitablemente contribuye para el fracaso escolar, ya que tales sentimientos se reflejan en su desempeño y en su salud. Se verificó que los profesores, así como el equipo gestor de la escuela, no evaluando el clima organizacional en su conjunto, lo que envuelve la escucha a los distintos actores, adoptaban medidas aisladas y, por ello, poco exitosas para superación de las violencias.

El diagnóstico del clima, condiciones básicas para la superación de la violencia, permitiría el gestor percibir las condiciones de trabajo a que están sometidos sus profesores, identificando el sentimiento de inseguridad que los acometen.

Se verificó que el sentimiento de temor expresado por los profesores se relacionaba con la necesidad del respeto entre los actores, violadas por la presencia de drogas ilegales y armas dentro de la escuela y en sus alrededores, por la deshumanización del proceso educativo, entre otros. Sin embargo, las relaciones que se establecen, el miedo declarado por los profesores, el sentimiento de los actores y otros indicativos del clima insatisfactorio son ignorados a menudo, inadvertidos y no acompañados, lo que lleva a la organización a “enfermarse”, de acuerdo a la literatura sobre las organizaciones (cf. Kanaane, 1999; Oliveira, 2002).

Ante la realidad que aquí se presenta, está la necesidad urgente del diagnóstico del clima organizacional, antes de adoptar cualquier medida, lo que conlleva escuchar a los otros actores y profesores para apoyarlos y guiarlos a la conducción de los problemas para superar los temores y conflictos dentro de la escuela. Todos,

en particular los maestros, necesitan sentirse parte del proceso educativo para educar, sobre todo con ejemplos y palabras. Una vez responsables de la calidad del clima, deben remitir los conflictos, y además de eso, preparar las lecciones que van más allá de los objetivos que dan más importancia a los contenidos, es decir, educar al individuo para ejercer la ciudadanía, la convivencia, el respeto a las diferencias. Los educadores deben tener una comprensión clara de su papel en la escuela. Para eso, el ofrecimiento de oportunidades de formación y el atendimiento psicoeducacional deben ser prioritarios para los educadores y todo el personal de la escuela para entender la dinámica de la vida social en esta mini-sociedad que es la escuela, la que posee un clima determinado por las personas que la componen, por los acontecimientos y el modo como manejan sus problemas, así como de la sociedad en la que forma parte.

Por consiguiente, se considera que la actitud de los educadores de contestar los conflictos es tan grave cuanto a su omisión frente a los acontecimientos, en el afán de no comprometerse con los estudiantes considerados violentos. Los profesores tienen que guiarse en sus acciones y comprender la importancia de la pedagogía del ejemplo, ya que a veces también son mencionados como agresores, con bromas u otras prácticas de mal gusto.

Por el análisis de la escuela como organización, su estructura y funcionamiento, las relaciones que se establecen a través de su clima y su maestro en este escenario, se percibe que el fenómeno de la violencia escolar es un problema que hay que superar en largo plazo a través de la labor de prevención y encaminando los conflictos tan pronto como se presenten, o sea, cuidando el clima escolar, lo que requiere escucha atenta de los diferentes actores (cf. Lira, 2010). Hay que reconocer que los conflictos siempre serán parte de las relaciones humanas y siempre van a existir en la escuela, de ahí la importancia de trabajar las relaciones sociales y la importancia de la promoción de la convivencia para que aprendan

a respetar las diferencias. Por mucho que haya sugerencias, sólo ella misma (la escuela) puede encontrar maneras de hacer que sea más exitosa en la búsqueda de solución a los problemas que la alcanzan como es el caso de la violencia.

Por último, el temor que sienten los profesores se relaciona con el clima de confrontación, influenciado por la violencia que se produce dentro y fuera de los muros de la escuela. Sin embargo, sin considerarlo o evaluarlo, los gestores y el equipo acaban adoptando medidas por ensayo y error, por lo tanto, hay falta de éxito en la superación de la violencia. Así, se comprendió que el clima es una condición básica para que la escuela alcance sus objetivos y que el miedo se inclina a igualarse cuando efectivamente hay un buen clima escolar.

Bibliografía

- Abramovay, Miriam (Coord.). (2005). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO.
- Aguiar, Rosana Márcia Rolando; Almeida, Sandra Francesca Conte de. (2008). *Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores*. Curitiba: Juruá.
- Bauman, Zygmunt. (2008). *Medo líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Brasil. (2009). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponible en: < <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acceso el 13 jul.
- Brunet, Luc. (1995). Clima de trabalho e eficácia da escola. En Antonio Nóvoa (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, p. 123-140.
- Casassus, Juan. (2002). *A escola e a desigualdade*. 2ª ed. Brasília: UNESCO.

- Castro Santander, Alejandro. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela*. 2ª ed. Buenos Aires: Bonum.
- Charlot, Bernard. (2009). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, jul/dez. 2002. Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>>. Acceso 15 febr.
- Prefácio. Abramovay, Miriam (Coord.). (2005). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, p. 17-25.
- Costa, Jorge Adelino. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Asa.
- Debarbieux, Éric. (2007). *Violência na escola: um desafio mundial?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Delors, Jacques et al. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. 6ª ed. São Paulo: Cortez.
- Delumeau, Jean. (1989). *História do medo no Ocidente: 1300-1800*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Dubet, François. (2009). Sobre a violência e os jovens. *Especiaria-Cadernos de Ciências Humanas*. Ilhéus, Bahia, v. 9, n. 15, p. 11-31. jan/jun., 2006. Disponible en: <http://www.uesc.br/revistas/especiarias/ed15/15_1_sobre_a_violencia_e_os_jovens.pdf>. Acceso 07 de mayo.
- Gaviria, M., Margarita Rosa. (2011). Controle social expresso em representações sociais de violência, insegurança e medo. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 20, dez. 2008. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151745222008000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acceso 02 ago.
- Gomes, Candido Alberto. (2005). *A educação em novas perspectivas sociológicas*. 4ª ed. São Paulo: E.P.U.
- (2009). Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas. Ensaio: avaliação políticas públicas em educação, Rio de Janeiro: Cesgranrio, v. 17,

- n. 63, abr/jun p. 235-262. Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n63/v17n63a04.pdf>>. Acceso 12 nov. 2009.
- , Lira, Adriana y Pereira, Marlene Monteiro. (2009). Autoridade na escola e a insustentável leveza do ser. *Revista Diálogo Educacional* (PUCPR), v. 9, p. 481-496.
- Kanaane, Roberto. (1999). *Comportamento humano nas organizações: o homem rumo ao século XXI*. 2ª ed. São Paulo: Atlas.
- Kolb, David A., Rubin, Irwin M. y McIntyre, James M. (1978). *Psicologia organizacional: uma abordagem vivencial*. São Paulo: Atlas.
- Kupchik, Aaron, Bracy y Nicole, L. (2009). The news media on school crime and violence—constructing dangerousness and fueling fear. *Youth violence and juvenil justice*, v. 7, n. 2, p. 136-155, abr/jul.
- Leite, Márcia de Paula, Suoza, Aparecida Neri de (Coords.). (2007). *Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil*. Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas: UNICAMP.
- Lira, Adriana, Gomes, Candido Alberto da Costa (Orient.). (2010). *A organização escolar: a relação entre clima e violências*. 206 f. Brasília. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Magalhães, Nara. (2011). Significados de violência em abordagens da mensagem televisiva. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 21, jun. 2009. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151745222009000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acceso el 05 ago.
- Menifield, Charles E., Rose, Windfield H., Homa, John y Cunningham, Anita B. (2001). The media's portrayal of urban and rural school violence: a preliminary analysis. *Deviant Behavior: An Interdisciplinary Journal*, v. 22, p. 447-464, mar/set.

- Nóvoa, António. (1995). Para uma análise das instituições escolares. António Nóvoa. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 13-44.
- Oliveira, Sílvio Luiz de. (2002). *Sociologia das organizações: uma análise do homem e das empresas no ambiente competitivo*. São Paulo: Pioneira.
- Olweus, Dan. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Teixeira, Maria, Sanches, Cecília y Porto, Maria do Rosário Silveira. (1998). Violência, insegurança e imaginário do medo. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 47, dez.
- Valérien, Jean. (1993). *Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.

Nota

¹Versión reformulada del trabajo presentado en la modalidad de comunicación oral en el GT24 – Violencia, Democracia y seguridad. Defensa y promoción de derechos del XVIII Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Universidad Federal de Pernambuco, sept. 2011.

RESEÑA

Barbour, Rosaline. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata. 224 pp.

En este volumen de la colección “Investigación Cualitativa” se examinan los problemas más importantes de los Grupos de discusión; se consideran los problemas del diseño de la investigación, la planificación y dirección de los grupos de discusión, el arte de generar datos y las etapas implicadas en el análisis y, asimismo, la redacción del informe final. Se tratan las cuestiones prácticas del muestreo, de la documentación y la moderación en los grupos de discusión; se proporcionan consejos con respecto al montaje de la sala para los debates de los grupos de discusión, la toma de decisiones sobre la grabación y la transcripción, y la dirección de los grupos de discusión, incluido el manejo de las dinámicas de grupo potencialmente problemáticas, el desarrollo de guías temáticas eficaces y la selección de materiales de estímulo apropiados. Se analizan también los problemas especiales de dar sentido a los datos de los grupos de discusión y de evaluar su calidad y la de los análisis que se realizan. Además, se exploran las posibilidades que proporciona Internet en esta modalidad de investigación. Igualmente, Rosaline Barbour reflexiona acerca de las cuestiones éticas y los compromisos implicados en este tipo de investigaciones. Esta obra le permitirá saber más sobre cómo hacer un grupo de discusión, pero también por qué y cuándo utilizar este método; aspira a estimular un uso reflexivo e imaginativo de los grupos de discusión.



NORMAS PARA PUBLICAR

La revista educ@rnos es una publicación que aborda temas educativos y culturales, con periodicidad trimestral, que difunde trabajos de diferentes áreas de investigación.

El envío de un trabajo a esta revista compromete al autor a no someterlo simultáneamente a consideración de otras publicaciones. Los autores se hacen responsables exclusivos del contenido de sus colaboraciones y autoriza al Consejo Editorial para su inclusión en la página electrónica **www.revistaeducarnos.com**, en colecciones y en cualquier otro medio que decida para lograr una mayor difusión.

Se considerarán para publicación solamente aquellas colaboraciones que cumplan con las siguientes normas:

1. Los escritos deberán ser inéditos y estar relacionados con las temáticas y disciplinas que integran la revista.
2. Podrán estar redactados en español.
3. Sólo se aceptarán trabajos en formato Word.
4. Se deberá enviar el texto a la siguiente dirección electrónica: revistaeducarnos@hotmail.com. La redacción de la revista acusará recibo de los originales en un plazo de diez días hábiles desde su recepción.
5. Los artículos deberán ser trabajos de investigación, reflexiones teóricas, metodológicas, ensayos que dialoguen con autores, intervenciones que contribuyan a problematizar, debatir y generar conocimiento teórico y/o aplicado sobre los temas correspondientes. Deben tener una extensión de 10 a 15 páginas (en fuente Arial 11, a 1.5 espacios. En esa cantidad de páginas deberán incluirse un resumen en español (que no exceda 150 palabras), 5 palabras clave, acotaciones (sólo las necesarias), tablas y/o gráficos y bibliografía.
6. Las reseñas deberán ser valoraciones críticas de libros recién

tes en las que se indique su importancia y limitaciones. Deben tener una extensión de 3-5 páginas en Arial 11, a espacio y medio.

7. El título que encabeza la colaboración se escribirá en negritas. El nombre del autor y de la institución y/o departamento al que pertenece deberán ir al inicio del texto, en cursivas, después del autor.

8. Todos los textos originales deberán incluir la información siguiente: Nombre y currículum breve del autor (media cuartilla máximo), además de número de teléfono, fax, correo electrónico y domicilio.

9. En caso de que el trabajo incluya imágenes, éstas deberán estar respaldadas y ser enviadas por separado, en formato JPEG con una resolución de 300dpi.

10. Las citas textuales que excedan de 40 palabras se pondrán en párrafo aparte, sin comillas y con sangría del lado izquierdo de 1.5 cms.

11. Las citas de libros y artículos se efectuarán dentro del texto de acuerdo a la siguiente forma (con base en el estilo APA):

a. Cita de un libro, haciendo referencia a una página concreta. Ej.: (Vygotski, 1998: 283).

b. Cita de un artículo publicado en un libro colectivo o en revista. Ej.: (Piaget, 1994).

12. En los artículos, las referencias bibliográficas de las citas aparecerán enlistadas al final por orden alfabético. En las notas al final de página solamente se podrá incluir comentarios adicionales, no referencias.

13. En las reseñas, las referencias de libros y artículos se efectuarán en los pies de página. No se enlistarán al final.

14. Las referencias se realizarán de la siguiente manera:

Libro

Schön, D. (1998). *El profesional Reflexivo. Cómo piensa los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Capítulos en libros

Stobaer, G. (2010). Los tests de inteligencia: Cómo crear un monstruo. En Stobaer, G. *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

Periódicos y revistas

Amador, R. (2010). Modelos de redes en educación superior a distancia en México. En *Sinéctica* 34, 61-73.

Periódicos y revistas en línea

Unesco (2009). “Las nuevas dinámicas de la educación superior”.

Disponible en:

<http://www.unesco.org/es/wche2009/resources/the-new-dynamics/>

Revista educ@rnos

www.revistaeducarnos.com
revistaeducarnos@hotmail.com