

CINE Y HABILIDADES PARA LA VIDA

Reflexiones y nuevas experiencias
de educación para la salud, cine y mass media



CINE Y HABILIDADES PARA LA VIDA

Reflexiones y nuevas experiencias
de educación para la salud, cine y mass media



NUEVAS EXPERIENCIAS
CINE Y SALUD

5
C



cine y
habilidades
para la vida

CINE Y HABILIDADES PARA LA VIDA

Reflexiones y nuevas experiencias
de educación para la salud, cine y mass media

**BRIGITTE ANDRADE
M^a VICTORIA CARRERA
CHRISTIAN DANTART
JOSÉ ANTONIO GABELAS
JAVIER GALLEGO
ELVIRA GARCÍA ARNAL
JUAN CARLOS GIL MONGÍO
JAVIER GURPEGUI
MANUEL HERNÁNDEZ
IGNACIO JARNÉ
NATALIA LÓPEZ ZAMARVIDE
CARMEN MARTA
FRANCISCO J. MILLÁN
CARLOS MORENO
ISRAEL PAREDES
CARMEN PEREIRA
PILAR RIVERA**

NUEVAS EXPERIENCIAS
CINE Y SALUD

 **GOBIERNO
DE ARAGON**

CINE Y HABILIDADES PARA LA VIDA

Reflexiones y nuevas experiencias de educación para la salud, cine y mass media

Programa Cine y Salud

Diseñado por la Dirección General de Salud Pública del Gobierno de Aragón

Con la colaboración de la Dirección General de Política Educativa

Coordinadores educación para la salud

Javier Gallego

Cristina Granizo

Coordinador educación al cine

Carlos Gurpegui

1ª edición, marzo de 2007

Se permite la reproducción total o parcial del contenido de esta publicación sin expreso consentimiento del titular del *copyright*, siempre que dicha reproducción se realice con fines educativos y no comerciales. Las imágenes que acompañan el texto son fotogramas que pertenecen y distribuyen las productoras para su difusión en medios y publicaciones especializadas.

© BRIGITTE ANDRADE, M^a VICTORIA CARRERA, CHRISTIAN DANTART, JOSÉ ANTONIO GABELAS, JAVIER GALLEGO, ELVIRA GARCÍA ARNAL, JUAN CARLOS GIL MONGÍO, JAVIER GURPEGUI, MANUEL HERNÁNDEZ, IGNACIO JARNÉ, NATALIA LÓPEZ ZAMARVIDE, CARMEN MARTA, FRANCISCO J. MILLÁN, CARLOS MORENO, ISRAEL PAREDES, CARMEN PEREIRA y PILAR RIVERA 2007

© de todas las ediciones

Dirección General de Salud Pública - Gobierno de Aragón

Ramón y Cajal 68 - 50071 Zaragoza

Tel. 976 714 308 - Fax 976 714 736

E-mail: materiales@cineysalud.com

<http://www.cineysalud.com>

ISBN: 978-84-8380-022-5

Depósito legal: Z-1035-2007

Impreso en Artes Gráficas Lema, S.L., Monasterio de la Oliva 4 - 50002 Zaragoza
Impreso en España - *Printed in Spain*

"El diálogo son esas cosas brillantes
que te gustaría haber dicho
pero que en el momento
no se te ocurrieron"

Preston Sturges

cine y salud

nuevas experiencias



5

educación para la salud





HABILIDADES PARA LA VIDA EN LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD

JAVIER GALLEGO DIÉGUEZ

jefe de la sección de educación para la salud

Dirección General de Salud Pública, Gobierno de Aragón

La Organización Mundial de la Salud (OMS) lanzó en 1993 la iniciativa internacional de Habilidades para la Vida, con el fin de promover su integración en los programas escolares de todo el mundo. Recogiendo las experiencias e investigaciones previas que avalaban la necesidad de su inclusión en la educación formal. No era una propuesta novedosa, pero sí la formulación de un grupo de diez destrezas que son importantes para el desarrollo personal y social de la infancia y adolescencia. A partir de entonces agencias internacionales como la UNICEF, la UNESCO y la OMS han promovido el desarrollo de programas y experiencias para el fomento de las habilidades para la vida en el contexto de una educación integral y de calidad.

En Aragón los programas de educación para la salud que se promueven desde el Departamento de Salud y de Educación incluyen el desarrollo de las habilidades para la vida desde el aula. Iniciativas como *La Aventura de la Vida* para educación primaria, o el programa *Órdago* de prevención de drogodependencias y el programa *Cine y Salud* para educación secundaria promueven explícitamente el desarrollo de habilidades para la vida.

Concepto de habilidades para la vida

El desarrollo de las habilidades para la vida es uno de los contenidos más importantes de cualquier propuesta de educación para la salud. Además es una de las cinco áreas de acción prioritarias definidas en la carta de Ottawa para la promoción de la salud, entendida como la capacidad de las personas y grupos para controlar los determinantes de salud que influyen en su contexto y condiciones de vida. Según la UNESCO las habilidades para la vida son destrezas para el manejo personal y social necesarias para un funcionamiento adecuado e independiente. Un enfoque de habilidades para la vida permite que las personas adquieran las aptitudes necesarias para el desarrollo humano y para enfrentar de forma efectiva los retos de la vida diaria.

Las habilidades para la vida son destrezas psicosociales que facilitan a las personas controlar y dirigir sus vidas, desarrollando la capacidad para vivir en su entorno y lograr que éste cambie. Las habilidades para la vida son un componente que favorece la competencia social, es decir con la capacidad que tiene la persona para enfrentarse con éxito, a las exigencias y desafíos de la vida diaria, actuar de una manera pertinente negociando con el entorno social y afrontando las complejidades de la vida. La OMS define la competencia social como la capacidad para abordar los desafíos de la vida diaria y mantener un estado de bienestar mental, mediante un comportamiento positivo y adaptable en la interacción con las demás personas y con el entorno social y cultural.

La educación en habilidades busca reforzar el empoderamiento de las personas, es decir su capacidad de controlar sus propias vidas. El desarrollo de la competencia psicosocial requiere potenciar diferentes aspectos: información, actitudes adecuadas, cualidades, valores, motivación y habilidades para la vida. Así, ante un determinado problema como puede ser la prevención del tabaquismo, el abordaje educativo no se limita a las informaciones sobre los efectos nocivos del tabaco, será necesario potenciar diversos componentes: el valor de desear una vida saludable, la mejora de la autoestima y las habilidades psicosociales, como la asertividad y el pensamiento crítico analizando los mensajes que llegan, para tomar la decisión y saber manejar el mundo de las emociones y los sentimientos.

Existen muchas maneras de clasificar las habilidades personales, según las teorías de partida o el ámbito disciplinario. Una forma muy habitual es dividir las habilidades en tres categorías de habilidades sociales, cognitivas y emocionales. Otra propuesta de clasificación realizada por la OMS en 2003, distingue tres ámbitos: Habilidades interpersonales y para la comunicación; habilidades para la toma de decisiones y el pensamiento crítico y habilidades para afrontar situaciones y el manejo de sí mismo. La distribución es la siguiente:

1.- Habilidades interpersonales y para la comunicación:

- Habilidades para la comunicación interpersonal: Comunicación verbal y no verbal; escucha activa; expresión de sentimientos, etc.
- Habilidades para la negociación o el rechazo: negociación y manejo de conflictos; asertividad, etc.
- Empatía: habilidad para escuchar y comprender las necesidades y circunstancias de otra persona y expresar esa comprensión.
- Habilidades para la colaboración y el trabajo en equipo: expresión de respeto por las contribuciones de otros y los estilos diferentes.
- Habilidades para la abogacía: habilidades para influir y persuadir; habilidades para trabajar en red y motivar a otras personas.

2.- Habilidades para la toma de decisiones y el pensamiento crítico:

- Habilidades para la toma de decisiones o la solución de problemas: habilidades para obtener información; habilidades para evaluar las consecuencias futuras que tienen las acciones de hoy en la propia persona y en otras, etc.
- Habilidades para el pensamiento crítico: análisis de las influencias del grupo de pares y de los medios de comunicación; análisis de actitudes, valores y normas sociales, etc.

3.- Habilidades para afrontar situaciones y el manejo de sí mismo

- Habilidades para aumentar el control interno, convicción de que uno puede ocasionar cambios: habilidad para desarrollar la autoestima, capacidad para definir objetivos y autoevaluarse, etc.
- Habilidades para el manejo de sentimientos: manejo de la ira; habilidades para enfrentar duelos y ansiedad, etc.
- Habilidades para el manejo del estrés: manejo del tiempo; pensamiento positivo; técnicas de relajación.

La educación de las habilidades para la vida es una propuesta muy utilizada especialmente para trabajar con la infancia y la juventud. Se puede considerar que forman parte de un conjunto de factores de protección que sirven para abordar aspectos muy diversos: Prevención del abuso de alcohol, tabaco, y otras drogas; Prevención de la violencia y de la delincuencia juvenil; Prevención del embarazo adolescente y enfermedades de transmisión sexual; Prevención de la discriminación y el acoso entre iguales; Promoción de la salud mental, etc.

Teorías en las que se basan las habilidades para la vida

Hay diversas teorías que confluyen a la hora de potenciar el enfoque de habilidades para la vida. Las principales son las siguientes:

Teoría del aprendizaje social, desarrollada por Bandura. Resalta la importancia de la observación del comportamiento humano, la interrelación que existe entre el individuo y su entorno, favorece la consolidación o rechazo de determinados comportamientos. Introduce el concepto de autoeficacia, como la autopercepción de la capacidad que tiene una persona para afrontar sus retos cotidianos. Las personas aprenden qué hacer y cómo actuar observando a los demás. Las conductas se refuerzan por las consecuencias positivas o negativas que aprecian. Además, la fijación de conductas puede ser reforzada por medio de ensayos y entrenamientos. La teoría del aprendizaje social explica porque las técnicas interactivas son importantes.

Teoría de la influencia social desarrollada por Evans a partir de los trabajos de Bandura. Destaca la importancia de las presiones sociales (como la presión del grupo de iguales, de los modelos sociales, de la publicidad, de la familia) en la conducta humana. Enseñar a los jóvenes y adultos a controlar esas fuentes de presión, a descodificarlas críticamente y afrontarlas de manera positiva son algunas de las aportaciones de esta teoría.

Teoría de las inteligencias múltiples. Las últimas investigaciones en el ámbito de la psicología han demostrado que la inteligencia humana es una dimensión más compleja que el mero cociente intelectual. Howard Gardner formuló la teoría de las inteligencias múltiples, que incluye entre otras, competencias relacionadas con la inteligencia social y la inteligencia emocional. Plantea la importancia de utilizar diferentes métodos de enseñanza que puedan ser de carácter vivencial, para aprender el manejo de situaciones y de emociones.

Teoría de resiliencia. El término resiliencia se refiere a la capacidad de los sujetos para sobreponerse a tragedias o períodos de dolor emocional. El psiquiatra y etólogo Boris Cyrulnik ha desarrollado esta teoría que trata de ex-

plicar por qué algunas personas responden mejor al estrés y la adversidad que otras, arguye que hay factores internos y externos que protegen contra el estrés social o el riesgo a la pobreza, la ansiedad o el abuso. Los factores de protección interna incluyen la autoestima y el control interno, mientras que los factores externos son principalmente el apoyo social de la familia y la comunidad. La educación sobre habilidades para la vida puede fortalecer la resiliencia al potenciar la autonomía, la autoestima, la empatía y las habilidades de resolución de conflictos.

Teoría constructivista. Destaca el papel de las interacciones sociales en el desarrollo del estilo cognitivo del sujeto. Las personas van reformulando sus conceptos ante la llegada de nuevo material y construyendo un nuevo conocimiento. Plantea la necesidad de que los aprendizajes resulten significativos para la persona que aprende.

Desarrollo de habilidades para la vida

La propuesta de agrupación en diez habilidades realizada por la OMS sigue siendo un referente operativo para la práctica en la educación formal y no formal. Estas diez habilidades ayudan a las personas, a comportarse de manera saludable de acuerdo con la motivación individual, el campo de acción y el contexto social y cultural en que se vive (OMS, 1993). Además las habilidades para la vida puede enseñarse potenciando una serie de valores muy importantes para el desarrollo personal y social. A continuación se definen el grupo de diez habilidades y los valores que se pueden potenciar (Mantilla, 2003):

Autoconocimiento, el conocimiento del propio carácter, actitudes, valores y formas de hacer refuerza el sentido de confianza y la capacidad para desenvolverse de la forma esperada en una situación específica. Valores que promueve: Autonomía, responsabilidad.

Comunicación asertiva, es la capacidad de expresarse con claridad según la cultura y en las situaciones específicas. Implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a alcanzar los objetivos personales y se relaciona con la capacidad de expresar las opiniones, pedir consejo o ayuda en un momento de necesidad. Valores que promueve: Honestidad, integridad, responsabilidad, respeto por el otro, convivencia social, equidad, participación.

Toma de decisiones: Valorar las diferentes alternativas y tomar las decisiones según criterios tanto en la propia vida como en relación con los demás. Tiene consecuencias favorables para la salud y el bienestar, si se toman decisiones adecuadas sobre los estilos de vida, evaluando opciones y las consecuencias que estas podrían tener. Valores que promueve: Responsabilidad, autonomía, convivencia, social, respeto por el otro, equidad, participación.

Manejo de sentimientos y emociones: ayuda a conocer los sentimientos y emociones propios y de los demás para ser conscientes de cómo influyen en el comportamiento social y a responder a ellos en forma apropiada. Valores que promueve: Respeto por el otro, autonomía, equidad.

Pensamiento creativo: Consiste en saber utilizar la creatividad para desarrollar nuevas ideas o perspectivas relacionadas con las situaciones de la

vida cotidiana. Contribuye a la toma de decisiones y la solución de problemas mediante la exploración de las alternativas disponibles y sus diferentes consecuencias y ayuda a responder de manera adaptativa y flexible a las situaciones que se presentan en la vida cotidiana. Valores que promueve: Autenticidad, autonomía.

Empatía, consiste en ponerse en el lugar del otro, para intentar saber lo que quiere expresar, lo que siente y poder comprenderle mejor, reconsiderando nuestra actitud hacia los demás. Valores que promueve: Solidaridad, respeto por el otro.

Relaciones interpersonales, para relacionarse positivamente con las personas y tener la habilidad necesaria para iniciar y mantener relaciones amistosas, de manera que contribuya al bienestar mental y social. También significa la capacidad de concluir una relación no constructiva. Valores que promueve: Autenticidad, autonomía.

Solución de problemas y conflictos: Permite enfrentar constructivamente los problemas en la vida. Esta habilidad también se orienta a resolver pequeños y grandes problemas cotidianos de manera constructiva, creativa y pacífica, para promover una mejora de la convivencia. Supone valorar los problemas como oportunidades de cambio y favorecer la regulación de los conflictos. Valores que promueve: Convivencia social, respeto por el otro.

Pensamiento crítico: es la habilidad de analizar objetivamente información y experiencias. El pensamiento crítico contribuye a la salud y al desarrollo personal y social, al ayudar a reconocer y evaluar los factores que influyen en las actitudes y comportamientos propios y ajenos. La persona crítica aprende a hacer una lectura personal y objetiva de la publicidad y la enorme avalancha de información transmitida a través de los medios de comunicación. Valores que promueve: Respeto por el otro, justicia, equidad, integridad, autonomía, participación, responsabilidad, convivencia social.

Manejo de las tensiones y estrés, facilita reconocer las fuentes de estrés y sus efectos para desarrollar una mayor capacidad de respuesta y de control; realizar acciones que reduzcan las fuentes de estrés haciendo cambios en el entorno físico o en los estilos de vida de manera que se reduzcan los efectos creados por el estrés. Valores que promueve: Autonomía, responsabilidad.

Habilidades para la vida OMS, 1993

- Autoconocimiento
- Comunicación asertiva
- Toma de decisiones
- Pensamiento creativo
- Manejo de emociones y sentimientos
- Empatía
- Relaciones interpersonales
- Solución de problemas y conflictos
- Pensamiento crítico
- Manejo de tensiones y estrés

Las diez habilidades se relacionan entre sí y a su vez cada habilidad, puede utilizarse en diversas situaciones. Por ejemplo, el pensamiento crítico constantemente se utiliza en la convivencia con los demás, en el manejo de presión de iguales, en la resistencia a las influencias de medios. Son útiles no solo para manejar situaciones de riesgo sino para facilitar las relaciones interpersonales.

Enfoque educativo de las habilidades para la vida

Hay tres elementos claves en los programas de habilidades para la vida: el desarrollo de habilidades, la información o contenido relacionada con un problema sanitario o social y los métodos interactivos de enseñanza aprendizaje.

Es importante hacer un análisis de la situación donde queden claros los objetivos, contexto constitucional, población y recursos. Es conveniente hacer mayor énfasis en enseñanza de habilidades genéricas que promuevan competencia social y no solo habilidades para la prevención específica del problema que se trate.

Los programas efectivos integran el desarrollo de habilidades con una serie de conocimientos, actitudes y valores para ser utilizadas en contextos de problemas específicos: sexualidad, uso de drogas, alimentación, convivencia y discriminación.

Los tipos de contenidos a incorporar pueden ser: *percepciones y creencias* respecto al problema de salud, *estereotipos* de los medios de comunicación, *información de salud* e información sobre *cómo buscar ayuda o recursos en la comunidad*.

Por ejemplo, los contenidos a relacionar con las habilidades personales en las intervenciones sobre los consumos de drogas pueden ser: las influencias sociales en el uso del alcohol, tabaco y otras drogas; situaciones potenciales para recibir una oferta de drogas; Percepciones y creencias personales sobre el alcohol y el tabaco; efectos de las diferentes sustancias; recursos comunitarios.

Metodología para la educación de habilidades para la vida

Los métodos interactivos son muy adecuados para trabajar en educación para la salud, también los métodos que fomentan la participación por medio del análisis, el debate y la reflexión. Se trata de imitar los procesos naturales por los cuales las personas aprenden conductas. El proceso natural incluye modelado y observación de comportamientos e interacciones sociales. Bandura afirmaba que “Cuando las personas ensayan mentalmente o de hecho ejecutan patrones de respuesta modelada, tienen menos posibilidades de olvidarlos que cuando no piensan acerca de ellos ni practican lo que han visto”.

Los métodos para la adquisición de habilidades tienen que ver con el aprendizaje cooperativo, el apoyo de los iguales, las oportunidades de ensayo, la retroalimentación, la crítica constructiva y el modelado de las habilidades. Algunos de los posibles métodos de adquisición de habilidades son: Juego de *roles*, dramatizaciones y simulaciones, análisis de situación, trabajo en grupo pequeño, debates, análisis de casos, revisión de textos literarios y películas, ejercicios de relajación y de formación de confianza.

Es necesario crear un clima de seguridad y confianza, que se convierta en un espacio para ensayar diferentes habilidades. Es importante conocer las emociones de los participantes y que sientan el apoyo y respeto del educador. Los métodos interactivos de enseñanza requeridos por un programa de habilidades para la vida apuntan hacia la elección de educadores con las siguientes características:

- Aptitud para trabajar en grupo y servir de facilitador.
- Habilidad para actuar como orientador en lugar de ser autoritario.
- Respeto por las personas y su libertad de decisión y autonomía.
- Capacidad de motivación y facilitar una relación de ayuda.

Bibliografía

Biel, C; Soldevilla, A; Arbej, J y Fombuena, M. (2000) *Desarrollo de habilidades sociales para el trabajo en promoción de la salud*. En Trabajo social y salud, nº 35, marzo 2000.

Chaín, I. V; Mantilla, L. (2006) *Habilidades para la vida: manual para aprenderlas y enseñarlas*. EDEX. Bilbao.

Gardner, H. (1998) *Inteligencias múltiples*. Paidós. Barcelona.

Mangrulkar, L.; Whitman, C, y Posner, M. (2001) *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud. Washington.

Mantilla, L. (2003) *Habilidades para la vida: una propuesta educativa para convivir mejor*. Fé y Alegría. Bogotá.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (1993) *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. Programme on Mental Health. Ginebra.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2003) *Skills for Health: Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. Ginebra.

Roa Marco, A. et al. (2005) *Cine y habilidades sociales: la comunicación*. Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón.

Trianes, M.V; Muñoz, A. y Jiménez, M. (1997) *Competencia social: su educación y tratamiento*. Ediciones Pirámide, Madrid.

Direcciones de internet

Cine y Salud
<http://www.cineysalud.com>

EDEX. Programas de habilidades para la vida: *La Aventura de la Vida; Órdago; Discover: Aprendiendo a Vivir*;
<http://www.edex.es>

OPS/OMS (Organización Mundial de la Salud). Escuelas promotoras de salud:
<http://www.cepis.org.pe/sde/ops-sde/bv-escuelas.shtml>

Reino Unido. Escuelas promotoras de salud
<http://www.healthyschools.gov.uk>

UNICEF. Life Skills (habilidades para la vida)
<http://www.unicef.org/programme/lifeskills>

pedagogía de la imagen





CINE Y EDUCACIÓN: LA FUERZA DE LAS EMOCIONES

IGNACIO LEÓN JARNÉ ESPARCIA

Profesor de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona,
coordinador de la revista *Making Of*

Si nos fijamos en la historia de la cultura y del pensamiento y lo relacionamos con la educación, enseguida veremos que casi ninguna de las grandes manifestaciones artísticas surgió con una finalidad educativa y menos aún con propósitos instructivos. A pesar de ello, hoy las grandes obras maestras de la historia del arte son utilizadas como recursos apropiados para la educación tanto en su vertiente reglada como no reglada. Entendemos, en definitiva, que tienen un contenido formativo.

El cine, como parte integrante de esta cultura, se ha venido considerando a lo largo de sus escasos cien años de historia como una forma de expresión artística, como una industria productora de riqueza, como un espectáculo de masas o como un impulsor de mitos. El cine, en definitiva, es una forma de representación social, cultural y política del mundo en el que nos ha tocado vivir.

A pesar de todo estas realidades, lo cierto es que en estos cien años de historia apenas ha existido una conexión clara entre el cine y el mundo educativo. Ello no quiere decir que no existan los indicios suficientes para poder afirmar que las películas constituyen un recurso adecuado para la educación. A todos aquellos que estamos acostumbrados a ver el cine como una obra artística, no nos resultará difícil entender que el cine motiva, incita, sensibiliza y, en definitiva, forma e informa sobre aquellas situaciones, valores y elementos artísticos que aparecen en la pantalla.

El cine, en su acepción más amplia, tiene un potencial educativo y formativo innato que muy pocas veces ha sido estudiado y desarrollado en profundidad. En los últimos tiempos, la reforma contempló la posibilidad de integrar el cine como materia para aprender. Pero ante esta posibilidad los

interrogantes son muchos: como se puede hacer? ¿Cuál es el enfoque más adecuado? ¿Por donde empezamos?

Evidentemente no sólo es aconsejable y recomendable la enseñanza del cine como elemento cultural, artístico o creativo; el cine ofrece muchas más posibilidades. El séptimo arte, por sus características intrínsecas, por sus posibilidades innatas, se ha de utilizar como un instrumento para aplicar una metodología pedagógica a partir de la imagen. Las películas, todas las películas, están esperando que las comentemos, analicemos, interpretemos y les busquemos un significado, igual que hacemos con las grandes obras de la literatura universal.

Mi experiencia personal así me lo ha demostrado. Yo, como tantos otros miembros de mi generación, me he criado inmerso dentro de una sociedad eminentemente audiovisual en la que el cine ha tenido una presencia mayoritaria. Ya sea a través de su visionado en las salas comerciales, a través del vídeo o en la pequeña pantalla, el cine ha significado para mí uno de los referentes culturales más importantes en mi formación personal y humanística. Se dice que un libro mil veces leído se transforma en mil libros diferentes; lo mismo podríamos decir de las películas. El cine es una experiencia personal que, como me ha sucedido a mí, como le ha sucedido a tantas personas a lo largo de la historia del medio, influye y repercute en la forma que el individuo tiene de enfrentarse a la vida. Las imágenes que nos ofrece el séptimo arte, gracias al desarrollo siempre cambiante y renovador del individuo, a la suma de encuentros y desencuentros, de victorias y derrotas y, en general, a todos esos elementos que configuran nuestras experiencias vitales, tienen la capacidad de impactarnos y de educarnos de una forma cuasi mágica. Las películas no se ven; se viven, penetran en nosotros de una forma inexorable y delimitan nuestra personalidad y nuestra forma de entender el mundo.

Si, efectivamente, estamos hablando de emociones. Tal como recordaba el cineasta Andrei Tarkovski *“el cine es tanto más importante cuanto más es capaz de conmover el alma”*. Las emociones, los sentimientos que emanan de la pantalla son los que delimitan su capacidad para formar, para enriquecer y potenciar los aprendizajes; son las que nos hacen cambiar y reflexionar sobre las realidades que nos rodean. El cine es emoción, y las emociones dan lugar a cambios y aprendizajes. El poder emocional del cine es tan grande, la capacidad de emoción de las imágenes tan potente, que resulta muy difícil negar su capacidad de influencia.

A este respecto la historia esta llena de ejemplos. Desde los albores del medio (el dirigente soviético Lenin ya afirmo en 1928 una frase que pasaría a la historia: *“ el cine es para nosotros la más poderosa de las armas para transmitir la doctrina comunista”*) hasta la actualidad el cine a sido un elemento influyente en la vida de muchas personas. Esto, lo comprendieron muchos dirigentes políticos y jefes de gobierno: la utilización del medio como arma ideológico ha sido notoria a lo largo de la historia del séptimo arte.

Si el cine confirma ideologías, modela actitudes, crea tendencias ideológicas y provoca la reflexión y el cambio en los espectadores, porque no podemos hablar del medio desde una perspectiva didáctica; porqué no podemos referirnos a él como una estrategia formativa innovadora.

LA PRESENCIA DEL CINE EN EL UNIVERSO EDUCATIVO

La educación, en su constante e imprescindible afán de actualizarse, ha de adoptar necesariamente los nuevos lenguajes y desarrollos tecnológicos que acontecen en la realidad. Desde este punto de vista, no podemos negar que el cine, de alguna forma, siempre ha estado presente en la educación. Renunciar a él habría sido una auténtica temeridad, ya que sería lo mismo que si en su día hubiéramos renunciado al libro o a la música, o como si hoy le diéramos la espalda a los continuos avances de la informática.

Sin embargo, no basta con que únicamente el cine esté presente; no es suficiente limitarnos a aceptar y demostrar su presencia en los ámbitos educativos. El cine hay que saber utilizarlo, hay que adecuarlo convenientemente a los procesos de aprendizaje, de forma que no de la impresión, como sucede en la actualidad, que este es un simple añadido, un elemento complementario al que no hay que prestar excesiva atención. El cine ha de estar integrado a la educación como una estrategia más, como un elemento de gran calado en la sociedad que puede resultar de suma utilidad en los procesos formativos. Desde nuestro modesto punto de vista, el cine ha de ser considerado como algo irrenunciable y necesario en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la mayoría de ocasiones la relación existente entre la educación y el cine, se ha fundamentado básicamente en entender a este último como una perfecta estrategia de entretenimiento; como la forma de darle un respiro a los educadores durante las reuniones o los días de lluvia. Sin duda alguna, la vertiente lúdica del medio es la que más ha primado en el mundo de la educación. Si una película servía para mantener tranquilos a los alumnos y para otorgar momentos de paz y sosiego a la labor docente, pues bienvenida era.

Evidentemente, ante esta utilización mayoritaria del cine en la educación, siempre cabe poner algunas excepciones. Evidentemente, el cine en algunas ocasiones también cumple con otras funciones. La utilización de películas en versión original para las clases de idiomas, la proyección de clásicos de la literatura en clase de lengua y literatura, el uso de films con una temática muy específica –normalmente históricos- para algunas áreas curriculares determinadas, la proyección de Jesús de Nazaret (1976, Franco Zefirelli) en la clase de religión.... Todo ello siempre acotado a un marco de acción muy difuminado, con unos objetivos tan inconcretos como mal estructurados y siempre partiendo de una metodología docente que le sacaba escaso partido a las posibilidades formativas del cine.

Con la llegada de la Reforma educativa, esta situación se intentó paliar de alguna forma. Los ideólogos, siendo conscientes de la importancia que los medios de comunicación estaban adquiriendo en el contexto de la sociedad, intentaron introducir el cine desde unos planteamientos más amplios. Ahora, el séptimo arte ya no era solo un elemento coyuntural, sino que estaba presente en los currículums, aunque fuera de forma transversal o con créditos variables y de libre elección. A pesar de ello, la presencia del cine en todos los ámbitos educativos no ha sufrido un excesivo cambio después de la Reforma: la falta de uso sigue siendo la misma, los problemas estructurales y materiales idénticos, la poca predisposición por parte de los docentes no ha variado nada y el conocimiento del medio del que disponen muchos



de los educadores deja, aun a estas alturas, muchísimo que desear. Hablar hoy en día de cine y educación, significa poner de manifiesto dos consideraciones fundamentales:

El cine es utilizado en la escuela como un recurso secundario, como un accesorio más, pero nunca como un lenguaje vital, como una manifestación de la realidad humana, como un articulador de aprendizajes, como un medio vivo e innovador.

Los planteamientos que sobre el cine se hacen desde la educación se distancian totalmente de nuestros más cercanos intereses, abriendo ante nosotros una disyuntiva. Las películas casi nunca se adecuan a las necesidades y los intereses de los educandos y, cuando si lo hacen, su tratamiento didáctico desaprovecha por completo el aspecto lúdico del medio. Una de las causas por las que el cine tiene tanta aceptación social es porque este es un medio que es capaz de divertir y entretener. No podemos descartar su vertiente lúdica, ya que ello facilitara enormemente nuestra tarea pedagógica.

Ante la situación expuesta, es necesario formular una serie de cambios al hablar de la presencia del cine en la enseñanza. Desde nuestro punto de vista, este es un medio con la suficiente implantación social como para que el mundo de la educación le preste mucha más atención.

El cine, no nos engañemos, forma parte de la realidad perceptiva de todos nosotros, por lo que inevitablemente, nos vemos influidos por las historias, informaciones, valores, modelos de identidad y, en general, por la visión del mundo que nos ofrece. El cine es un reflejo de la realidad y la vida. Y es que, tal como señala Rodríguez Martel (1996, Pág.121) el cine "son historias de hombres y mujeres en términos de luz, deseos, pérdidas, añoranzas, com-

promisos... multitud de situaciones que se nos presentan como ejemplares fuentes de liberación, como sabias consejeras, como inspiradoras musas de lo cotidiano”.

Creemos que por los motivos expuestos con anterioridad, el cine no puede dejar de estar presente en la educación. Un fenómeno como el cinematográfico no puede ser ignorado o dejado como un fenómeno secundario; todo lo contrario, es precisamente dentro del mundo de la educación desde donde se ha de plantear su verdadero y máximo aprovechamiento.

Pero no sólo es necesario que el cine este presente de una forma seria y rigurosa dentro del universo educativo; también es imprescindible que esta aplicación sea coherente, que los docentes hagan de él un uso formativo y que proporcione aprendizajes. Es necesario establecer pautas de utilización; es imprescindible incidir sobre los ejes que determinan el potencial formativo del medio; es una cuestión prioritaria definir donde radica la capacidad educativa del cine para, de esta forma, implantar su presencia como eje vertebrador de aprendizajes y conocimientos.

Si pretendemos que la educación asuma la realidad de los alumnos y los eduque desde ella, es imprescindible hablar del cine como estrategia formativa.

EL CINE COMO ESTRATEGIA DOCENTE

Al hablar del cine desde una perspectiva didáctica, hemos de hacer una distinción entre el cine como medio informativo y como medio formativo. Las películas, como lenguaje icónico y como medio de comunicación social, tienen una vertiente informativa clara. Los mensajes que se estructuran a partir de las películas, nos ofrecen una serie de informaciones que nosotros organizamos y estructuramos a nivel cognitivo. Cualquier espectador que asista a una sala a visualizar un film, recibirá una serie de informaciones que le ampliarán su abanico de conocimientos y le permitirán adoptar una nueva perspectiva ante la realidad que le muestra la pantalla.

Ahora bien, para lograr que esta vertiente informativa del séptimo arte devenga en formativa es necesario que aparezca el criterio de intencionalidad como canalizador de las emociones que nos transmite la pantalla. Sin intención es difícil que exista formación, ya que será esta la que encauzará los aprendizajes y permitirá que sean significativos. La intencionalidad hay que buscarla desde tres puntos de vista: en función del contenido de las películas, en función de los espectadores que las reciben y en función de la utilización didáctica que hagamos de ellas.

Respecto a los contenidos, resulta terriblemente complicado determinar cuales son las películas que tienen una clara intención formativa y cuales no. Aunque a lo largo de la historia del cine han existido múltiples ejemplos de films con un contenido pedagógico explícito, lo cierto es que el séptimo arte está concebido como un entretenimiento, como un vehículo para disfrutar de nuestro tiempo de ocio. A lo largo de la historia del medio, las películas de temática pedagógica han sido una excepción en el panorama cinematográfico mundial. Ahora bien, lo cierto es que el cine, como cualquier otra manifestación artística, tiene una serie de personas detrás suyo que, ya sea a través de los guiones ya sea con la puesta en escena, transmiten una serie de

mensajes que se corresponden con su visión del mundo. Es ahí donde radica la intencionalidad del séptimo arte, en la visión del mundo y de la realidad que nos ofrecen sus autores y que nosotros, como espectadores, recibimos y asimilamos de forma automática.

Pero la *intencionalidad* de los mensajes que nos ofrecen los autores de las películas no significan nada sin unos espectadores que, en función de una serie de criterios subjetivos y personales, codifica los mensajes de una forma u otra. El espectador, por definición, siempre es plural: en cultura, edad, formación, creencias, intereses, economía, planteamientos políticos, creencias religiosas... Evidentemente, lo que determina la visión formativa de un film variará de acuerdo con la intencionalidad con la que se mira una película. Un sujeto puede aceptar como formativos ciertos films que, para otros, resultan totalmente incomprensibles. Para que una película resulte formativa, el espectador ha de buscar en ella un refuerzo o una compensación a su propia manera de ser, aunque esto lo haga de forma consciente o inconsciente. Hay personas que ven las películas violentas para liberar la agresividad de su vida cotidiana; otras que ven las películas románticas como un refuerzo a su afectividad; otros que eligen el género terrorífico como forma de canalizar sus miedos más profundos.

Si antes hemos dicho que el cine para pasar de una vertiente formativa a una informativa necesita una intención que canalice los mensajes hacia lo pedagógico. Si, como se ha constatado, la aceptación de estos mensajes dependen en última instancia de la intención de los autores del film y de los criterios subjetivos de los espectadores: ¿Dónde encontraríamos ese eje de unión que nos permita aplicar esa amalgama de intereses e intenciones desde un punto de vista didáctico y formativo?. La respuesta a este interrogante nos la ofrecería Jaume Trilla cuando señala que "los efectos educativos de los medios de comunicación de masas hay que considerarlos en el marco de los ámbitos de su recepción y uso". En otras palabras; los efectos formativos del cine dependerán de la intención y la habilidad del educador a la hora de transformar las películas en una estrategia docente.

Lo primero que ha de tener claro el docente es la comprensión del cine como fenómeno formativo. Tal como nos señala S. De la Torre (1997, Pág. 17) por cine formativo entendemos *"la emisión y recepción, intencional de películas portadoras de valores culturales, humanos, técnico científicos o artísticos, con la finalidad de mejorar el conocimiento, las estrategias o las actitudes y opiniones de los espectadores"*.

El cine, analizado desde esta perspectiva, deviene una estrategia educativa de primera magnitud. Las películas son como un diamante en bruto de las cuales se puede extraer información y conocimiento. El problema viene dado a la hora de analizar donde reside el potencial formativo del medio; la raíz del problema no es constatar una realidad a todas luces evidente -que el cine tiene la capacidad de formar-: lo verdaderamente interesante es descubrir como puede formar; es indagar sobre la esencia del medio como un vehículo para fomentar los procesos de enseñanza aprendizaje.

El cine, que duda cabe, presenta una serie de exigencias en cuanto a su introducción en las aulas se refiere: el séptimo arte, educativamente, no se puede introducir sin una serie de criterios pedagógicos; hay que tener en cuenta una serie de factores.

La validez del cine como recurso educativo depende tanto del film escogido como del uso que hagamos de él. Ello, empero, no ha de significar que no se hayan de tener en cuenta una serie de condicionantes que favorecerán un mayor aprovechamiento de las películas con las que vayamos a trabajar. Así, la predisposición de los educandos hacia el film, las posibles relaciones con las áreas de conocimiento en que se enmarca y la coherencia entre la película seleccionada y los intereses formativos del profesor son cuestiones importantísimas que necesariamente nos tendremos que plantear si queremos lograr un máximo aprovechamiento del cine en el aula.

Si importante es el posible contenido formativo de los films, no es menos importante tener en cuenta la adecuación de la película a la edad de los destinatarios. A este respecto, es fundamental que los docentes tengan clara una máxima: no todas las películas sirven para todas las edades. Con ello no queremos únicamente incidir en la necesidad de que los films seleccionados han de tener una calificación por edades adecuada a la de nuestros destinatarios, sino que queremos ir mucho más lejos. Cuando hablamos de adecuación nos referimos a la importancia de que los contenidos, principios y valores de una película puedan ser perfectamente comprendidos y asimilados por los alumnos.

A este respecto, y por utilizar el ejemplo de un film catalogado por la mayoría de expertos de obra maestra, nosotros encontraríamos muy poco apropiado emplear para explicar conceptos sobre la Edad Media una película como *El séptimo sello* (Det djunde iseglet, Ingmar Bergman, 1956) a alumnos de 12 años. Probablemente lo único que lograríamos con ella es causar el mayor de los aburrimientos entre nuestro joven público, que sería incapaz de profundizar, a causa de su falta de formación y experiencia, en el complejo sentido filosófico de la cinta. Tal vez sería más adecuado servirse, dentro de esta misma temática, de un film como *El nombre de la Rosa* (Le nom de la rose, Jean-Jacques Annaud, 1986) que por su estructura y contenido es mucho más asequible para un público de esa edad.

Lo que el profesor ha de intentar es que las películas que quiera utilizar desde el punto de vista formativo se adecuen a las características intrínsecas de sus alumnos y de la materia en la que van a ser trabajadas. Desde nuestra postura de educadores hemos de saber ponernos en el lugar de nuestros alumnos para poder ofrecerles en todo momento aquello que, conteniendo elementos formativos, les resulte atractivo. Al hablar de cine y educación, nunca hemos de perder de vista el factor entretenimiento.

Otro elemento que el docente ha de tener en cuenta a la hora de aplicar el cine como estrategia innovadora es el relacionado con la utilización que se hace del mismo. Una película, por muy didáctica que sea, no educa por sí sola; requiere de un importante trabajo de preparación que tendría que llevarse a cabo antes y después de la proyección. Varios son las formulas para trabajar el cine como estrategia didáctica. Desde el clásico cineforum, hasta los diversos modelos interactivos para aprender del medio, varias son las métodos que podemos utilizar para lograr un perfecto aprovechamiento didáctico del medio. Desde nuestro punto de vista, lo que preferentemente se ha de buscar a partir de la aplicación didáctica es un proceso de *análisis, reflexión y aplicación* que permita que el potencial formativo del séptimo arte sea explotado de una forma plena y enriquecedora.

POSIBILIDADES FORMATIVAS DEL CINE

Hasta ahora, cuando se ha hablado de la relación entre cine y educación, los diversos autores que han tratado el tema siempre se han referido a dos acepciones muy concretas: el cine como recurso y el cine como materia de estudio. Dentro de la primera, los teóricos se refieren a la utilización del cine como un mero ilustrador informativo, tal como señala Porter i Moix (1995, Pág. 65) *“como un documento social que facilita el proceso de comprensión de los mensajes por parte del alumno”*. Desde esta perspectiva entenderíamos tanto el cine explícitamente pedagógico como todas aquellas películas que nos ayudarían a comprender los grandes acontecimientos de la humanidad. Un ejemplo significativo de ello serían las películas históricas.

Dentro de la segunda acepción, la del cine como materia de estudio, los teóricos englobarían todos aquellos esfuerzos por poner a los alumnos en contacto con el mundo audiovisual, de forma que estos adquieran las herramientas necesarias para hacer frente desde una posición crítica a la invasión del audiovisual.

El principal problema de esta visión del cine como estrategia formativa es que, a nuestro modo de ver, es sumamente limitada ya que olvida un aspecto fundamental a la hora de entender la relación entre cine y educación: la participación directa del espectador como mediador, ante la pantalla, de sus propios aprendizajes. No podemos olvidar que el ser humano al interactuar con una obra cinematográfica lo que pone en juego son sus sentimientos y emociones. El ser humano, en su relación con el cine, no es un objeto pasivo que se limita a recibir información en función de las imágenes que aparecen en la pantalla. Sin duda, la implicación emocional lleva mucho más lejos, tal como señala González Martel (1998, Pág. 174) al afirmar que el cine *“nos da modelos referenciales y genera en nosotros profundos procesos de identificación”*. Desde nuestro punto de vista, será precisamente este impacto emocional el que dará lugar a un proceso de cambio formativo. Entender al cine como un simple transmisor de datos o como una forma de alfabetización audiovisual significa considerar que el medio únicamente contiene un potencial informativo, rechazando de esta forma sus innatas posibilidades formativas.

Bajo esta nueva concepción, desde estas páginas nosotros planteamos un nuevo punto de vista a la hora de entender la relación del cine con la educación. Así, nosotros consideramos que se tendría que hablar de:

Aprender con el cine:

Sería la utilización didáctica más habitual del séptimo arte. El cine entendido como recurso didáctico puede dar pie a tres posibles acepciones:

- El cine como transmisor de información: El medio cinematográfico puede reportar un gran caudal de datos e informaciones que aproximan al espectador hacia realidades a las que difícilmente podría acceder. El cine como elemento informativo es un recurso tan válido como lo podría ser cualquier otro medio de comunicación.
- El cine como forma de conocimiento sociológico: A través del cine se pueden acceder a una serie de datos de carácter sociológico que nos permiten conocer y comprender mejor los mecanismos por los que se mueve nuestra sociedad.

- El cine como vehículo para el aprendizaje emocional: Las películas son un cúmulo de emociones que afectan de forma directa a los espectadores. Esta particularidad del medio nos ha de permitir trabajar con nuestros alumnos en cuatro niveles de aprendizaje: cognitivo, comunicativo y de habilidades sociales, afectivo y pragmático.

Aprender cine:

Consistiría en conocer al medio como una manifestación artística, cultural y como un medio de comunicación social. Esta acepción implicaría también la enseñanza del lenguaje cinematográfico

Aprender haciendo cine:

Sería la utilización didáctica del medio desde una vertiente más práctica. El trabajo participativo y colaborativo al que puede dar lugar el séptimo arte ha de ser una importante herramienta de enseñanza y aprendizaje. La realización de una película (lógicamente en formato vídeo) no sólo permite la adquisición de actitudes, valores y normas, sino que también podemos fomentar la creatividad, la expresión artística y la capacidad de observación.

Como puede comprobarse, nosotros hemos sustituido el verbo enseñar por aprender. Consideramos que el cine por si mismo facilita las estrategias y las herramientas necesarias como para que sea el propio sujeto el mediador en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, y aunque estamos de acuerdo en que es necesario aprender las particularidades del cine séptimo arte como lenguaje icónico, no es menos cierto que también es necesario conocer al cine como una manifestación artística y cultural y como un medio de comunicación social. Por último, no es menos importante el plantear la utilización didáctica del medio desde la vertiente más práctica. El trabajo participativo y colaborativo al que puede dar lugar el séptimo arte, ha de ser una importante herramienta de aprendizaje que no ha de ser dejada de lado. A través de ese trabajo colaborativo, no sólo fomentamos la adquisición de actitudes y valores, sino que también fomentamos la creatividad, la expresión artística y la capacidad de observación sobre todo aquello que nos rodea.

Pero donde realmente queremos potenciar nuestras diferencias de criterio respecto a las teorías establecidas es dentro de la visión del cine como recurso para la educación. Evidentemente, desde estas páginas no podemos negar que el medio cinematográfico puede reportar un gran caudal de datos e informaciones que, inevitablemente, aproximan al espectador hacia realidades a las que, de otra forma, difícilmente podría acceder. El cine como elemento informativo es un recurso tan válido como lo podría ser cualquier otro medio de comunicación. Así mismo, no es menos cierto que a través del cine también se pueden acceder a una serie de informaciones de carácter sociológico, que pueden resultar de gran ayuda a la hora de conocer el auténtico contexto social en el que se desarrollan las ficciones cinematográficas. Pero, siendo todo lo anterior cierto, lo que en esta relación entre cine-educación no podemos olvidar es aquel factor que determina, configura y reformula el verdadero potencial formativo del cine: el aprendizaje a partir de las emociones.

Tal como señala S de la Torre (1998, Pág. 25) *“el aprendizaje o cambio más sólido es aquel que tiene su origen en el impacto cognitivo o emocional”*. Creo, e intentaré demostrar a lo largo de este artículo, que es el hecho emocional el que otorga al cine esa gran capacidad formativa, el que facilita y vehicula los procesos de aprendizaje. Sin duda, la fuerza principal del relato fílmico esta en todo aquello que se nos sugiere, en lo que nos hace sentir, pensar y actuar, el que nos hace emocionar.

A través de las emociones se produce un proceso claro de implicación emotiva. Como indica Joan Ferrés, este proceso puede ser *“de carácter identificativo y proyectivo”*. El autor entiende por identificación *“cuando el espectador asume emotivamente el punto de vista de un personaje al considerarlo reflejo de su realidad o sus sueños”*; respecto a la proyección, Ferrés nos habla de que el espectador *“aboca unas serie de sentimientos propios sobre una situación o un personaje”*. La empatía en cualquier caso actúa como motor de cambio. Ignorar este hecho, es no tener en cuenta la presencia de los seres humanos en los procesos de aprendizaje.

Siguiendo una línea de pensamiento coherente con nuestra filosofía, creemos que los efectos formativos del cine se podrían agrupar en cuatro categorías:

- *Cambios a nivel cognitivo*: Se refiere a la adquisición por parte del sujeto de todos aquellos principios, teorías, nociones y conocimientos que nos puede proporcionar el cine. Aquí hablaríamos de la dimensión del saber o conocer.
- *Cambios a nivel comunicativo y de habilidades sociales*: Esta categoría estaría relacionada con las habilidades que, tanto a nivel de comunicación, verbal y no verbal, como de relación con los demás, nos aporta el medio. En este caso hablaríamos de la dimensión del saber estar.
- *Cambios a nivel emocional y afectiva*: Serían todos aquellos cambios relacionados con las actitudes, valores, creencias, inclinaciones, expectativas, motivaciones, emociones, sentimientos, etc. Aquí hablaríamos de la dimensión del ser.
- *Cambios a nivel pragmático y de acción*: En este caso nos referiríamos a la aplicación, extrapolación y transferencia de lo que se ha aprendido a nuestra realidad más inmediata. Hablaríamos de la dimensión del hacer o saber hacer.

Aunque nosotros somos conscientes de que estos cuatro ámbitos están perfectamente relacionados entre sí -es difícil concebir unos sin los otros-, lo cierto es que resultará a todas luces interesante determinar cuales de estos cambios son producidos en mayor o menor medida a partir del visionado reflexivo de las películas; con cuales de ellos el cine actúa de una forma más clara y efectiva. Evidentemente en todos estos cambios, las emociones que emanan las imágenes que nos ofrece el cinematógrafo son un elemento fundamental y clave.

LAS EMOCIONES EN LA PANTALLA

El cine, como cualquier otra manifestación artística, es una experiencia absolutamente subjetiva. Una película, cualquier película, no influye de la misma manera a todos los espectadores; serán las vivencias y condicionantes particulares de cada individuo los que, en última instancia, determinen que

historias son capaces o no de impactarnos. La diversidad humana se mide en función de criterios individuales, de lo relativo, lo particular. Por ello resulta tan difícil y complejo el ejercicio de la crítica. ¿Acaso existen criterios universalmente aceptados para valorar el arte? ¿Podemos hablar de categorías absolutas que nos permitan determinar si una película es buena o mala, emocionante o aburrida, agradable o desagradable?

Evidentemente, siempre existe determinada presión social que hace que algunos productos tengan un mayor impacto social que otros. Las campañas de marketing, la presencia constante en los medios de comunicación, las modas y las tendencias, logran que, en muchos casos, algunos títulos sean más apreciados que otros; tengan un mayor impacto social que otros. Pero, no nos engañemos, cuando sucede este fenómeno con alguna película, hemos de valorarlo siempre como algo puntual y característico del momento. A caso hoy en día alguien, además de los nostálgicos y/o frikis, se acuerda de títulos como *Sólo en casa*, arrasaron en las taquillas de medio mundo. O, por irnos a otro extremo, de títulos que, bajo una presunta coartada cultural, abarrotaron las salas de espectadores en busca de respuestas a determinadas inquietudes propias de una época y un contexto social. Muchos directores habituales en las salas de "arte y ensayo" de finales de los sesenta y principios de los setenta podrían dar fe de ello.

Dejando de lado aspectos coyunturales, sobre los que luego entraremos, a lo largo de nuestra existencia como espectadores habremos visto determinadas películas que, sin ser cinematográficamente brillantes, tienen algo especial dentro de sus fotogramas; películas capaces de activar los resortes de nuestra memoria, de hacernos reflexionar sobre los acontecimientos que forman parte de nuestra vida; films, muy probablemente, artísticamente fallidos, pero con la facultad de agitar nuestras conciencias, con el don de transformarse en un espejo que nos muestra, de forma diáfana y cruel, la visión parcial, optimista, narcisista, subjetiva, muchas veces errática, que tenemos de nosotros mismos; historias, en definitiva, que logran que seamos conscientes de lo profundamente diversos y contradictorios que somos todos los seres humanos.

Aunque el visionado de cualquier film está sujeto a infinidad de condicionantes que, en gran medida, determinaran nuestra interacción con la película que estamos visualizando, ello no determinará de ninguna manera nuestra percepción final de la historia. Todos los espectadores tenemos experiencias de títulos que, a priori, contaban con todos los factores para resultarnos atractivos y, al final, han supuesto una decepción. De la misma manera, películas de las que no esperábamos absolutamente nada, han acabado sorprendiéndonos y logrando que acabáramos cuestionándonos y relativizando aspectos que creíamos profundamente arraigadas a nuestra manera de entender el mundo.

Ello tiene una explicación muy clara: el cine es capaz de generar una serie de emociones de las que resulta francamente complicado abstraerse. La capacidad de evocación de las imágenes, la intensidad del argumento, la habilidad del director para sorprendernos a través de una puesta en escena preciosista, el efecto de una determinada música, el poder de las imágenes... Todo lo dicho revierte en nuestros cerebros en forma de emociones que nos condicionan, influyen, estimulan, indignan, fascinan, acongojan.... que, en definitiva, nos forman. Si el cine lleva más de cien años sorprendiendo a los es-

pectadores es, en gran medida, por su capacidad intrínseca para emocionarnos. Las emociones, los sentimientos que emanan de la pantalla son los que delimitan su capacidad para formar, para enriquecer y potenciar los aprendizajes; son las que nos hacen cambiar y reflexionar sobre las realidades que nos rodean. El cine es emoción, y las emociones dan lugar a cambios y aprendizajes. El poder emocional del cine es tan grande, la capacidad de impacto de las imágenes tan potente, que resulta muy difícil negar su capacidad de influencia.

La percepción que nosotros tenemos de una película viene determinada por tres tipos de factores: la percepción que, como espectadores, tenemos de la historia, la influencia de los elementos estrictamente cinematográficos y las condicionantes personales de cada uno de nosotros. Los tres son indisolubles y son los que permiten que seamos capaces de interiorizar y asimilar las imágenes y, a través de ello, emocionarnos y aprender gracias al cine. Veamos ambos factores por separado.

Percepción de las imágenes

El cine, como cualquier medio de comunicación de masas se formula a través de un lenguaje icónico; un lenguaje icónico mediante el cual se transmite una serie de mensajes estructurados a partir de un lenguaje específico. El cine, como lenguaje icónico, está sujeto al estudio de la semiótica. Como ciencia, la semiótica se ocupa de los signos, lo que supone dos planos de estudio: aquello que se expresa y el significado de lo que se expresa. Si en el desarrollo de la humanidad, el lenguaje icónico ha tenido una gran importancia, no nos puede extrañar que el cine, como perfección cultural de este lenguaje, tenga en la actualidad una gran importancia científica y cultural.

¿De qué forma interactúan estos mensajes sobre el ser humano? Para contestar a esta pregunta, tendríamos que hablar de tres niveles de percepción distintos. Un primer nivel abarcaría los sistemas perceptivos, vista y oído, de tal forma que cualquier persona, a través del simple visionado de una película, accede a un tipo de información sensorial básica. En un segundo nivel encontraríamos los lenguajes asociados a los sistemas perceptivos; imágenes, sonidos fonéticos, sonidos musicales, ruidos y señales que otorgan a la imagen una amplia gama de referentes culturales de reconocimiento y codificación. En un tercer nivel estarían los elementos propios del lenguaje cinematográfico: la disposición de los encuadres, los movimientos de cámara, la elección del espacio escénico, la utilización de la música o el movimiento interno, los cuales proporcionan al espectador una información integral y una comprensión plena del contenido argumental de la película.

Estos tres niveles, una vez organizados, facilita que los mensajes cinematográficos adquieran la forma de un complejo sistema lingüístico. Un sistema, no olvidemos, que al estar fundamentado en la imagen y el sonido, su comprensión puede llegar a un sector mucho más amplio de la sociedad.

Pero no podemos acotar únicamente el estudio del cine dentro de los niveles de análisis semióticos. El cine también ha de ser considerado como un medio de comunicación de masas, ya que su funcionamiento se ajusta al esquema del proceso comunicativo. El mensaje de las películas es el resultado de una operación emisora (los niveles de lectura de los que hablábamos antes) que mediante diversos procedimientos (ya sea la proyección en celuloi-

de; ya sea mediante su transmisión magnética mediante la televisión) es visualizada por un gran número de personas denominadas público.

Desde el firme convencimiento de que los procesos de comunicación son procesos sociales, el cine también deviene como una forma de lenguaje social. El cine nos ha dejado una imaginería característica que esta profundamente enraizada con nuestras vidas. Toda nuestra realidad es susceptible de estar presente en las películas. Desde el momento en que nos movemos en procesos de comunicación social, es el resultado de esta misma comunicación la que configura el contenido de las películas.

Como medio de comunicación, el cine nos puede informar, formar, aburrir, distraer, interesar, desagradar... todo ello sensaciones íntimamente ligadas a nuestra actividad social y a nuestra percepción del mundo. El cine es un reflejo de las distintas realidades que nos ha tocado vivir. Las películas tradicionalmente nos han mostrado nuestros miedos, inquietudes, anhelos e ideologías. Como medio de comunicación de masa, el séptimo arte es un perfecto vehículo de comunicación, una parte integrante de nuestras vidas a través de la cual todos nos vemos, de una forma u otra, reflejados.

El lenguaje cinematográficos

Existen infinidad de maneras de presentar una historia a los espectadores. Un determinado ángulo, la iluminación de la escena, un movimiento sutil de cámara, un matiz en la interpretación o un objeto colocado en una posición estratégica, pueden modificar por completo el sentido y la intencionalidad de una escena y darle un matiz u otro.

Esto es algo que podemos constatar analizando los cientos de adaptaciones que, a lo largo de la historia del cine, se han hecho de una misma película. Sin ir más lejos, la novela "Drácula" de Bram Stoker ha sido llevada a la pantalla más de cincuenta veces y ninguna de ellas se parece en nada, dejando de lado los aspectos argumentales, con las otras versiones; todas ellas son diferentes, todas tienen matices que las hacen mejores o peores, más sutiles o más directas, más sensibles o más incisivas. Incluso una película como la versión que Gus Van Sant hizo de *Psicosis* en el año 2000, que era una copia en color plano a plano del clásico de Alfred Hitchcock, presenta diferencias sustanciales respecto al original.

Esta imposibilidad de encontrar dos obras cinematográficas iguales no se debe tanto a las decisiones de puesta en escena como, y esto es imprescindible para entender cómo el cine es capaz de generar emociones en los espectadores, a la moral interna que el director haya querido trabajar con su película. Es esto lo que determina que nuestra percepción canalice las emociones de una forma o de otra.

La moral interna de una película es la idea central, el mensaje que los responsables de la cinta nos quieran transmitir a través de las imágenes. El cine, como cualquier obra realizada por los seres humanos, tiene una autoría detrás que implica, de forma automática, que se está transmitiendo una determinada ideología, una concepción del mundo, una manera muy concreta de entender la realidad personal e intransferible. La puesta en escena, los elementos que estructuran el lenguaje cinematográfico estarán al servicio de esta idea e intentarán potenciarla y ofrecérsela a los espectadores



que, de forma absolutamente inconsciente, se dejan impregnar por ella. Veamos un ejemplo concreto que nos ayudará a entender mejor esta idea.

En la película *El Padrino 2* (*The Godfather, 1974*) de Francis For Coppola, asistimos a un hecho curioso: como espectadores nos sentimos en todo momento identificados con Michael Corleone, un mafioso que vive de la droga, la prostitución y el robo, una persona que mata a su propio hermano, expulsa a su mujer de casa y no tiene ningún reparo en acabar con cuantas vidas se le pongan por delante. Ante este listado de atrocidades, como espectadores reflexivos, nos puede resultar sorprendente sentirnos próximos emocionalmente a una sujeto tan moralmente reprobable como este. La explicación es sencilla; la actitud de Michael Corleone se corresponde con el concepto principal que trabaja el director: el respeto a la institución familiar por encima de todas las cosas. Si Michael Corleone mata, trafica con prostitutas y vende droga, es porque busca el bienestar de su familia; si acaba con su hermano y expulsa a su mujer, es porque han traicionado a la familia. Todos los actos de Corleone se corresponden con la idea de protección a la familia. Si a ello le unimos la presencia de un actor carismático como Al Pacino, que el director nunca le muestre cometiendo determinados actos reprobables, que en la película encontremos personajes mucho más viles que él y, además, un trabajo de puesta en escena que, en todo momento, ensalza su figura, entenderemos porqué es capaz de acaparar toda nuestra empatía emocional.

Factores individuales

Aunque es incuestionable que, por mucha fuerza que tenga el lenguaje cinematográfico a la hora de canalizar las emociones, la penetración de los mensajes que nos ofrecen los autores de las películas no significan nada sin unos espectadores que, en función de una serie de criterios subjetivos y personales, la interpreten y hagan suya. Los principios que defendemos cada uno de nosotros marcan en gran medida nuestra percepción y asimilación de la historia. Por mucho que un director intente manipularnos emocionalmente, a través de las imágenes, nuestra postura ante el mundo será determinante a la hora de posicionarnos ante la historia que nos muestra la pantalla. A pesar de ello, en algunas ocasiones nuestras ideas y creencias muchas veces se ven alteradas por el poder innato de medio.

Una de las mayores virtudes del cine es su capacidad para mostrarnos realidades y situaciones a las que, aunque permanezcamos ajenos, resulta imposible abstraerse. El cine es una fuente de conocimientos de primera magnitud; sus imágenes no sólo nos muestran realidades objetivas o hechos históricos que han marcado el devenir de nuestras vidas, también nos hacen reflexionar sobre aquellos acontecimientos que suceden alrededor nuestro y condicionan nuestra forma de ver la vida. ¿Cuántos de nosotros hemos variado nuestro punto de vista respecto a determinadas situaciones gracias a la influencia que dejó en nuestro recuerdo una película determinada? Si, como resulta obvio constatar, el cine también tiene la innata capacidad de educarnos y transformar nuestras ideas.

Entre los principales factores individuales hemos de señalar:

- Culturales
- Sociales
- Generacionales
- Cognitivos
- Experienciales
- Coyunturales

La sala oscura funciona como una inmensa aula en la que todos nosotros aprendemos cosas nuevas. Las emociones que emana la pantalla ayudan a formarnos, nos permiten reflexionar sobre todo aquello que nos interesa, nos facilita una visión del mundo mucho menos egocéntrica, más abierta y generosa.

Si en cierta ocasión el cineasta francés Eric Rohmer con una gran lucidez afirmó que el cine era “pedagogía a veinticuatro imágenes por segundo”, nosotros creemos desde nuestro modesto que el cine es algo más: que son emociones a veinticuatro imágenes por segundo.

BIBLIOGRAFÍA

DE PABLOS, J. (1986): *Cine y Enseñanza*. Madrid: MEC

GONZALEZ MARTEL, J. (1996): *El cine en el universo de la ética. El cine-fórum*. Madrid: Alauda-Anaya.

ROMAGUERA, J; RIMBAU, E; LORENTE Y SOLA, A (1991): *El cine en la escuela. Elementos para una didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili

TORRE, S DE LA. (Coord) (1996): *Cine formativo. Una estrategia innovadora para docentes*. Barcelona: Octaedro

TORRE, S DE LA. (Coord) (1998): *Cine para la vida*. Barcelona: Octaedro



LA IMAGEN PRÁCTICA CONTRA LOS ENFOQUES TÉCNICOS EN LA EDUCACIÓN VISUAL

JAVIER GURPEGUI VIDAL

Profesor del IES Pirámide (Huesca)

En cuestiones de *didáctica de la imagen* existe una rancia *tradición iconoclasta*, que encuentra la iconosfera contemporánea llena de peligros para la formación de las audiencias, y especialmente para la educación de nuestra juventud. Iconoclasia que no encuentra su equivalencia en la urgente crítica que demanda la cultura libresca y el mundo intelectual, cuando se hacen cómplices de la explotación y la desigualdad. Dependiendo de las épocas, estos ataques al mundo de la imagen se hacen más o menos disimulados pero, en todo caso, tarde o temprano, los poderes que aspiran a regular la educación o el comportamiento visual –legisladores, filósofos, educadores, administraciones...- terminan por aceptar la correspondiente innovación mediática, ya se trate ésta de las pinturas en las paredes de las iglesias románicas –a las que San Bernardo se oponía- o del cine entendido como instrumento de formación y de sano entretenimiento.

Para nosotros, a pesar de los matices, entre la oposición visceral a las imágenes y algunas formas de contemporización, existe una clara línea de continuidad. Dicho de otra forma: “Entre el que rechaza las imágenes y el que las domestica, no hay mucha diferencia; se puede suponer que el más iconoclasta de ellos no es aquel en quien se piensa inmediatamente” (Tardy, 1968: 60). Así, la imagen es con frecuencia secuestrada para convertirse en un simple instrumento de poder pedagógico destinado a atraer la atención del alumnado para una mejor asimilación de contenidos curriculares, o la incorporación de valores morales que fácilmente se puedan inferir de la fábula audiovisual; enfoques éstos que consolidan una visión intelectualista y puritana del uso de las imágenes, que trata de otorgar a la imagen una “función vicaria”, dirigida a reforzar el efecto de las palabras.

Todos os enfoques “domesticadores” se podrían organizar alrededor de dos polos, dos formaciones ideológicas relativamente estables, dotadas de coherencia interna, que podríamos llamar “idealista” y “tecnócrata”. Aparentemente opuestas, ambas se refuerzan mutuamente en el ámbito de la producción social del conocimiento:

[T]ras el enfeudamiento del poder político respecto al poder económico, tras la disolución del pensamiento alternativo y de los proyectos cívicos de reforma o de reconstrucción social, y tras la despolitización radical de la mayoría de los ciudadanos de nuestras democracias, las Universidades y sus miembros se han convertido en sujetos esquizofrénicos, escindidos en un sector tecnocrático (...) y otro ideocrático, compuesto por las ciencias humanas y los saberes tradicionales (filosofía, literatura, historia), cuyos portavoces parecen mayoritariamente haber quedado muy aliviados tras el reconocimiento planetario de que lo suyo es la debilidad del pensamiento y la impotencia histórica (González de Ávila, 1999: 15).

Idealismo y tecnocracia, aparentemente opuestos, se reconcilian fácilmente en el “sentido común” de las prácticas docentes, en el marco de una alianza nada desinteresada, cada vez más frecuente en el panorama educativo actual, la que tiene lugar entre humanistas –partidarios de un saber de rancio abolengo, que otorga una aura de distinción y “cultura”- y eficientistas –para quienes la única cultura que vale es la que sirve a unas finalidades prácticas, con independencia de las ideologías y los valores adoptados-. La gratuidad de las humanidades casa perfectamente con la neutralidad aparente de las soluciones técnicas; ambas despolitizan el conocimiento, estableciendo de paso una frontera entre profesionales que sientan las bases de los “buenos usos” y profanos que cargan sobre sus espaldas un saber elaborado por aquéllos, sobre el que no se cuestiona su razón de ser. Como diría Walter Benjamin, de lo que se trataría es de preguntarnos cómo podemos aferrar con las manos ese saber que ahora pesa sobre nuestra espalda.

La historia de la *didáctica de la mirada* no avanza acumulativamente a favor del progreso, sino que se alterna entre todas estas polaridades complementarias de idolatría y denigración, domesticación y rechazo, tecnología y cognición, eficientismo y gratuidad. Estas pugnas tampoco desembocan en una oscilación dialéctica, en la limpia alternancia en el tiempo entre una tendencia u otra, sino en un juego de choques ideológicos y alianzas insospechadas, entreveradas en cada momento histórico. Aunque de varias de estas tendencias podemos encontrar ejemplos en las páginas que tratan temas de educación para la salud, aquí, por lo pronto, nos disponemos a abordar los enfoques tecnocráticos, asimilables a lo que Deleuze llamó “formación profesional del ojo” (1996: 63). A lo largo de este trabajo nos referiremos a tres intentos, de honda raigambre académica, por controlar la mirada desde planteamientos que buscan un control práctico, y que recurren a argumentaciones de raigambre técnica: la ideología que mantiene que lo visual es un “lenguaje” cuyo código hay que conocer, los planteamientos que pretenden que sólo las ciencias que abordan la imagen nos enseñan a movernos en ella, y finalmente los que la vinculan a un conocimiento de tipo conceptual y academizante.

La subordinación de esa práctica social que es la mirada a finalidades de control no es una cuestión estrictamente educativa, si tenemos en cuenta las

relaciones que podemos rastrear en cada momento histórico entre cultura visual e intereses bélicos. Y ello no sólo por el significativo impulso que tuvo desde la Gran Guerra, pero sobre todo en la Segunda Guerra Mundial, de las imágenes de propaganda, particularmente las elaboradas en formato documental por los servicios cinematográficos de los ejércitos. Quizá sea más importante para la cultura el desarrollo de una serie de investigaciones dentro de lo que Paulo Virilio denominó *logística de la percepción* (2002). Si ya desde el siglo XIX la guerra impulsa no sólo determinada tecnología dirigida al dominio visual, sino que la lógica de dominio acaba impregnando las *formas de ver* y otorgando a lo visual una lógica eficientista, la fotografía llegó a ser una cuestión de interés nacional, dadas sus aplicaciones en criminalística y otras formas de control. Así, a comienzos del XX la imagen ya era un instrumento de primer orden para las tres instituciones gestadoras de la vida y la muerte: la justicia, el ejército y la medicina (Virilio, 1998: 47-61).

LEER LA IMAGEN

El creador de la Lingüística, Ferdinand de Saussure (1857-1913), establece un importante fundamento para lo que vamos a denominar *ideología del lenguaje visual*. Como ya se sabe, su *Curso de Lingüística General* es el resultado, por parte de dos de sus alumnos, Bally y Sechehaye, de organizar los apuntes de clase poco después de su muerte. Si para Saussure (1980: 41-42), el lenguaje es el conjunto de signos que permiten la comunicación, la *lengua*, su parte social, es el objeto de estudio de la Lingüística. La lengua es producto de la abstraer las realizaciones lingüísticas concretas de los individuos, que vienen a ser el *habla*; no puede ser modificada por el individuo y se localiza en el momento de la recepción, no de la ejecución del mensaje, que es individual; frente al lenguaje, es homogénea, ya que consiste en un sistema de signos, siendo el signo la realidad psíquica en la que confluyen sentido e imagen acústica. Frente a los discursos característicos del siglo XIX, de carácter fuertemente especulativo, normativo, o ligado a otras disciplinas como la antropología, Saussure tiene el empeño de delimitar una reflexión lingüística de rango científico, a partir del establecimiento diferenciado del objeto de la nueva disciplina, la lengua. La Lingüística, por su parte, formaría parte de una también nueva “ciencia de los signos”, llamada *Semiología*.

Las críticas a este planteamiento llegaron pronto, y alguna de ellas realmente importantes, desde el campo específico de lenguaje verbal. Desde el marxismo, los discursos menos coyunturales y dotados de mayor entidad proceden del “Círculo de Mijail Bajtin”, y más concretamente, de Valentin Voloshinov (1992: 137), para quien el mensaje se produce en la interacción social de los hablantes; por ello, la ejecución lingüística, que Saussure recluye en lo individual, también tiene carácter social. Por consiguiente, el enunciado surge en el seno de una enunciación o acto discursivo que siempre es social. La lengua como sistema estable de formas idénticas no existe, sino que se hace y rehace en cada momento; los hablantes no otorgan a su uso del lenguaje ni una originalidad absoluta –como mantenían ciertos planteamientos idealistas del XIX-, ni de aplicación mecánica de un sistema lingüístico previo. Dicho en otras palabras, el concepto saussuriano de lengua es solamente una abstracción científica.

Sin embargo, el enfoque estructuralista, derivado de Saussure, fue ocupando un lugar tanto en la teoría lingüística como en sus aplicaciones, en parte por motivos extralingüísticos, que se retrotraen al momento en que Estados Unidos se incorpora a la Segunda Guerra Mundial (Manteca, comp., 1976). Gobierno y ejército necesitaban un método que facilitara el conocimiento de cualquier lengua –por lo pronto las lenguas de los enemigos, el alemán y el japonés, pero también de los países europeos que se iban a ocupar-, bien para su rápido aprendizaje dirigido a las situaciones de conversación –tarea para la que resultó importante la labor de Leonard Bloomfield, de la Universidad de Yale (Cuenca, 1993: 48-49)- bien para decodificar mensajes cifrados. Terminada la guerra, los esfuerzos invertidos se aplicarían con el nuevo enemigo comunista –lenguas eslavas, chino, coreano...- y a proyectos más ambiciosos, como el desarrollo de la inteligencia artificial'. En 1951, Mortimer Graves, Director Ejecutivo del *American Council of Learned Societies* –organización encargada del reparto de fondos de investigación-, afirmaba: “En esta guerra del espíritu de los hombres, los grandes fusiles de nuestro armamento son, obviamente, la capacidad en lenguas y en lingüística” (citado en Manteca, comp., 1976: 15).

La perspectiva inmanente del estructuralismo facilitaba una metodología de apariencia ideológicamente neutra, fácilmente aplicable a cualquier objetivo, y mensurable en la consecución técnica de sus objetivos. Sin embargo, no todo fue ni asepsia ni buenas palabras. En 1959 el lingüista Albert Marckwardt declaraba: “si los lingüistas fracasan en poner en práctica las tesis que han construido sobre su ciencia (...), pueden haber perdido la oportunidad de una vez por todas (...) ‘Levantarse o callarse’ puede que sea una frase cruda, pero describe con precisión el momento” (citado en Manteca, comp., *Ob.Cit.*: 17). Por otro lado, esto no era privativo de la lingüística aplicada, ya que algunos desarrollos teóricos prolongaron el estructuralismo de una forma novedosa, pero contando con fondos estatales nada desinteresados. Un caso interesante es el generativismo y los planteamientos de Noam Chomsky (Manteca, comp., *Ob.Cit.*), interesante ejemplo de lingüista conservador y pensador progresista, y aun libertario. Su formulación de la *competencia lingüística* viene a ser una especie de gramática –las unidades lingüísticas y las normas que las relacionan-, generadora de infinitos mensajes, que cada cual construye individualmente en su cabeza.

Paulatinamente se fueron desarrollando otros planteamientos en distintas direcciones, aun a costa de la especificidad científica de la lengua, que se vio confrontada con otras dimensiones de la comunicación. Estas direcciones fueron fundamentalmente dos. Por un lado, rebasar el marco oracional, característico del estructuralismo, como unidad discursiva de estudio, surgiendo así enfoques como la gramática textual. Por otro lado, vincular los textos con sus contextos de producción y recepción (Osoro, Lomas y Tusón, 1993: 30), aspecto que impulsó ámbitos disciplinares como la psicolingüística, sociolingüística o la pragmática. Un desarrollo especialmente interesante vinculado a la pragmática ha sido la *teoría de la relevancia*, formulada por Dan Sperber y Deirdre Wilson. Estos autores distinguen entre dos concepciones de la comunicación; “[d]e acuerdo con el modelo de código, la comunicación se consigue mediante la codificación y descodificación de mensajes”, entendiendo *código* como “sistema que empareja mensajes con señales”. “De acuerdo con el modelo inferencial, la comunicación se consigue mediante la producción e interpretación de pruebas” (Sperber y Wilson, 1994: 13-14).

Bien conocidas fueron las derivas estructuralistas en el resto de las ciencias humanas y sociales: Lacan, Levi-Strauss, Althusser... En el ámbito de la imagen, el impacto no fue menor, si observamos el caso francés. Tras Mayo del 68, las teorías del lingüista francés Christian Metz y de sus seguidores conocieron un inesperado éxito. Al proceder, por cuestiones administrativas, la mayor parte de los profesores de cine de disciplinas literarias, limitándose a análisis estilísticos y socioculturales, la semiología fue vista como una salida inesperada (Mitry, 1990: 18). Si para Saussure la Lingüística era una parte de la semiología, tras el auge de los estructuralismos la segunda corría el peligro de ser fagocitada por la primera. Las estructuras verbales se hicieron omnipresentes y el signo se situó en un primer plano. Para Metz, el cine, no era exactamente una lengua, sino un lenguaje heterogéneo, sin gramática ni sintaxis, que combina cinco materias –imágenes fotográficas móviles, trazos gráficos, lenguaje hablado, música y ruidos- y con cinco niveles de codificación: la percepción, el reconocimiento cultural visual y sonoro, las connotaciones y símbolos adheridos a los objetos y sus relaciones, las estructuras narrativas y el conjunto de sistemas específicamente cinematográficos (citado en Montiel, 1999: 91-92).

Ya durante los años setenta hubo voces que se oponían a las teorías de Metz, desarrollándose incluso algunas polémicas que ahora pudieran parecer desfasadas, de no ser por algunos planteamientos que siguen impregnando las prácticas educativas, otorgándoles una pátina de eficacia técnica y cientificidad. Así, infinidad de manuales sobre cine insisten en fundamentar su propuesta en los elementos de la imagen, asignando unívocamente un significado a cada uno de ellos: el Primer Plano sirve para realzar las emociones del personaje, etc.... O sea, “un sistema que empareja mensajes con señales”, como decían Sperber y Wilson. Como en todos los casos en que se piensa que aprendemos a hablar y escribir memorizando la gramática, o practicando análisis sintácticos, la concepción del cine como un lenguaje, o peor, como un código, trae aparejada la convicción de que es la mejor estrategia posible para que el alumnado tenga una experiencia visual. En el peor de los casos, podrían llegar a pensar que reconociendo primeros planos, ven más cosas en la película, disfrutan más, o adquieren una mirada crítica.

Y es que *el cine no funciona así*, no opera como un código –por mucho que haya algunos elementos codificados-, sino como una constelación de inferencias heterogéneas que se entrecruzan, y cuya resultante es la experiencia cinematográfica. El problema no sólo es que la semiología establezca sistematizaciones a posteriori -puede analizar una película, pero sus codificaciones no pueden generalizarse a las demás (Mitry, 1990)-, sino que la ideología del *lenguaje visual* deja a un lado el hecho social, la recepción de las imágenes o las desigualdades que generan (Hernández, 2000: 78) cuestiones contextuales sin cuya presencia el discurso analítico se convierte en un ejercicio de erudición vacía. El *lenguaje visual* establece la imagen como unidad básica de comunicación, procediendo a su posterior descomposición en los elementos que la conforman (Hernández, *Ob.Cit.*: 77-79). Algo semejante ocurre con la asimilación de las artes visuales a un lenguaje, como ocurría en algunos currículos de Primaria emanados de la LOGSE (Hernández, *Ob.Cit.*: 100-104; Agirre, 2000: 227-28): el significado estético de la obra, pongamos que cinematográfica, se diluye en la mera “identificación de los aspectos formales”. Finalmente, es preciso llamar la atención sobre un hecho: los planos, los ángulos o las escalas son elementos que se derivan de la historia del cine, no preexisten a ella (Benet, 2004: 211-234; Gubern, 1984: 67-

161). De manera que surgen y adquieren sentido en el seno de un proceso técnico y de división industrial del trabajo del cine, y no por medio de una cognición abstracta.

Estas percepciones no sólo impregnan los planteamientos curriculares del área Plástica. Sin ir más lejos, el currículo de Lengua Castellana, arrimando el ascua a su sardina corporativa, señala: “El lenguaje verbal sólo es uno, si bien el principal, de los sistemas significantes que el hombre produce y practica para comunicarse”. Aunque también es verdad que a continuación, tiene la generosidad de ampliar al resto de los “lenguajes” el rango de código específico y autónomo: “Tanto el gestual, como el musical o visual (ya sean fotografías, cine, pintura, etc.) transmiten los mensajes que un sujeto emite para otros receptores, y ello se hace sobre la base de un código específico que no necesariamente se subordina al verbal”. En todo caso, el concepto de código utilizado en los currículos de los últimos años no admite ambigüedades: seguimos con el emparejamiento de significados con señales, al modo de un diccionario: “La identificación de los mensajes visuales habituales con significados preestablecidos facilita una lectura crítica de las imágenes. Así, por ejemplo, puede proponerse la elaboración de un panel con los símbolos más cercanos al alumno, por su edad, su contexto o sus intereses, y un archivo de los mismos”.

LA IMAGEN DISCIPLINADA

El impulso a favor de los “lenguajes visuales” forma parte de un movimiento más amplio, surgido al socaire de la *guerra fría* (Efland, 2002: 348-352) y dirigido a la “reconstrucción disciplinar” (Agirre, 2000: 217) de los conocimientos. Los primeros ensayos nucleares soviéticos en 1949, así como la puesta en órbita del Sputnik en octubre de 1957, impulsaron a la clase política estadounidense a subordinar la producción de conocimiento en todas sus vertientes al triunfo en la carrera por la hegemonía tecnológica. La consecuencia más importante en educación y, más en concreto, para los aspectos curriculares, fue la aprobación por parte del Congreso de una *Ley de Educación Nacional para la Defensa* (1958), que promovía la intensificación de la enseñanza de las matemáticas y las ciencias, pero también suponía cambios en las disciplinas humanas y sociales, y especialmente a la teoría de la comunicación².

En lo educativo, se juzgó que la formación era “demasiado importante como para dejarla en manos de los educadores” (Agirre, 2000: 232), y en lo visual, que la autoridad del investigador del arte universitario sustituiría a la del genio o artista de vanguardia. A través de las disciplinas, este nuevo experto se convierte en mediador entre los alumnos y las imágenes, de las cuales sólo iban a interesar aquellas que se pudieran identificar con el mejor arte –el único capaz de intensificar la experiencia humana en unas condiciones de *excelencia*-. Para Jerome Bruner –ferviente colaborador de la marea eficientista que posteriormente modificó sus posiciones en beneficio de posturas más humanistas-, la única forma de adquirir la visión global de una materia era profundizando en su organización disciplinar, proceso que fácilmente puede adaptarse a las artes como exponente de la cultura visual. Aunque hubo varios modelos en juego, el que más trascendió fue el denominado *Educación Artística como Disciplina* (DBAE, *Disciplined-Based Arts Edu-*

cation), fundamentado en cuatro ámbitos: la *estética*, es decir, la parte de la filosofía que aborda la experiencia y la evaluación artística; la *crítica de arte*, encargada de informar a la gente sobre arte y educación; la *historia del arte*, dedicada al análisis e interpretación de las obras a partir de la documentación histórica; y finalmente, los recursos necesarios para la *creación artística*.

Todo esto suponía una certeza que permanece arraigada en las rutinas de la enseñanza: la reflexión científica en un determinado campo precede a la correspondiente disciplina escolar, de manera que la primera alimentaría a la segunda a través de un proceso de *transposición didáctica*. Sin embargo, una mirada histórica no hace sino desmentir esta creencia (Chervel, 1991). En primer lugar, la sociedad impone a la enseñanza unas grandes finalidades, que ésta recrea desde el interior del contexto escolar según un modelo que se ha llegado a hacer bastante estable: contenidos que deben ser aprendidos, baterías de ejercicios para llevarlos a la práctica, procedimientos de motivación para hacerlos apetecibles, y un aparato examinatório, destinado a evaluar objetivamente la aprehensión del conocimiento. Así, mucho antes de la aparición de la Lingüística como una reflexión sobre el lenguaje con pretensiones de ciencia, es la preocupación inicial por una actividad prestigiosa socialmente, la "escritura correcta", la que conduce al estudio de la Gramática como forma de aprendizaje. Posteriormente, el "saber enseñado", cualitativamente diferente del "saber culto" de la ciencia, traspasa las paredes de la Escuela, y adquiere una presencia social.

La organización del saber escolar así producido quedará, con el paso del tiempo, fuera de toda sospecha. Las presuposiciones y reflexiones sobre su utilidad educativa, sus contenidos curriculares, los modelos de enseñanza dominantes será regulados en función de una especie de *molde* o estructura, a la que se ha llamado *código disciplinar* (Cuesta, 1998: 8-9). Ahora bien, no se puede afirmar que el conjunto de conocimientos que aquí estamos abordando bajo la etiqueta de *educación de la mirada*, adquirió una estructura de *código disciplinar*. O mejor dicho: estamos ante un conjunto heterogéneo de prácticas y saberes que ocupa muy diversos espacios, no sólo los currículos y en la organización escolar, incluyendo las actividades complementarias o extraescolares. Existe una serie de tradiciones sobre cómo educar la mirada, que se imponen a veces por su propia evidencia al profesorado, pero no se trata de un edificio trabado, sino que se sitúa más bien en relación con otros códigos ya constituidos e históricamente asentados (Lengua y Literatura, Educación Artística, Ciencias Sociales...).

Sin embargo, el imaginario de un *código disciplinar* para el ámbito visual no por ello deja de ser operativo, aunque sea como una posibilidad³. Es frecuente, como una forma de dignificar una asignatura, que las rutinas propias de las materias consideradas más importantes socialmente se apliquen a las que lo son menos. Incluso ocurre que las actividades extraescolares –asistir con el alumnado al visionado de una película, por ejemplo– incorporan actividades "de aula" que pretenden encauzar lo que tan sólo es una experiencia audiovisual de aspecto más o menos informal. Así se explica que se lamenta la desaparición de "Procesos de comunicación" e "Imagen y expresión", "las dos asignaturas optativas que servían para cubrir las carencias de este tipo de enseñanza" (VV. AA., 2005). El documento donde esto aparece –la síntesis de las aportaciones del *Encuentro Internacional sobre educación audiovisual*, en Santiago de Compostela– afirma también que "la 'congestión' habitual del currículo no ha permitido que exista hasta ahora una asignatura

natura con entidad propia, sus contenidos han sido considerados como secundarios y han aparecido de forma segmentada, aislada y asistemática en diversas asignaturas del currículo”.

Estamos de acuerdo con la síntesis del congreso en que existe algo que podríamos llamar nuevo analfabetismo funcional, relacionado a su vez con el analfabetismo del imaginario que hoy sufrimos. También de acuerdo en que existe una deficiente articulación entre el currículo oficial y el currículo paralelo a través del cual se forma la juventud. Pero confiar en que la organización de su conocimiento en forma de asignatura contribuya a solucionar realmente las cosas es incurrir en un ingenuo idealismo. Dudo que por el hecho de realzar una asignatura nuestro alumnado se implique de forma distinta en los problemas que en la actualidad se producen en el seno de los medios de comunicación, o en sus alrededores. La respetabilidad académica no soluciona una determinada dimensión de la vida de una sociedad como es la mediática. Se puede trabajar en las aulas –desde muy diferentes asignaturas o especialidades–, se puede articular mejor el trabajo de la Escuela y las prácticas sociales y mediáticas que tiene lugar en su entorno, pero desde una práctica curricular realmente subordinada a los problemas de la comunicación tal y como se manifiestan en sociedad, no como problemas académicos.

Por otro lado, es muy probable que, dada la dirección de las últimas reflexiones teóricas, el perfil del conocimiento mediático se haga aún más heterogéneo en el futuro. El desgaste del modelo semiótico estructuralista se ha llevado consigo el aura de cientificidad que el estudio de lo visual pudiera llegar a tener, algo que ha llevado a Alain Herscovici (1998) a negar la posibilidad de que exista realmente algo parecido a las “ciencias de la comunicación”. Por poner un ejemplo relativo al cine, los discursos sobre este medio (Alonso, 2000; Montiel, 1999; Stam, 2001), tanto la historia como la teoría cinematográficas, experimentan un proceso semejante, que arranca con la reflexión poco sistemática de los pioneros; de consolidación, con la labor de los fundadores, que dibujan las grandes líneas de un saber de apariencia más *sólida*, con pretensiones de autonomía; y finalmente, al menos por ahora, de confrontación con un conjunto diversificado de puntos de vista, en el que se entremezclan lo disciplinar y los enfoques derivados de diversas opciones ideológicas: narratología, psicoanálisis, estética de la recepción, feminismo, *queer theory*, etc...

En este contexto surgen los *estudios visuales*, entendidos como los que se dedican a la “producción de significado cultural a través de la visualidad” (Brea, 2005: 7). Su planteamiento se deriva de la toma de distancias respecto a la teoría e historia del arte, que formalizan el contenido cognitivo de lo artístico, desde las presuposiciones y creencias vinculadas a las prácticas visuales. En cambio, los estudios visuales pretenden una perspectiva menos cómplice con la lógica interna del campo artístico, cuestionando incluso la existencia de unos objetos de reflexión disciplinar esencialmente visuales. Por el contrario, lo que existen son los actos visuales, basados en los distintos modos de hacer que regulan en sociedad “el ver y el ser visto, el mirar y el ser mirado, el vigilar y el ser vigilado, el producir las imágenes y diseminarlas o el contemplarlas y percibir las” (Brea, 2005: 9), así como todas las relaciones de poder que conllevan. No está diciendo otra cosa Terry Eagleton cuando propone una *teoría del discurso* centrada en “sistemas de signos y prácticas significativas de nuestra sociedad, desde *Moby Dick* hasta las foto-

grafías de mujeres en los anuncios publicitarios, desde Dryden y Jean-Luc Godard hasta la técnica retórica de los informes gubernamentales” (1993: 245). Ni la *semiología crítica* (González de Ávila, ed., 1999; González de Ávila, 2002), que busca la vinculación del texto con el contexto, escapando al estructuralismo agobiante de la semiótica tradicional y recurriendo a un instrumental teórico de muy diversos orígenes.

LA IMAGEN COMO SABER

En el momento en que los discursos teóricos sobre el cine no se habían sistematizado, y todavía no despegaban de la fase de pioneros y cronistas, se entendía que el *nivel de conocimientos* podía ser una barrera de contención contra los males profetizados: “Todas las personas no son igualmente influenciadas por espectáculos cinematográficos; en general, los niños lo son más que los adultos, las mujeres más que los hombres, la gente de carácter sensible más que los intelectuales, los ignorantes más que las personas instruidas y habituadas a analizar estados de conciencia” (Sluys, 1925: 35-36). Si en aquel primer momento *ser instruido* era sinónimo de ser difícilmente influenciable, con el paso de los años pasó a significar algo así como ser adecuadamente influenciable. La instrucción, la cultura, el conocimiento se convirtieron en el fundamento del *adecuado disfrute*, así como del dominio profesional de las imágenes. Para ilustrar esta tendencia nos pueden servir los siguientes párrafos pertenecientes a la “Introducción” al *Currículo Oficial de Educación Plástica y Visual* emanado de la LOGSE:

El saber ver puede producirse en dos niveles distintos que han de ser objeto de educación: el de la percepción visual inmediata y el de la comprensión conceptual. El primero de los niveles supone ya un proceso cognitivo complejo, en el que intervienen procesos de análisis formal, como la apreciación comparativa de la proporción, la textura del material utilizado, la estructura o el color. La comprensión conceptual, sin embargo, constituye un nivel superior del saber ver. Supone un análisis de las formas y las imágenes, la comparación entre ellas y categorización en función de la sintaxis de sus elementos y en función del estilo en que se encuadran, y, en fin, la valoración de su calidad artística.

La capacidad de apreciación de las artes visuales que la educación se propone establecer en los alumnos de Secundaria ha de consistir básicamente en la capacidad de gustar de ellas: capacidad de lograr el disfrute artístico, y no estrictamente un entendimiento conceptual o juicio artístico, que constituiría una especialización propia de los estudios universitarios.

Se aprecia en primer lugar la jerarquía entre la comprensión conceptual, perteneciente a “un nivel superior del saber ver”, y la percepción visual inmediata, situada en un nivel inferior, aunque se trate de “un proceso cognitivo complejo”. Eso sí, a continuación se nos aclara que la apreciación de las artes visuales en Secundaria debe ir dirigida a “gustar de ellas”, idea que tiene dos interpretaciones posibles. O el análisis de las formas y el estilo y la valoración de la calidad pertenecen a etapas posteriores –algo que desmiente una ojeada a los currículos-, o el ejercicio de estos procesos refuerza automáticamente “la capacidad de gustar”, al ser la especialización en ellos algo propio de “estudios universitarios”. Se aprecia por un lado un evidente interés en que exista un cuerpo de expertos de rango universitario diestros en el

juicio y el entendimiento conceptual del arte, ya que parece ser son éstas las operaciones que regulan el comportamiento visual de los profanos. Por otro lado, se dispensa a los estudiantes de secundaria de especializarse en cuestiones cognitivas, ya que ellos sólo tienen que dedicarse a educar el gusto.

Tanto el concepto de *lenguaje audiovisual* como el de *mirada disciplinada*, abordados en apartados anteriores, responden a la convicción de que la experiencia visual puede ser organizada como sistema, lo cual les otorga cientificidad y eficacia técnica, y facilita su manipulación en cuanto a la obtención de unos determinados fines. En realidad, estos dos enfoques forman parte de una constelación de puntos de vista, organizados alrededor de una determinada forma de entender el conocimiento, en su vertiente más conceptual. Cuando algunos autores hablan de la interpretación de la cultura visual como forma de comprender el propio entorno donde vivimos (Hernández, 2000: 105-51; Agirre, 2000: 257-85), no acaban de desmarcarse suficientemente de este enfoque. Aunque inevitablemente los discursos audiovisuales nos proporcionan conocimiento en un sentido amplio de la palabra, no se acaba de asumir con la suficiente claridad que la fecundidad semántica de la imagen no se debe a que se pueda reducir a palabras y conceptos, sino precisamente porque no se puede. El análisis deja siempre un residuo tras de sí; “este residuo es precisamente el film” (Tardy, 1958: 44).

Otra versión de esta importancia concedida al conocimiento viene dada por esa práctica tan frecuente que consiste en recurrir a imágenes para ilustrar determinados contenidos curriculares, y hacerlos más digeribles. Con frecuencia, los ejercicios y actividades encargados por el profesorado evocan “el característico olor de las aulas” (Tardy, 1968: 50). Es una práctica tan generalizada y tan accesible que pocos se libran de ella. Y en todo caso, como muchas de las formas de hacer que aquí estamos abordando, lo negativo no procede del hecho de recurrir a ella, sino más bien de la inconsciencia de considerar que así se agotan las potencialidades de la imagen. Recurrir a *Gladiator* (2000) para profundizar en el Imperio Romano, o en *Familia* (1996) para profundizar en las relaciones interpersonales, no debería servir para suavizar los contenidos que se pretenden trabajar, sino antes bien para complicarlos. Un material de ficción mínimamente rico es una bomba que explota en las manos cuando se intenta manipular, ya que la capacidad de sugerencia desborda las constricciones que el enseñante con frecuencia planea.

Como se puede apreciar, la *comprensión* audiovisual se asimila al proceso intelectual consistente en un encadenamiento de conceptos que pasa por el filtro del lenguaje verbal. Y si de lo que se trata es de buscar una alternativa, la cosa está peor, dado que “[l]a participación afectiva del espectador en el espectáculo cinematográfico y televisivo tiene muy mala prensa” (Tardy, 1968: 91). Y si es así, es porque se suele conceptualizar en abstracto, desligada de un contexto, como una lógica caótica que arrastra al sujeto hacia el horror y la destrucción, o hacia el sadismo y la sensiblería. Asimilación perfectamente entendible, porque ésta es la lógica de una buena parte de la fascinación alienante por el espectáculo que despierta la actual *iconosfera*. En cambio, cuando se imagina el ejercicio del pensamiento crítico, se suele pensar en un individuo que pone su capacidad intelectual al servicio del bien común; como si no se dieran casos de lo contrario. Probablemente, no haya que elegir entre ninguna de estas dos instancias, entendiéndose que la “educación cinematográfica debe llevar a una delicada unión de la participación y

de la crítica, del placer y de la reflexión. Mezcla inestable, siempre problemática, y que es preciso salvaguardar o reconstruir sin cesar” (Tardy, *Ob.Cit.*: 93).

Cuando se afirma que las imágenes manipulan, se suele olvidar que un importante factor de manipulación procede del texto verbal que las acompaña; las imágenes de niños palestinos en plena celebración, emitidas tras el 11 de Septiembre, no mentían en sí mismas, sino la voz que las contextualizaba pocas horas después de la catástrofe, cuando eran muy anteriores. Se ha dicho que las reticencias hacia la imagen proceden de un temor por parte de los educadores de perder su estatuto social (Tardy, 1968: 29). Ello explicaría que se aferraran al instrumental intelectual, cuyo dominio pretende ser el índice de una determinada forma de entender la profesionalidad. Pero eso no explicaría la capacidad de esta ideología para imponerse en el ámbito del *sentido común* de los profanos. Probablemente, “la ilusión de la omnipotencia del pensamiento” (Bourdieu, 1995: 312) rebasa ampliamente los intereses corporativos para convertirse en la imagen del ejercicio intelectual que la sociedad ha construido de fascinación ante “los profesionales de los significados”, que habiendo acumulado un determinado capital cultural, disfrazan convenientemente esta tendencia de *mérito individual*.

Una vez llegados aquí: ¿cuál es el papel de todo aquello que los procesos intelectuales dejan fuera (la emoción, la visceralidad, la sensibilidad...)? En un ensayo sobre Walter Benjamin, Susan Buck-Morss (1993) intenta interpretar la abrupta conclusión del famoso texto “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”: “De manera que es con la estatización de la política que el fascismo ha ido avanzando. El comunismo responde con la politización del arte” (cito la traducción de la versión española de Buck-Morss). La autora se pregunta cómo pudiera ser, en los parámetros benjaminianos, esta politización del arte, dando por supuesto que no se trata ni de la propaganda ni del impulso dado al realismo socialista por la URSS. Y para ello retoma el planteamiento de Benjamin, para el cual las formas de producción del capitalismo sustituyen en el trabajador la memoria por la respuesta condicionada, el aprendizaje por la pericia, la habilidad por la repetición. Su trabajo se encuentra “aislado de la experiencia”, pues el trabajo alienado ha obligado al cuerpo a entumecer los sentidos y matar la memoria. La explotación se ha convertido así, en una *categoría cognitiva*, no sólo económica.

En el otro extremo de la vida social encontraremos que las distintas formas de espectáculo visual y sensorial originan una *fantasmagoría* de carácter compensatorio, que ya no entumece, sino que anestesia los sentidos por saturación. En buena parte del entramado de imágenes en el que nos movemos, la estética se ha convertido en una *anestesia*. En esta situación, para Benjamin la cuestión no está en educar al oído o al ojo para escuchar música, o contemplar belleza, sino en restaurar su perceptibilidad, enseñándoles nuevamente a oír o ver. La ideología debe operar sobre los sentidos, sobre lo directamente experimentado para encauzar el potencial de rebeldía frente a la domesticación cultural (Buck-Morss, 2004: 273 y ss.). En este contexto, la metafísica no es, o no debiera ser, algo por encima, sino *dentro* del cuerpo; y debe tener un carácter materialista en cuanto a que incluye el mundo que experimentan los seres humanos, su lucha contra el sufrimiento real y no frente al mal absoluto o las ideas abstractas. Pero en todo caso, precisar más las implicaciones pedagógicas de este planteamiento, es ya otra historia, que deberá ser desarrollada en otro lugar.



REFERENCIAS

AGIRRE, Imanol (2000): *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*, Publicaciones de la Universidad de Navarra, Pamplona.

ALONSO, Luis (2000): *El extraño caso de la historia universal del cine*, Ediciones Episteme, Valencia.

BENET, Vicente J. (2004): *La cultura del cine. Introducción a la historia y la estética del cine*, Paidós, Barcelona.

BOURDIEU, Pierre (1995): *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Anagrama, Barcelona.

BREA, José Luis (2005): "Los estudios visuales: por una epistemología política de la visualidad", en Brea (ed.) (2005), pp. 5-14.

BREA, José Luis (ed.) (2005): *Estudios visuales. Epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, Akal, Tres Cantos.

BUCK-MORSS, Susan (1993): "Estética y anestésica. Una revisión del ensayo de Walter Benjamin sobre la obra de arte", *La balsa de la medusa*, nº 25, pp. 55-98.

BUCK-MORSS, Susan (2004): *Mundo soñado y catástrofe. La desaparición de la utopía de masas en el Este y el Oeste*, Antonio Machado Libros, Madrid.

CHERVEL, André (1991): "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", *Revista de Educación*, nº 295, pp. 59-111.

CUENCA, Maria Josep (1993): *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, Tàndem Edicions, Valencia.

CUESTA, Raimundo (1998): *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Akal, Tres Cantos.

DELEUZE, Gilles (1996): "Optimismo, pesimismo y viaje (Carta a Serge Daney)", *Conversaciones 1972-1990*, Pretextos, Valencia, pp. 60-70.

EAGLETON, Terry (1993): *Una introducción a la teoría literaria*, Fondo de Cultura Económica, Madrid.

EFLAND, Arthur D. (2002): *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes*, Paidós, Barcelona.

GONZÁLEZ DE ÁVILA, Manuel (1999): "Criticar e interpretar (Introducción para todos los públicos)", en González de Ávila (coord.) (1999), pp. 14-21.

- GONZÁLEZ DE ÁVILA, Manuel (coord.) (1999): "Semiología Crítica. De la historia del sentido al sentido de la historia", monográfico de *Anthropos. Huellas del conocimiento*, nº 186.
- GONZÁLEZ DE ÁVILA, Manuel (2002): *Semiótica crítica y crítica de la cultura*, Anthropos, Rubí.
- GUBERN, Román (1984): *Mensajes icónicos de la cultura de masas*, Lumen, Barcelona.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000): *Educación y cultura visual*, Octaedro, Barcelona.
- HERSCOVICI, Alain (1998): "El estatuto epistemológico de las Ciencias de la Comunicación", en *Causas y azares*, nº7, pp. 131-141.
- MANTECA, Ángel (comp.) (1976): *Lingüística y sociedad*, Siglo XXI, Madrid.
- MITRY, Jean (1990): *La semiología en tela de juicio (cine y lenguaje)*, Akal, Torrejón de Ardoz.
- MONTIEL, Alejandro (1999): *Teorías del cine. El reino de las sombras*, Montesinos, Barcelona.
- OSORO, Andrés, LOMAS, Carlos, TUSÓN, Amparo (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Paidós, Barcelona.
- REVISTA DE EDUCACIÓN (2002): Monográfico dedicado a las "Didácticas Específicas", nº 328, pp. 7-166.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1980): *Curso de Lingüística General*, Ed. Akal, Torrejón de Ardoz.
- SIMPSON, Christopher (1994): *Science of coercion. Communication Research & Psychological Warfare 1945-1960*, Oxford University Press, New York/London.
- SLUYS, A. (1925): *La cinematografía escolar y postescolar*, Imprenta Ciudad Lineal, Madrid.
- SPERBER, Dan, y WILSON, Deirdre (1994): *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, Visor, Madrid.
- STAM, Robert (2001): *Teorías del cine. Una introducción*, Paidós, Barcelona.
- TARDY, Michel (1968): *El profesor y las imágenes. Ensayo de iniciación a los mensajes visuales*, Vicens Vives, Barcelona.
- VIRILIO, Paulo (1998): *La máquina de la visión*, Cátedra, Madrid.
- VIRILIO, Paulo (2002): *Guerra e cinema. Logistica de la percezione*, Lindau, Torino.
- VOLOSHINOV, Valentin (2002): *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Alianza, Madrid.
- VV.AA. (2005): *Documento de síntesis de aportaciones del Encuentro Internacional sobre Educación Audiovisual*, Santiago de Compostela, documento interno.

CITAS

- ¹ Vale la pena desarrollar las palabras del Coronel Edmund P. Gaines, de la División de Sistemas Electrónicos de la Fuerza Aérea estadounidense, en defensa –no se lo pierdan- de la utilidad de la investigación “pura” en gramática:

“La Fuerza Aérea mantiene una enorme y continua inversión en los sistemas de computaciones denominados ‘dirección y control’. Tales sistemas contienen información acerca del *status* de nuestras fuerzas, y los usamos para planificar y ejecutar operaciones militares. Por ejemplo, la defensa de los Estados Unidos contra un ataque aéreo y de misiles es posible en parte a causa del uso de tales sistemas de computación. Y desde luego, tales sistemas ayudan a nuestras fuerzas en Vietnam.

Los datos en tales sistemas son tramitados en respuestas a los problemas y preguntas de los que las ordenan. Debido a que el computador no puede ‘entender’ el inglés, las preguntas de aquellos deben ser traducidas a un lenguaje con el que el computador pueda tratar; tales lenguajes, como usted sabrá seguramente, se parecen muy poco al inglés, ya sea en su forma o en la facilidad con que se aprenden y se usan. Los sistemas de orden y control serían más fáciles de usar y más fácil además formar a personas que lo usen, si la traducción no fuera necesaria. Nosotros patrocinamos la investigación lingüística para así poder aprender a construir sistemas de ‘orden y control’ que puedan entender las preguntas directamente. Desde luego, estudios como los de la UCLA son el primer paso para conseguir esta meta. Resulta claro que el feliz resultado de tales sistemas dependerá de la penetración lograda por la investigación lingüística...” (citado en Manteca, comp., 1976: 19-20).

- ² Esta cuestión resulta altamente importante, pero no podemos detenernos mucho en ella ahora. Durante la Guerra Fría, el mundo académico estadounidense impulsa un determinado modelo de lo que se entiende por comunicación, aplicando a las sociedades los planteamientos de la psicología conductista. Así, en primer lugar se suavizan los términos más explícitamente políticos, y se busca conceptos de apariencia más neutra, a los que se va a otorgar un determinado contenido: “el término ‘propaganda’ comenzó a perder protagonismo, en beneficio de los conceptos más *objetivos* (...) de comunicación, persuasión y opinión pública, que lo sustituyeron en el léxico de la ciencia social (J. M. Sproule, citado en Simpson, 1994: 87; la traducción y la cursiva son nuestras). Una vez hecho esto, se organizan unas prioridades para la investigación en ciencias sociales; la sociedad será un objeto maleable, y la comunicación el instrumento para indicir sobre ella. Si la comunicación se maneja adecuadamente, conseguiremos de una sociedad el comportamiento adecuado: “La audiencia del comunicador no es un recipiente pasivo, no puede ser concebida como un trozo de arcilla que debe ser moldeado por el maestro propagandista. Más bien (...) ella debe conseguir algo del manipulador, si él quiere conseguir algo de ella. Se desarrolla una negociación. A veces, eso es verdad, el manipulador puede llevar a su audiencia hacia una mala negociación... Pero las audiencias, también pueden conducir a una mala negociación. Muchos comunicadores que han sido poco tenidos en cuenta, o malinterpretados, saben que eso tiene un costo” (W. Phillips Davison, citado en Simpson, 1994: 92; la traducción es nuestra).

- ³ Una de las últimas ofensivas procedentes del ámbito académico, han sido las “didácticas específicas”, auténtico intento de desposeer al profesorado de su autoridad teorizar y para establecer las finalidades de la enseñanza, reduciéndolo al papel de mero ejecutor de las directrices establecidas en los departamentos universitarios. Un buen ejemplo de todo esto lo encontramos en un monográfico perteneciente al número 328 de la *Revista de Educación* (2002).

publicidad y campañas





Cannabis. Hay trenes que es mejor NO coger

www.pnsd.msc.es

Problemas de memoria y concentración, estar más agresivo, bajo rendimiento escolar, estar apático, tener depresiones, mayor probabilidad de accidentes y enfermedades mentales... Es así de fácil. Si consumes cannabis, solo o en combinación con otras drogas, éste será tu tren de vida ¿De verdad quieres subir?



DROGAS DR



Cocaína. Hay trenes que es mejor NO coger

www.pnsd.msc.es

Estar irritable, comer mal, dormir poco, tener paranoias o alucinaciones, sufrir taquicardias, perder el control, mayor accidentabilidad, problemas cardiovasculares y sexuales... Es así de fácil. Si consumes cocaína, sola o en combinación con otras drogas, éste será tu tren de vida ¿De verdad quieres subir?



ANÁLISIS DEL SPOT DE LA CAMPAÑA

DROGAS: HAY TRENES QUE ES MEJOR NO COGER

Ministerio de Sanidad y Consumo, 2006

CARMEN MARTA LAZO

Profesora de la Universidad San Jorge, Facultad de Comunicación

JOSÉ ANTONIO GABELAS BARROSO

Consultor Multimedia de la UOC, Profesor de la Universidad San Jorge

‘Esta campaña trata de sensibilizar sobre los riesgos objetivos de la drogadicción, sin alarmas exageradas ni moralinas añadidas, para favorecer posiciones críticas, activas y conscientes’.

Elena Salgado, Ministra de Sanidad y Consumo

La publicidad compone su discurso a través de mecanismos de ficción que pretenden representar escenas cotidianas. Con imágenes coléricas y en sólo unos segundos se cuenta toda una trama argumental con un desenlace, casi siempre feliz, pero no siempre. Así como las campañas comerciales asumen los beneficios del producto o servicio anunciado para influir en la adquisición o prestación de los potenciales consumidores, las campañas institucionales suelen ofrecer el lado oscuro de la publicidad, con mensajes negativos que conciencien a la población de los beneficios de algunas conductas. Está demostrado que cuanto más agresivas y catastrofistas son las campañas institucionales, mayor impacto causan en los destinatarios. Sólo basta recordar los spots de las últimas campañas de la Dirección General de Tráfico, las cuales lanzan mensajes de pérdida, sentimientos de culpa o estados de enfermedad crónica como consecuencia de accidentes. Coincide que con el lanzamiento de estas imágenes y con su recuerdo decrece el número de siniestralidad ante el volante. Los estímulos en negativo generan respuestas de precaución.

Este es el caso del spot que utilizamos en nuestra experiencia, perteneciente a la campaña del año 2006 del Ministerio de Sanidad y Consumo: “Drogas: Hay trenes que es mejor no coger”.

DATOS TÉCNICOS DE LA CAMPAÑA

Target (público diana): “La campaña está dirigida a la sociedad en general, incidiendo especialmente en los preadolescentes y adolescentes, de 12 a 18 años, y los padres como responsables y tutores de su educación”.

Finalidades del mensaje:

- Informar y sensibilizar a la sociedad es primordial para prevenir el consumo de cannabis y cocaína entre los jóvenes, son las drogas ilegales de mayor consumo en nuestro país.
- Que arraigue entre los más jóvenes la idea de fracaso en todos los órdenes de la vida, derivada del consumo de drogas, rompiendo el mito que relaciona estos consumos con éxito social.
- El impacto nocivo que tiene en la salud y en el desarrollo de la persona, el consumo de drogas, tanto si se toman solas o en combinación con otras sustancias psicoactivas.
- Generar una cultura de rechazo a las drogas, fomentando comportamientos positivos, especialmente en niños y jóvenes para que desarrollen estilos de vida positivos, saludables y autónomos”¹.

Soportes: spot televisivo, cuña radiofónica, cartel y tríptico

Número de impactos: 1.000 pases del spot de televisión, 170 cuñas de radio, inserciones en prensa e Internet 4.452 carteles en soportes exteriores, mobiliario urbano y medios de transporte público.

Organismos colaboradores: más de 200 entidades públicas y privadas: ayuntamientos, Comunidades Autónomas, ONGs y empresas.

Fecha de emisión: del 3 al 18 de octubre de 2006.

Presupuesto campaña: 2,2 millones de euros.

CONTEXTO DE LA CAMPAÑA²

La campaña de publicidad se enmarca en las iniciativas incluidas en el Plan de Acción 2005-2008 e incluye entre sus objetivos prioritarios reforzar la prevención y la sensibilización social mediante un conjunto de actuaciones entre las que se encuentran la realización de diferentes campañas informativas y publicitarias que permitan generar una conciencia colectiva sobre los riesgos del consumo de drogas. En esta misma línea, el Foro “La Sociedad ante las Drogas”, impulsado por el Ministerio de Sanidad y Consumo, cuenta con un grupo de trabajo centrado en la prevención entre los jóvenes.

Según datos de la Encuesta sobre Uso de Drogas en Centros de Enseñanzas Secundarias en 2004, el consumo de cannabis aumenta considerablemente entre los 14 y los 18 años. En 1994, el 18,2% de la población escolar entre 14 y 18 años decía haber consumido cannabis durante los últimos doce meses, mientras que en 2004 esta proporción se ha incrementado hasta un 36,6%. Este dato supone que en los últimos 10 años se ha duplicado el número de escolares que ha consumido esta droga en los últimos doce meses.

La encuesta de 2004 revela asimismo que el 10% de los estudiantes de 14 años asegura haber consumido cannabis en los últimos 30 días. Para el mismo periodo de tiempo, la prevalencia del consumo de cannabis entre los jóvenes de 18 años se eleva al 35,7%.

El incremento del consumo de cocaína también es especialmente significativo en el caso de los estudiantes de Enseñanzas Secundarias. En la última década, la prevalencia de consumo en este sector de la población se ha multiplicado por cuatro. Así, en 1994 un 1,8% de jóvenes entre 14 y 18 años decía haber consumido cocaína en los doce meses anteriores a la realización de la encuesta. En 2004, esta proporción se ha incrementado hasta un 7,2%. El consumo es más elevado entre los hombres (9,4% la habían consumido en los últimos doce meses), que en las mujeres (5,1% para el mismo periodo) y se incrementa conforme aumenta la edad de los escolares. El 18,5% de los jóvenes de 18 años afirma haber consumido cocaína en los últimos doce meses, frente al 0,9% de los jóvenes de 14 años.

Asimismo, la encuesta a población escolar 2004 señala que una proporción importante de los estudiantes asegura haber sufrido alguna vez en la vida consecuencias negativas atribuibles al consumo de cannabis y de cocaína. En el caso del cannabis, las más frecuentes son pérdidas de memoria (24%), dificultades para trabajar o estudiar (15,8%), tristeza, ganas de no hacer nada y depresión (14,3%) y faltar a clase (10%). En el caso de los consumidores de cocaína, las consecuencias negativas más frecuentes son problemas para dormir (44,1%), pérdida de memoria (14%), tristeza o depresión (12,6%) y problemas económicos (11,8%).

DESCRIPCIÓN DEL SPOT

Este anuncio tiene una estructura argumental, de tipo conductista, armada en una construcción en paralelo de las causas y los efectos del consumo de cannabis y cocaína. Se intercalan escenas que reconstruyen situaciones en las que adolescentes o jóvenes fuman cannabis o esnifan cocaína, con otras en las que aparecen las consecuencias posibles (pérdida de control, discusión con un adulto, pelea callejera, vómitos, tristeza, depresión, ansiedad, detención policial y estado de coma en una ambulancia).

Las causas se muestran en imágenes en primer plano de los chicos y chicas, mientras que las consecuencias aparecen en planos generales, para mostrar la magnitud de las consecuencias en relación con el mero acto que las genera.

La gravedad de los efectos va en aumento conforme avanza el spot, al igual que el ritmo de la parte sonora, en la que mediante una conjunción de efectos, de inhalación y exhalación, se representa la imagen acústica de un tren en circulación.

El spot tiene una duración de 25 segundos y se cierra con los logotipos de las instituciones (Ministerio de Sanidad y Consumo, y Plan Nacional sobre Drogas), junto con el eslogan de la campaña en un cuerpo de letra destacado y la palabra DROGAS en la parte inferior de la pantalla repetida tres veces.

ÁMBITO DE APLICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia tuvo lugar en las “Jornadas sobre adolescencia: Acercamiento a la realidad desde la mirada de los adolescentes: ¿Y si fueses adolescente?”, organizadas por el Centro de Solidaridad de Zaragoza, Cáritas, Consejo Nacional de la Juventud de Aragón y Fundación Adunare y celebradas del 16 al 18 de noviembre de 2006.

El programa de este ciclo albergaba cuatro talleres: “Violencia, ¿una forma de expresarse?”, “Hachís y ocio”, “Las paradojas de la familia del adolescente” y “Enganchados desde las pantallas”. Fue en este último taller en el que incorporamos el análisis de la campaña que estamos detallando.

Estas jornadas destinadas a educadores y orientadores presentaban un apropiado foro que reunía profesionales de enseñanza tanto en el ámbito formal como en el informal, para presentar la aplicabilidad didáctica que pueden tener campañas institucionales centradas en los adolescentes en su trabajo diario con ellos. Encontrando los cauces para que los chicos critiquen, se identifiquen y reflexionen sobre la imagen que se presenta en la publicidad y la que ellos piensan que les corresponde. Apreciar los nexos y los antagonismos es la mejor manera de optimizar este tipo de materiales en el seno de grupos de trabajo, tanto en el aula como fuera de ella.

OBJETIVOS

1. Potenciar el análisis de mensajes publicitarios para diagnosticar hábitos de consumo en el trabajo con adolescentes.
2. Reflexionar acerca de los efectos que puede generar la publicidad en el marco de la salud y del consumo.
3. Fomentar el diálogo con los agentes educadores y orientadores respecto al papel que ocupa la publicidad en la búsqueda de modelos aspiracionales o en el rechazo de patrones negativos.
4. Valorar la representación de la imagen de los adolescentes y jóvenes en los medios de comunicación, fundamentalmente, en el apartado publicitario.
5. Analizar los estereotipos que más redundan en las campañas actuales, tanto en las comerciales como en las institucionales.
6. Mostrar estrategias y fórmulas que siguen los anunciantes en la creación de publicidad para el target adolescente y joven.
7. Ofrecer una guía de análisis de anuncios publicitarios para su posterior aplicación en clases, talleres y grupos de trabajo.
8. Apostar por los beneficios de la reconstrucción mediante el debate de los mensajes audiovisuales desde una perspectiva activa y crítica.

ACTIVIDADES DESARROLLADAS

Como marco introductorio del taller, realizamos una presentación de los aspectos más destacados relacionados con la publicidad y los adolescentes. Nos sirvió para contextualizar y definir los conceptos que después aplicaríamos al análisis del spot.



Los temas que abordamos en esta primera parte de la sesión fueron:

- Objetivos de la publicidad, tendencias y modas.
- Campañas comerciales y campañas institucionales.
- Universo juvenil vs. Diversidad de jóvenes: imagen estereotipada que ofrece la publicidad.
- Estrategias: publicidad a medida de adolescentes y jóvenes.
- Atraer por la forma: estilos creativos.
- Persuadir con el contenido: valores en alza.
- Rasgos de identidad de la juventud actual: realidad vs. publicidad.
- ¿Vale todo o no todo vale?: límites legales y deontológicos.
- Publicidad y comportamientos sociales: ¿cuál precede a cuál?
- Deportes más utilizados en la publicidad.
- Sectores que más invierten en publicidad para jóvenes.
- Hábitos de consumo: esfera sociológica.
- Hábitos de consumo mediático de la población adolescente y joven.
- Apuntes de educación para el consumidor.

Durante la presentación se invitó a los participantes a que intervinieran, lo que enriqueció cada uno de los puntos tratados, al ampliar los temas con la dimensión de sus prácticas en el trabajo diario con grupos de adolescentes y jóvenes.

Después pasamos a la propuesta de análisis del spot, les preguntamos si conocían la campaña, la respuesta fue afirmativa en la mayoría de los casos, aunque en algunos la confundían con campañas anteriores. Sólo les dimos una referencia muy escueta del anuncio que íbamos a trabajar, con el fin de no condicionar sus respuestas y motivar el interés por captar la mayor información posible.

Antes del visionado repartimos la ficha de análisis que nos serviría para sistematizar la práctica y les invitamos a que la leyeran con el fin de que conocieran, de antemano, en qué aspectos tenían que fijarse.

Realizamos un primer visionado, posteriormente pasamos a completar los primeros apartados (ficha técnica, descripción del “producto” anunciado y cinco principales características). Lo mostramos una segunda vez con objeto de pasar al análisis formal y, tras un último visionado, pasaríamos al apartado de análisis de contenido, target y finalidad del spot.

FICHA DE ANÁLISIS

FICHA TÉCNICA

Tipo de producto o servicio:

Marca:

Sector:

Temporada de emisión:

Soporte utilizado:

Formato publicitario. Tipología:

Duración:

1. DESCRIBE BREVEMENTE EL PRODUCTO ANUNCIADO

2. SEÑALA 5 CARACTERÍSTICAS DEL PRODUCTO ANUNCIADO

-
-
-
-
-

3. ANALISIS FORMAL: ¿CÓMO SE PRESENTA?

3.1. ICONICIDAD:

Determinar si es imagen pura (grabación de la realidad), animación de objetos, dibujos animados o imagen por ordenador.

Describe si aparecen o no imágenes envolventes: paisajes, ciudades,...

3.2. VEROSIMILITUD DE LAS IMÁGENES O PROCEDIMIENTOS ESPECIALES:

Analiza si existe capacidad sorpresiva o familiaridad con situaciones de la vida diaria.

3.3. TIEMPO Y RITMO:

Describe si se presenta la secuencia con un ritmo normal, mediante imágenes ralentizadas o aceleradas.

COLOR:

Analiza si se juega o no con el uso de colores del producto anunciado para establecer anclaje con el anuncio. ¿Se utilizan colores vivos, cálidos, de contraste o brillantes?

MÚSICA:

¿Es una adaptación para el objeto anunciado, se utiliza música de acompañamiento o consiste en un jingle,...

PERSONAJES:

Describir el sexo, edad, perfil social e interrelación entre ellos. Analiza la forma de vestir, los gestos, su expresión,...

TEXTO ESCRITO:

¿Cómo y cuándo aparece?

¿Se incluye el eslogan y la marca?

TEXTO SONORO:

¿Cómo y cuándo aparece?

¿Se incluye el eslogan y la marca?

¿Se repiten elementos con el texto escrito?

TIPO DE PLANOS

Describe el tipo de planos que predominan en la imagen:

ESLÓGAN:

¿En qué consiste?

Analiza la modalidad de recurso utilizado:

4. ANÁLISIS DE CONTENIDOS: ¿CÓMO NOS LOS CUENTA?

4.1. PRESENTACIÓN DEL CONTENIDO

¿Cuál de las siguientes fórmulas se utiliza?

Discurso: presentación del producto testimonial o en primera persona.

Relato: en tercera persona, sin apelación directa al receptor.

Discurso-Relato: combinación de ambas modalidades.

4.2. ACCIÓN-NARRACIÓN

Describe de qué modo se narra la acción:

Analiza el texto, ¿Qué dice?

Analiza la relación entre el texto y la imagen:

4.3. INFORMACIÓN

¿Aparecen datos técnicos del producto o servicio anunciado?

¿Qué información se destaca?

¿Qué datos son omitidos y podrían aparecer?

¿Se hace alguna alusión a la competencia?

4.4. PERSUASIÓN

¿Qué recursos narrativos se utilizan para convencernos de los beneficios del producto o servicio que se anuncia?

¿Qué es lo que más te ha llamado la atención del anuncio?

4.5. VALORES Y CONTRAVALORES

¿Qué valores piensas que se incluyen en el anuncio?

¿Qué contravalores has podido apreciar en el anuncio?

4.6. TÓPICOS o ESTEREOTIPOS

¿Aparece algún tópico o estereotipo en el anuncio?

¿De qué modo se presentan?

5. TARGET: ¿A QUIÉN VA DIRIGIDO EL ANUNCIO?

Sexo:

Edad:

Perfil socio-económico-cultural:

Hábitat rural o urbano:

Analiza la relación entre los protagonistas del anuncio y el target al que está destinado:

6. FINALIDAD: ¿QUÉ PRETENDE EL ANUNCIO?

Analiza cuál es el objetivo principal del anuncio:

Piensas que se corresponde a los intereses del target. ¿Por qué motivos?

7. CONCLUSIONES

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La diversidad de los participantes aportó una gran riqueza en la puesta en común y el proceso de análisis y reflexión, puesto que nos permitió abordar el fenómeno de la publicidad y su interrelación con el público adolescente desde diferentes perspectivas y de un modo integral.

Entre los temas tratados en el diálogo abierto, se planteó una crítica a la falta de estrategias comunicativas en algunas campañas institucionales dirigidas a jóvenes. Esta carencia se extrapoló también a la escasez de comunicación que hay también en los espacios escolares que siguen trabajando con y desde lo impreso y están alejados de la realidad juvenil, de sus intereses, expectativas y formas de comunicación, basadas en los moldes de los códigos que siguen las pantallas (audiovisual, hipermedia, enlaces, etc.).

En el análisis, se cuestionó el tono catastrofista que siguen algunas campañas institucionales en la construcción de los mensajes, el cual resta eficacia comunicativa y resulta artificial y forzado, los jóvenes se muestran incrédulos ante este tipo de situaciones y argumentos.

El tema de si la publicidad genera patrones sociales o son las tendencias sociales las que repercuten en la forma de hacer de la publicidad originó un interesante debate, con posturas muy diversas.

También se planteó como la legislación en el marco publicitario se vulnera de manera constante y cómo los marcos de autorregulación en el sector son una respuesta deontológica de los creativos más comprometidos y pone en evidencia a aquellos que se los saltan.

Por otro lado, pudimos comprobar que en un colectivo de educadores y orientadores sociales no se había considerado el potencial educativo y comunicativo que tiene la publicidad en temas de análisis de consumos. Los participantes en el taller aplaudieron la idea y la valoraron como positiva en su aplicación en el aula o grupos de trabajo.

CONCLUSIONES

A problemas globales hay que responder con respuestas integrales. Medios de comunicación, educadores, adolescentes y jóvenes, agentes sociales y políticos debemos lanzar proyectos coordinados para optimizar esfuerzos y garantizar resultados.

Es muy importante tender puentes entre la educación en cualquiera de sus dos dimensiones -formal y no formal- y la salud para generar espacios de promoción de la salud en los jóvenes.

Hay que evitar perspectivas moralizantes y superar las tendencias a favor o en contra de la publicidad. Se trata de asumir que el caos es algo que forma parte del ambiente.

La publicidad puede servir como medio para vehicular estrategias donde los adolescentes y jóvenes interrelacionen sus hábitos con los que muestra la ficción publicitaria. En el caso que analizamos, la campaña sobre consumo de drogas del Ministerio de Sanidad y Consumo puede servir para conocer las similitudes y distancias que tienen los estereotipos planteados o

los perfiles de chicos que lo escenifican con la vida real de los jóvenes con los que trabajamos.

La aplicación de este tipo de actividades en el aula, foros, encuentros, talleres, seminarios o grupos de trabajo potencia la percepción crítica y activa de los mensajes y permite ahondar en la importancia de un consumo responsable y de unos comportamientos saludables.

Tanto las campañas comerciales como las institucionales son un recurso interesante como material de trabajo para analizar breves estructuras argumentales, flashes persuasivos, desde el nivel formal y la estructura en el plano narrativo o los contenidos que aporta el significado del mensaje, hasta llegar a la finalidad de cada anuncio y su correspondencia o no con el público objetivo en el que se centra la campaña.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (2005): "Pantallas sanas". Gobierno de Aragón, Zaragoza.

De los Ángeles, J. (1996): "Creatividad publicitaria. Concepto, estrategias y valoración", Eunsa, Navarra.

Gabelas, J. A. y Gascón, M. C. (coords.) (1999): "Las aulas ante la publicidad", El periódico del estudiante, Colección Comunicación y Medios, Zaragoza.

Grupo Spectus (2004): "Máscaras y espejismos". La Torre, Madrid.

Martín, M. (1998): "Juventud y consumo". Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid.

Melero, J.C. Y Pérez de Arróspide, J. A. (2001): "Drogas: más información y menos riesgos". Plan Nacional sobre Drogas, Ministerio del Interior, Madrid.

Megías, E. (2001). "Valores sociales y drogas". Fundación de Ayuda Contra la Drogadicción, Madrid.

Rubio, J. y Perlado, M. (2003). "La publicidad para jóvenes. Claves de comunicación eficaces en tiempos de incertidumbre", en Actas de las Jornadas sobre Publicidad y Marketing de AEDEMO, Madrid.

Sánchez Pardo, L.; Megías Quirós, I. y Rodríguez San Julián, E. (2004): "Jóvenes y publicidad. Valores en la comunicación publicitaria para jóvenes", INJUVE y FAD, Madrid.

www.pnsd.msc.es

www.spectus.net

www.canalcomunica.es

La descripción del mensaje consta en la web del Ministerio de Sanidad y Consumo, en la que se detalla la finalidad de la campaña, así como su contenido. <http://www.pnsd.msc.es/Categoria3/prevenci/areaPrevencion/campanas/home.htm> (consultada el 30 de enero de 2007).

¹ Estos datos pertenecientes a la Encuesta sobre Uso de Drogas en Centros de Enseñanzas Secundarias en 2004 pueden consultarse también en la citada web del Ministerio de Sanidad y Consumo.



CINE EN ESENCIA

LOS ANUNCIOS DE NOA PERLE DE CACHAREL Y L'HOMME DE YVES SAINT LAURENT

ELVIRA GARCÍA ARNAL

Profesora del IES Pablo Serrano de Andorra (Teruel)

Experiencia realizada con alumnado de 4º de ESO en tutoría en el curso 2006/2007

Ámbitos de educación para la salud: Publicidad: emoción versus mirada crítica; Consumo responsable; Imagen y trastornos alimentarios; Igualdad de género y estereotipos.

Asignaturas relacionadas, destinatarios y cursos: Tutoría de 4º de ESO y en general para tratar temas transversales en el 2º ciclo de la ESO. También en el 2º ciclo de la ESO para: imagen y expresión y procesos de comunicación (publicidad), cultura clásica (símbolos mitológicos), ciencias sociales (mercados globales), lenguas extranjeras (uso de páginas web en inglés o en francés).

INTRODUCCIÓN: "CINE EN ESENCIA"

Aunque habitualmente utilice elementos esenciales del lenguaje cinematográfico, la publicidad audiovisual suele considerarse como un género menor. Sin embargo, un anuncio publicitario audiovisual concentra, en pocos segundos, distintos recursos del cine para transmitir un mensaje que, eso sí, promueve la venta de un producto o un servicio. Por ello, el cine suele ser un referente para la publicidad audiovisual, aunque exista una gran diferencia entre la duración de las películas y la de los *spots* o anuncios audiovisuales, por lo que la brevedad de la publicidad audiovisual necesita ser compensada por una creatividad que permita comunicar de una manera muy rápida.

La referencia del cine es más evidente en la publicidad de determinados productos, especialmente los más costosos o lujosos, que suelen contar con un presupuesto relativamente elevado que permite utilizar más medios y contratar a mejores profesionales, dentro de este tipo de publicidad se encuentran los anuncios de perfume que publicitan productos relativamente caros, dirigidos a un sector amplio de público y en un mercado cada vez más global. Los anuncios audiovisuales de fragancias cuentan, además, con una dificultad añadida que es la imposibilidad de transmitir el aspecto más definitorio de una perfume, su olor. "Cine en esencia" es un juego de palabras, porque si siendo perfumista se usan esencias para construir una fragancia, siendo publicista también se puede destilar la esencia del cine para realizar un *spot* o anuncio audiovisual.

CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA “CINE EN ESENCIA” DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD A TRAVÉS DE CINE, PUBLICIDAD Y TIC

La experiencia “Cine en esencia: los anuncios de *Noa Perle* de *Cacharel* y de *L’Homme* de *Yves Saint Laurent*” se realizó en el mes de enero de 2007 durante dos sesiones de tutoría del grupo 4º D de ESO del IES Pablo Serrano de Andorra (Teruel). En este Instituto el Plan de Acción Tutorial incluía para este nivel el tratamiento de temas de salud, como la alimentación o la igualdad de género, y la participación en el programa de Cine y Salud ofertado para las tutorías. Esta experiencia busca ofrecer una perspectiva distinta sobre temas de salud usando recursos habituales para el alumnado, pero novedosos en el contexto de nuestras sesiones de tutoría: la publicidad e Internet.

La publicidad audiovisual suele tener una vida muy breve en el cine y en la televisión. Por otra parte, el fenómeno más reciente de la presencia de esta publicidad en Internet tampoco garantiza su pervivencia. En cualquier caso, creo que es muy importante que los anuncios seleccionados sean conocidos por el alumnado, por ello si dejaran de emitirse, lo más lógico sería adaptar esta experiencia a otras publicidades más actuales sobre estos u otros productos de perfumería.

OBJETIVOS DE ESTA EXPERIENCIA

- Iniciarse en el análisis de anuncios publicitarios audiovisuales (*spots*), impulsando el desarrollo de una mirada crítica..
- Identificar en la publicidad elementos del lenguaje cinematográfico.
- Usar Internet para la búsqueda de información sobre cine y publicidad, tanto en páginas en lengua castellana, como en lenguas extranjeras.
- Distinguir en la publicidad los componentes y efectos emocionales de los racionales.
- Reflexionar sobre el efecto de la publicidad en la salud.
- Favorecer el desarrollo de actitudes responsables sobre la alimentación, el consumo y la igualdad de género.

FICHA TÉCNICA DE LOS RECURSOS PUBLICITARIOS UTILIZADOS

A) El *spot* de *Noa Perle* de *Cacharel*

Noa Perle es un nuevo perfume de la gama *Noa* lanzado en 2006 por la marca *Cacharel*. Domitille Bertier y Olivier Polge crearon esta fragancia compuesta por bayas, fresa, peonía, azahar, avellano y pimienta rosa. El diseño del envase de tonos malvas y verdosos evoca una forma orgánica esférica y contiene una perla gris simulada. El precio del frasco de 100 ml supera los 60 euros.

El *spot* de este perfume dura 20 segundos, fue realizado por la productora Plein soleil, la directora fue Ellen von Unwerth una fotógrafa de moda y di-

rectora de cine y vídeo conocida y reconocida internacionalmente por la intensa sensualidad de sus trabajos y su habilidad para descubrir nuevas caras. El decorado fue creado por Jean-Hugues de Chatillon y Pascal Rabaud fue el director de fotografía. La música parece ser una canción no comercializada del grupo francés OMR que se titula "If you love me". La protagonista del anuncio y rostro de la fragancia es la lituana Ilone Kuodiene, nacida en 1981, que es modelo de pasarela y publicidad, mide 178 cm y usa la talla 34 de ropa.

B) El spot de *L'Homme de Yves Saint Laurent*

L'Homme es un nuevo perfume lanzado en 2006 por la casa de moda y belleza *Yves Saint Laurent* que actualmente pertenece al grupo *Gucci*. Anne Flipo, Pierre Wargnye y Dominique Ropion son las narices que idearon este aroma de cedro, sándalo, jengibre, violeta, albahaca y pimienta blanca. El envase está inspirado en los diseños de la Bauhaus y es un frasco cilíndrico de vidrio transparente con un tapón metálico de color acero y forma prismática hexagonal. El precio de 100 ml rebasa los 60 euros.

El *spot* de esta fragancia dura 20 segundos y, como toda la campaña, ha sido realizado por la inglesa Sam Taylor-Wood, fotógrafa y directora conocida por su obra enigmática, que evitando la narración subraya la dificultad para comunicar emociones. La música parece haber sido interpretada y compuesta por Lou Marco, con letra de Nicolas Atchine. El rostro del perfume y protagonista del anuncio es el actor francés Olivier Martinez, nacido en 1966, mide 171 cm, tiene ascendencia española, pero es el prototipo de parisino y ha desarrollado una carrera cinematográfica internacional, siendo la primera vez que ha aceptado ser el rostro de un producto y dice haberlo hecho por ser una marca que une lujo y sensibilidad artística.

LAS ACTIVIDADES

A) Actividades antes del visionado de los anuncios

La primera actividad necesariamente debe consistir en hacer una presentación al alumnado del conjunto de actividades y de sus objetivos.

Otras actividades anteriores al visionado de estos anuncios se dirigen al conocimiento de determinados conceptos relacionados con la salud y lo audiovisual.

Los conceptos básicos relacionados con la salud son:

- consumismo: consumo de bienes que no son completamente necesarios
- sexismo: discriminación en función del sexo, suele estar relacionada con la existencia de estereotipos de género (modelos distintos para varones y mujeres)
- trastornos alimentarios: enfermedades relacionadas con la alimentación, las más conocidas son la anorexia (falta de apetito) y la bulimia (apetito insaciable).

Los conceptos básicos relacionados con lo audiovisual son:

- cine mudo: la imagen no tiene un registro sonoro asociado

- encuadre: campo abarcado por el objetivo y que es la porción de imagen que se recoge de la realidad
- imagen digitalizada o tratada por ordenador: imagen modificada por medios informáticos
- plano: imagen filmada de manera ininterrumpida con un único encuadre fijo o móvil. Hay distintos tipos, por ejemplo: general (incluye a la figura humana completa), medio largo (línea inferior de encuadre por debajo de la cintura), medio (línea inferior de encuadre sobre la cintura), primer plano (la cabeza llena el encuadre), plano de detalle (un objeto o parte de él)
- *spot*: secuencia de montaje utilizada como reclamo publicitario de un determinado producto que se pasa en las salas de cine o en la televisión.
- *travelling*: movimiento de desplazamiento de la cámara
- voz en *off*: voz que se escucha desde fuera de la imagen
- *zoom*: es un movimiento combinado de rotación y traslación de la cámara que permite variar el enfoque

En nuestra experiencia, estos conceptos de salud ya se habían trabajado en sesiones de tutoría anteriores, por lo que no se insistió en ellos de un modo teórico. Respecto a los conceptos audiovisuales, se prefirió trabajarlos visionando los anuncios, siguiendo la idea de Javier Gurpegui² de que, para no caer en la erudición, el conocimiento del lenguaje cinematográfico debe integrarse en enfoques y temas con un significado vital.

La siguiente actividad previa es muy valiosa para reflexionar sobre la información que nos llega a través de diferentes sentidos y el uso de distintos lenguajes metafóricos para referirse a los olores, pues toma como referencia el libro *El Perfume*, de Patrick Süskind, y su adaptación cinematográfica, dirigida por Tom Tykwer, que es también compositor de la música de la banda sonora junto a Johnny Klimek y Reinhold Heil. La actividad consiste en decidir si se logran transmitir los olores mediante el texto, la música o las imágenes y en el caso de que la respuesta sea positiva, con cuál de estos medios se consigue mejor:

- a) escucha del tema de la banda sonora “the girl of the plums”, puede encontrarse en www.perfumemovie.com seleccionando *soundtrack* y posteriormente *the girl of the plums*
- b) visión de las imágenes sobre la chica de las ciruelas, puede encontrarse en www.perfumemovie.com seleccionando *video*, luego *clips* y luego *plum girl*
- c) lectura de este fragmento del libro³: “[...] una muchacha se hallaba sentada ante esta mesa, limpiando ciruelas amarillas [...] Grenouille se detuvo. Supo inmediatamente de donde procedía la fragancia que había seguido durante más de media milla desde la otra margen del río. [...] Procedía de la muchacha [...] su sudor era tan fresco como la brisa marina, el sebo de sus cabellos, tan dulce como el aceite de nuez, su sexo olía como un ramo de nenúfares, su piel como la flor de albaricoque y la combinación de estos elementos producía un perfume tan rico, tan equilibrado, tan fascinante [...]”.

B) Actividades durante el primer visionado de los anuncios

Debido a su corta duración no se propone ninguna actividad en el primer visionado.

C) Actividades después del visionado y durante visionados posteriores

A continuación se explica el desarrollo de estas actividades desde la perspectiva del profesorado. En el apartado 6 se incluye una ficha de trabajo para repartir al alumnado, que también da una visión más concreta de alguna de las actividades.

1. En primer lugar se visionan los dos anuncios, para ello podemos haberlos grabado de la televisión o bien verlos en Internet. El *spot* de *Noa Perle* está en la página www.plein-soleil.net (seleccionando directors? Ellen von Unwerth?cacharel) y el *spot* de *L'Homme* en www.ysl-lhomme.com. Tras esta visión se pregunta al alumnado por sus primeras impresiones y si les apetece comprar el perfume. Se intenta conseguir así algo similar a la respuesta emocional e inmediata que busca la publicidad.

2. Se vuelven a visionar los anuncios y se pide relacionarlos con una serie de conceptos para conseguir un primer análisis, básicamente intuitivo, y que permite también percibir estereotipos presente tanto en el anuncio como en la mirada del alumnado.

3. Se pide al alumnado que reflexione sobre si esta publicidad describe los olores y si es algo que se pretendiera. La actividad previa sobre *El Perfume* resulta una referencia valiosa .

4. Se realiza un análisis detallado de los dos anuncios, viéndolos repetidas veces, tanto a velocidad normal como a cámara lenta, para ello puede contarse con la información expuesta a continuación, pero también con las ideas que vayan surgiendo sobre las imágenes, las palabras y la música.

A) Análisis del *spot* de *Noa Perle* de *Cacharel*:

LAS IMÁGENES:

- la secuencia de imágenes es la siguiente: un primer plano de la mano de una chica que roza el agua en la que se refleja su cara, un plano general corto de la chica que está desnuda, tiene las piernas bajo el agua y gira para sumergirse más, un plano de detalle de la botella del perfume a modo de una ostra con una perla y de las manos de la chica que van sumergiéndose, un plano medio largo de la chica sacando la botella del agua, un plano de detalle de las manos que sacan la botella, un plano medio de la chica alzando la botella hacia la cara, un primer plano de su pecho decorado con lentejuelas y de la botella, un primerísimo plano de la mirada de la chica que se va enfocando progresivamente, un plano medio de la chica que sujeta la botella en la mano, un primer plano de la cara de perfil con la mano sujetando la botella a esa altura, un primer plano frontal con los mismos elementos, un plano medio de la chica sumergida hasta la cintura y con los ojos cerrados y un primerísimo plano con una imagen del ros-

tro de su chica, su mano izquierda y la botella del perfume a la altura de los ojos. La mirada de la chica tiene mucha importancia porque sirve de intermediaria para relacionar el perfume con quienes ven el anuncio. En conjunto esta es una secuencia muy dinámica ya que se compone de un número considerable de planos, entre los que hay varios planos muy cortos, algunos además con encuadres poco convencionales, y entre todos destacan los primerísimos planos de la cara, que suelen utilizarse mucho en televisión y publicidad por su gran fuerza y que pueden considerarse una aproximación casi obscena

- la protagonista es una chica joven, muy esbelta y que tiene una piel muy clara y una larga melena rizada
- el decorado es un ambiente acuático con fondos perlados
- los colores de las imágenes resultan irreales pues están armonizados en una gama de blanco, plateado, malva y verde
- las imágenes puede que hayan sido tratadas digitalmente, para deducirlo se puede observar la perfección del rostro de la protagonista
- las imágenes pueden considerarse simbólicas: la protagonista puede identificarse con una ninfa, una sirena o con Venus. Las ninfas son en la mitología doncellas de las aguas, bellas muchachas desnudas y símbolo de la fecundidad. Las sirenas son seres fantásticos con busto de mujer y el resto de cuerpo de pez, que atraían a los navegantes con su canto y los arrastraban a su muerte, tenían pechos redondos, una espalda marfileña y una larga melena, son el símbolo de la tentación peligrosa y de la seducción mortal. Venus es la diosa romana de la fecundidad que se relaciona con la belleza, el placer y la atracción sensual, una de sus imágenes habituales de Venus la asemeja a la sirena, pues surge del mar atractiva y seductora.

LAS PALABRAS:

- las imágenes no tienen sonido asociado, igual que en el cine mudo
- la voz en *off*, de mujer, dice: "*Noa Perle* la nueva fragancia de *Cacharel*"
- la letra de la canción básicamente dice en inglés: "*If you love me*", o sea, "*Si me quieres*". Este mensaje se relaciona con la idea de seducción y atracción del simbolismo de la sirena
- el texto sobreimpresionado al final es: en un primer momento *Noa Perle* que pasa a ser sustituido luego por *Cacharel*

LA MÚSICA:

- es una cancioncilla de estilo pop en una línea entre lo independiente y lo comercial, interpretada por una voz de mujer
- el elemento más destacado son la sensual melodía cantada que combina perfectamente con la parte instrumental y la base rítmica
- el ritmo musical se integra perfectamente en el de la secuencia de imágenes, lo que contribuye a expresar emociones y a desencadenar sentimientos como ya sucedía en las primeras películas de cine mudo, según explica Rusell Lack⁴.

B) Análisis del spot de *L'Homme* de Yves Saint Laurent:

LAS IMÁGENES:

- la sucesión de imágenes es la siguiente: la primera secuencia es un plano general de una escalera en espiral sobre la que la cámara hace un *zoom* giratorio y descendente; en la segunda secuencia hay un plano general largo con una habitación vacía con ventanales en la que pasea un hombre, un plano general corto del mismo hombre con un *travelling* giratorio, un primer plano del hombre con un *travelling* giratorio que termina cuando el hombre mira por primera vez a la cámara, teniendo la mirada un papel fundamental al romper su ensimismamiento y conectarlo con quienes ven el anuncio, y un plano de detalle del frasco que se sitúa en el centro de la imagen mientras la habitación pasa a ser un fondo borroso giratorio. Los planos son relativamente largos y se caracterizan especialmente por los movimientos giratorios de la cámara
- el protagonista es un hombre no muy joven, vestido de negro y descalzo
- el decorado es una habitación, espaciosa y estilosa, pero vacía
- los colores predominantes son el blanco, el negro y los marrones
- la imagen de la escalera parece haber sido retocada digitalmente
- las imágenes pueden considerarse simbólicas: la escalera, la habitación y el frasco. La escalera es un símbolo complejo, pues es un símbolo sexual cuando es ascendente, pero aquí es descendente, por lo que simboliza el misterio y lo oculto, y es espiral, por lo que se refiere al yo. La habitación vacía es un símbolo de lo misterioso y la inquietud. El frasco tiene forma de tornillo, que puede interpretarse como un símbolo fálico

LAS PALABRAS:

- las imágenes no tienen sonido asociado, igual que en el cine mudo
- la voz en *off*, de mujer, dice: "Puro magnetismo: *L'Homme* de Yves Saint Laurent". La palabra magnetismo subraya la idea de atracción sugerida por las imágenes. Curiosamente la versión española ha cambiado la versión original que decía en francés: "Magnético y sensual"
- la letra de la canción dice en inglés: "Let the angels fall/ Let the night turn into day/ Let the walls start shaking/ And the earth start quaking/ And let the thunder roar/ Every thing can go if you don't love me", o sea, "Deja a los ángeles caer/ deja a la noche convertirse en día/ deja a los muros empezar a temblar/ y a la tierra empezar a sacudirse/ y deja al trueno atronar/ todo puede irse si no me amas"
- el texto sobreimpresionado al final es *L'Homme* de Yves Saint Laurent

LA MÚSICA:

- es una cancioncilla pop, línea independiente, interpretada por un hombre
- los elementos más destacados son la base rítmica dinámica, la melodía cantada que resulta agrisada y pegadiza y la melodía instrumental, que si se escucha más detenidamente recuerda a música clásica de tecla

- la música contribuye a subrayar el misterio y el desasosiego, por su creación de tensión final en lugar de reposo y de nuevo aquí la música sirve para desencadenar emociones y sentimientos

5. La relación tan habitual entre cine y literatura, se plantea en este ejercicio a la inversa de lo habitual, porque debe escribirse un cuento muy breve relacionado con cada *spot*.

6. Se busca información en Internet sobre estos perfumes y sus anuncios. Según los recursos disponibles o las preferencias personales, esta actividad puede realizarse en grupo utilizando un cañón para proyectar la imagen de un único ordenador o trabajarse con muchos ordenadores a modo de *web-quest*. Se debe intentar convencer al alumnado para usar páginas en distintos idiomas, aunque no se dominen, por el aumento de datos.

7. En grupos pequeños se plantea una discusión sobre si estos anuncios son sexistas, incitan a los trastornos alimentos, promueven el consumismo y si deberían prohibirse por alguna de las razones anteriores. Para fomentar el debate puede aportarse información complementaria o recordarse hechos de actualidad relacionados con el tema. Por ejemplo, sobre sexismo, en nuestra experiencia, al poner en común los resultados, entre los conceptos más relacionados con *Noa Perle* estaban dulzura, delicadeza y suavidad, y entre los más relacionados con *L'Homme* estaban poder, control y técnica; estos resultados encajan con los estereotipos sobre las mujeres y los hombres habituales en los medios de comunicación y que son resumidos por José Antonio Gabelas⁵. Un segundo ejemplo, sobre trastornos alimentarios, puede ser la publicidad de *Dove* con su campaña por la belleza real que no utiliza sólo a modelos jóvenes y delgadas como referencia. Un tercer ejemplo, sobre consumismo, es informar de que el lanzamiento de estos perfumes se realizó en septiembre, adelantándose varios meses a la campaña tradicional de publicidad navideña para conseguir distinguirse de la competencia, aunque también estuvieron en la campaña navideña de forma masiva.

8. Se pide de nuevo, una vez que se cuenta con más información, que el alumnado de sus impresiones sobre el anuncio y si lo compraría, analizando las posibles diferencias con las opiniones iniciales. Curiosamente, en nuestra experiencia más información no supuso un cambio de la opinión inicial que se basaba básicamente en lo emocional.

9. Se evalúan las actividades realizadas.

FICHA PARA EL TRABAJO DEL ALUMNADO

1. Vamos a ver un *spot* o anuncio de televisión de dos perfumes, el primero es un perfume de mujer, *Noa Perle* de *Cacharel*, y el segundo es un perfume de hombre, *L'Homme* de *Yves Saint Laurent*, tras ver cada uno de ellos escribe una palabra que te sugiera, si lo comprarías o no y por qué (recuerda que puedes comprarlo para un regalo, no necesariamente para ti).

2. Volvemos a ver una segunda vez cada anuncio y subraya las palabras que en tu opinión tengan que ver con el primero y rodea las palabras que relaciones con el segundo: salud, felicidad, dulzura, belleza, seducción, poder, lujo, suavidad, fuerza, misterio, juventud, madurez, armonía, contraste, ac-

ción, control, descontrol, técnica, tranquilidad, delicadeza, alegría, tristeza, velocidad, desnudez, naturaleza.

3. Piensa un poco y contesta si crees que estos anuncios intentan informarnos sobre la característica más importante de un perfume, que es su olor, y qué deduces de ello.

4. Vamos a ver de nuevo los anuncios, varias veces y a cámara lenta, analizando las imágenes, las palabras y la música. Toma nota de cada uno de estos aspectos.

5. Muchas películas se basan en un cuento. Estos anuncios son como dos minipelículas. Escribe un cuento muy breve, de 3 a 5 líneas, que se corresponda con cada uno.

6. Utilizando un buscador, vamos a buscar información en Internet sobre estos perfumes y sus anuncios, recuerda que puedes usar páginas en otros idiomas y anota los datos disponibles sobre:

- el perfume: su año de lanzamiento, sus creadores, su olor, su envase y el precio para una cantidad determinada
- la marca: sus actividades, su sede y si su página web se dirige a un mercado global
- el anuncio: la agencia productora, la persona que lo dirige, la que lo protagoniza y las que intervinieron en la música.

7. Relacionándolo con las conocimientos que tenéis sobre esos temas y con los resultados de las actividades nº 2 y nº 4, discutid en grupo, resumiendo las conclusiones, sobre si cada uno de los anuncios:

- el anuncio: la agencia productora, la persona que lo dirige, la que lo protagoniza y las es sexista
- incita a la anorexia o la bulimia o a otros trastornos alimentarios
- promueve el consumismo
- debería prohibirse por alguno de los motivos anteriores

8. Ahora que tienes mucha más información sobre estos perfumes y su publicidad, utilizando la información adicional, escribe de nuevo una palabra que te sugieran, si los comprarías o no y por qué. ¿Han variado tus respuestas respecto a la actividad nº 1? ¿Por qué? ¿Cuándo crees que has contestado de un modo más emocional en la actividad nº 1 ó en la nº 10? ¿Crees que esta publicidad se aprovecha de nuestras emociones?

9. Valora el conjunto de estas actividades sobre estos anuncios con una nota numérica, de 0 (mínimo) a 10 (máximo), y di qué ha sido lo mejor y lo peor y por qué.

EVALUACIÓN DE ESTA EXPERIENCIA

La evaluación de esta experiencia por el alumnado fue dispar. Aproximadamente la mitad la valoró positivamente por distintas razones: les pareció novedosa para tutoría, las imágenes y la música de la publicidad les resultaron atrayentes y comprendieron mejor los aspectos menos obvios de la publicidad. Sin embargo, un número significativo la valoró negativamente por no verle utilidad, por no interesarles la publicidad o por considerar abu-

rridas muchas de las actividades, ya que ni siquiera les atraía el uso de Internet para conseguir información porque no era un uso lúdico.

Mi evaluación de la experiencia es positiva porque supuso una nueva perspectiva sobre temas importantes, aumentaron los conocimientos del alumnado sobre publicidad y, personalmente, me aportó un mayor conocimiento de mi grupo de tutoría. Sin embargo, debo reconocer que planteó problemas de motivación para una parte del grupo en los ejercicios más mecánicos, por lo que quizás sería mejor seleccionar actividades para concentrarlas en una única sesión. También debo admitir, como afirmó parte del alumnado, que para tomar una decisión realmente informada en la compra de un perfume es necesario olerlo, pero no teníamos presupuesto para comprarlos.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS Y DE INTERNET

CHEVALIER, J. y GHEERBRANT, A. (1986): *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Herder

COOPER, J.C. (2000): *Diccionario de símbolos*. Barcelona. Gustavo Gili.

FERRÉS I PRATS (2005): "Entornos saludables y TIC en la sociedad del espectáculo" en *Pantallas sanas*. Zaragoza: Gobierno de Aragón-Dirección General de Salud Pública; pp. 11-21.

GABELAS BARROSO, José Antonio (2001): *Alimentación*. Zaragoza: Gobierno de Aragón-Dirección General de Salud Pública.

GARCÍA GUAL, Carlos (2003): *Diccionario de mitos*. Madrid. S.XXI.

GURPEGUI VIDAL, Javier (2004): *Relaciones y emociones*. Zaragoza: Gobierno de Aragón-Dirección General de Salud Pública (2ª ed.).

LACK, Rusell (1997): *La música en el cine*. Madrid: Cátedra.

MOLINER, María (1998): *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos (2ª ed.)

MORENO GÓMEZ, Carlos (2003): *Cine y salud: orientaciones y propuestas didácticas*. Zaragoza: Gobierno de Aragón-Dirección General de Salud Pública (3ª ed.).

PÁRAMO, José Antonio (2002): *Diccionario Espasa Cine y TV: terminología técnica*.

PÉREZ-RIOJA, José Antonio (1997): *Diccionario de símbolos y mitos*. Madrid: Tecnos (5ª ed.)

SÜSKIND, Patrick (2007): *El perfume: Historia de un asesino*. Barcelona: Seix Barral.

<http://prevmadame.figaro.net/people>

www.alevosia.com/magazine/2006/12/el_perfume_de_la_perla.php

www.alohacriticon.com/elcriticon/article1534.html

www.artandcommerce.com/EllenvonUnwerth.bio.htm

www.cosmoty.de/suche/L'Homme_Yves_Saint_Laurent/

www.creativtv.net-Sam-Taylor-Wood

www.fashionmodeldirectory.com/models/ilona_kuodiene

www.perfumemovie.com

www.plein-soleil.net

www.porlabellezareal.com

www.trendencias.com

www.ysl-lhomme.com

Citas

- ¹ Comencé a idear esta experiencia tras una conversación con varios profesores del Instituto en la que uno de ellos, David Galindo, contó que buscaba la canción del anuncio de *L'Homme* de *Yves Saint Laurent*, por ello agradezco a David su papel de desencadenante.
- ² GURPEGUI VIDAL, Javier (2004), p. 52
- ³ SÜSKIND, Patrick (2007), pp. 45 y 46
- ⁴ LACK, Rusell (1997) pp. 20-45
- ⁵ GABELAS BARROSO, José Antonio (2001), pp. 35-38

series
de
televisión
y
cortos



THE *Hollywood* REPORTER

75th year

CELEBRATING 75 YEARS

Thursday, August 18, 2005 \$2.99

hughlaurie.net



ADVERTISEMENT



"Hugh Laurie is brilliant..." - PEOPLE MAGAZINE

HOUSE M.D.

NDC 5173564-462-12

"Hugh Laurie is just amazing in HOUSE and has to be recognized." - USA TODAY

"Hugh Laurie is a marvel as the cynical, wounded yet brilliant Dr. Gregory House..." - NEW YORK TIMES SYNDICATE

OUTSTANDING LEAD ACTOR
IN A DRAMA SERIES: HUGH LAURIE

LOT No. EXP.
FOX

HOUSE MD: ‘THREE STORIES’

NATALIA LÓPEZ ZAMARVIDE

Profesora del IES Élaios (Zaragoza)

Recurso trabajado: *House MD*. Episodio 21, temporada 1 *Tres historias (Three Stories)*. DVD (región 1), versión original en inglés con subtítulos en inglés.

Ámbitos de educación para la salud: Relaciones y emociones; Prevención del consumo drogas.

Asignaturas relacionadas con el currículo: Inglés. Destinatarios y cursos: 2º Bachillerato.

En los círculos académicos, por no decir en el ámbito educativo, siempre se ha despreciado la televisión, considerándola un arte “menor” respecto a la literatura o el cine, o en el peor de los casos, como “corruptor de inocentes”. En cualquier caso, y tal como afirma Eco (1993:96-105), la televisión es el libro de texto de los adultos modernos. En su opinión, la educación no consiste en enseñar a los alumnos a que confíen en la escuela y en los libros de texto, sino por el contrario a que *critiquen* los libros de texto y escriban los suyos propios. Eco propone, por tanto, que los profesores tengamos el valor de usar la televisión para su uso en el aula, y para ello, hay que enseñar a usar y *leer* la televisión.

A la hora de usar un producto televisivo en el ámbito de educación para la salud puede parecer demasiado obvia la elección de una “serie de médicos”. No obstante, de entre la pléthora de dramas médicos que inundan la pantalla actualmente, bien sean importadas de Estados Unidos — *Urgencias (ER)*, *Anatomía de Grey (Grey’s Anatomy)*— o nacionales (*Hospital central, MIR*), en mi opinión *House (House MD)* destaca por varios motivos. En mi caso, quizá sea por mi debilidad desde hace años por su protagonista, Hugh Laurie. Preferencias personales aparte, la calidad de los guiones y la puesta en escena es por lo general superior a otras series de este tipo, que suelen derivar en culebrones emitidos *en prime time* nocturno. De cara a los alumnos, *House* me pareció interesante por dos razones. En primer lugar, y como dice Hugh Laurie en numerosas entrevistas, la serie es “pro-científica”, defiende el pensamiento racional y empírico así como los datos observables acerca de la condición humana. Por otra parte, va más allá de la salud entendida como *ausencia de enfermedad*: muestra una preocupación por la salud como *bienestar*, e invita a la reflexión sobre el concepto de inteligencia emocional, como veremos más adelante.

Mi propuesta se orienta hacia el aula de inglés, y por tanto la propuesta didáctica está en ese idioma. No obstante, en la exposición que sigue se esbozan ideas para su aprovechamiento en otras áreas del currículo. De hecho, mis objetivos eran de una doble naturaleza: los específicos del área de inglés (desarrollo del vocabulario relacionado con la salud, promoción de actividades orales y de escucha), y objetivos entroncados con aspectos de educación para la salud, en concreto, la promoción de relaciones y emociones.

La actividad se llevó a cabo con un grupo de segundo de bachillerato de ciencias sociales, y aunque parecería más lógico haberla trabajado con alumnos de bachillerato de ciencias de la salud, el tema de la salud aparece en el temario común de inglés de segundo de bachillerato, y para la prueba de acceso a la Universidad. Trabajar el vocabulario de la salud viendo una serie de televisión que, por lo general, gusta a los alumnos me pareció más interesante que la mera enumeración de enfermedades y procedimientos médicos en la que suelen derivar los ejercicios sobre este tema. Evidentemente, es de suponer que los alumnos de la rama científico sanitaria recibirán propuestas relacionadas con las “series de médicos” con mayor entusiasmo si cabe.

Una ventaja de usar episodios de televisión frente a películas es su duración: cada capítulo de *House* dura cuarenta y dos minutos, lo que permite el visionado del capítulo en una sesión de clase sin interrupción, conservando la *unidad de efecto*, elemento vital en el caso del episodio que nos ocupa, como se verá luego. Además, en *House* las historias que se desarrollan son independientes en cada capítulo, así que no es necesario ser un seguidor de la serie para llevar a cabo el trabajo propuesto, con una pequeña introducción a los personajes es suficiente.

El capítulo elegido pertenece a la primera temporada de la serie, y lleva por título “Tres historias”. Se utilizó la versión en DVD de Estados Unidos (Región 1), pues así se podía proyectar en inglés, con subtítulos en inglés (algo que en el momento en que se realizó la experiencia no permitían los DVDs disponibles en España).

En “Tres historias”, House es obligado por su jefa a sustituir a un profesor enfermo. A la vez, su ex-pareja aparece por el hospital. Ello hace que House relate ante los alumnos tres historias clínicas de personas que supuestamente han sido pacientes suyos, sin revelar que una de las que está contando es su propia historia y la de la enfermedad que le hizo estar al borde de la muerte y le convirtió en inválidoⁱⁱ. Éste es un capítulo especial en primer lugar, por su argumento: House aparece no sólo como médico, sino también como paciente. Igualmente, es la única ocasión hasta el momento en la que le toca ejercer literalmente de profesor, y resulta interesante analizar la curiosa interacción profesor-alumnos. Por último, es la primera vez que vemos el sufrimiento de House por amor (es decir, es capaz de estar enamorado de alguien, a pesar de las apariencias). Por otra parte, el elemento confesional del capítulo conduce a una estética diferente: hay elipsis temporales y espaciales, y rupturas ocasionales del “cuarto muro” que separa al público de casa y los actores, con guiños a los espectadores (hay momentos en los que House mira directamente a la cámara, consciente de que los alumnos / espectadores) están pendientes de su relato.

Elementos lingüísticos

La mayor parte de los personajes de *House* son americanos, y hablan la variedad conocida como “*General American*” (por ejemplo, Cameron-Jennifer Morrison-, Cuddy-Lisa Edelstein-, o Wilson-Robert Sean Leonard). Foreman (Omar Epps) es un médico educado en las mejores universidades y con las mejores notas, pero de origen humilde, y aunque en general habla también *General American*, en ocasiones, especialmente cuando *House* se burla de su pasado pre-delincuente, recurre al “*Black Vernacular*”, es decir, la variedad propia de los afro-americanos. Por otra parte, tanto el personaje de Chase como el actor que lo interpreta (Jesse Spencer) son australianos, y conservan dicha variedad y característico acento.

Mención aparte merece el caso del protagonista. Hugh Laurie nació en Oxford (Inglaterra), se educó en Eton, y se licenció en Cambridge. Su acento sigue la línea del tradicional RP (*Received Pronunciation*), herencia de su selecta educación. Y sin embargo, en *House* interpreta a un americano con un acento estadounidense perfecto. Aprovechando esta paradoja, en la propuesta didáctica se incluyó un ejercicio para que los alumnos vieran, mediante ejemplos tomados del capítulo, algunas diferencias fonéticas y léxicas entre el inglés británico y el americano.

En lo que al léxico se refiere, en el capítulo se combinan el inglés estándar, con elementos coloquiales y subestándar (e.g. *screw up, gotta*), sin olvidar, obviamente, el vocabulario específico del mundo de la medicina. Como se verá en la propuesta, varios de los ejercicios tienen que ver con estos tres niveles léxicos.

Así pues, se promovió la escucha de un texto real en inglés (si bien su complejidad en ocasiones requería el uso de los subtítulos); se llevaron a cabo actividades de comunicación oral, sin olvidar la práctica del vocabulario aparecido en el capítulo y relacionado con la salud u otros aspectos interesantes.

House y las habilidades para la vida

Goleman, en su famoso tratado sobre la inteligencia emocional, expone que el equilibrio emocional contribuye a proteger nuestra salud y nuestro bienestar (1996: 29), y defiende el papel de las escuelas en la consecución de ese equilibrio (1996: 31). No es éste el sitio para entrar a valorar lo ambicioso de dicho objetivo, pero sí que resulta útil analizar el grado y los tipos de inteligencia del personaje de Gregory House, ver cómo se relaciona con los demás y cómo le afecta física y psicológicamente.

House parece representar lo que Goleman llama un “tipo puro de cociente intelectual”, es decir, un intelectual inepto en relaciones sociales. Sin embargo, en mi opinión, *House* sí que posee las habilidades sociales, pero se niega a ponerlas en práctica. De hecho, gran parte del placer visual que el espectador obtiene deriva de ese rechazo a las convenciones y habilidades sociales. El inconveniente es que, a pesar de su genialidad como médico y su gran inteligencia y destrezas en otros campos, el personaje al final siempre está sólo y triste. Como le dice en otro capítulo su único amigo, Wilson, su “*Pepito Grillo*” particular:

“You don’t like yourself. But you do admire yourself. It’s all you’ve got, so you cling to it. You’re so afraid if you change, you’ll lose what makes you special. Being miserable doesn’t make you better than anybody else, House. It just makes you miserable”ⁱⁱⁱ

Una de las características físicas del personaje de House es aparentemente su cojera. Sin embargo, como apunta Brenes (2001: 86), lo que caracteriza al personaje es en realidad su *actitud* ante la cojera. En todos los episodios hay alguna alusión de carácter cómico, sarcástico o amargo a dicha minusvalía y al dolor crónico que conlleva. Más aún en el caso de “Tres Historias”, donde su cojera ocupa una posición central en el argumento. Como es fácil de adivinar, el hueco en la pierna de House no es sino un reflejo simbólico de su vacío emocional.

House, tal y como reconocen los creadores de la serie, está de alguna manera inspirado en el personaje de Sherlock Holmes: piénsese, por ejemplo, en las similitudes entre la pronunciación de “Holmes” (como “homes”, hogar), y “house” (casa). Ambos se dedican a resolver misterios (criminales o médicos); House, a imagen y semejanza de Holmes, vive en el apartamento 221b; los dos se refugian en la ejecución musical en sus momentos de mayor melancolía (una actividad que nunca practican en grupo, sino en la mayor soledad); y por último, los dos son adictos a alguna sustancia (Holmes a la cocaína, House a la vicodina).

Las razones que esgrime House para su consumo son meramente físicas (la necesita para soportar su dolor crónico y poder trabajar). Sin embargo, la mayoría de los que le rodean piensan que House confunde el dolor físico con el emocional, es decir, somatiza su angustia interna. De hecho, ante situaciones de estrés o simplemente molestas recurre sistemáticamente a sus pastillas.

Siguiendo la clasificación de habilidades para la vida que sugiere la OMS (habilidades sociales, cognitivas y emocionales), podríamos decir que House posee habilidades sociales y cognitivas, que pone en práctica de una manera utilitarista, es decir, cuando le puede reportar algún beneficio. Por ejemplo, conoce a la perfección los métodos de negociación y regateo con su jefa, Cuddy, como se ve en la primera escena del capítulo, cuando Cuddy le intenta convencer para que dé la clase del profesor enfermo. Del mismo modo, House también es capaz de tomar decisiones y solucionar problemas, posee un gran pensamiento crítico... sin embargo, las que no domina son las habilidades emocionales, y se escuda en un rechazo de las convenciones sociales para compensar esa carencia. Es brillante a un nivel intelectual, pero las relaciones interpersonales le plantean serios problemas (de ahí, que por ejemplo, se niegue a ver a sus pacientes a no ser que sea absolutamente necesario).

Así pues, la lectura que se puede hacer del personaje de House es que, a pesar de lo atractivo que puede resultar, no debería ser un modelo a seguir, pues su vida no tiene un equilibrio emocional, y por tanto no es saludable. Su anterior pareja, a pesar de seguir queriéndolo, lo abandonó debido a lo difícil que era convivir con él; sólo tiene un amigo^{iv}, y su amistad es puesta a prueba en numerosas ocasiones; y el papel de profesor que debería ejercer con sus empleados, (y en “Tres Historias” con los estudiantes de medicina) lo cumple con reticencias, básicamente por la implicación interpersonal que conlleva. Al final, lo único que consigue el personaje es tristeza y so-

edad. Sin embargo, “Tres Historias” acaba con un mensaje de esperanza: House reconoce que su ex -pareja ya ha sufrido bastante por su culpa y se ofrece a tratar a su marido. House, tras lo que ha aprendido de sí mismo relatando su historia a los alumnos e interactuando con ellos, decide salir de su burbuja y ayudar a su rival, a pesar del dolor añadido que ello le vaya a causar.

Propuesta didáctica

A continuación se incluyen las actividades que se llevaron a cabo con el grupo de bachillerato nombrado en la introducción. La actividad se llevó a cabo en dos sesiones y media: una para la proyección del capítulo, y lo restante para las actividades bien lingüísticas y / o de opinión. No se ha pretendido hacer un modelo de unidad didáctica exhaustiva: lo que aquí se presentan son una serie de actividades adaptadas al tiempo disponible, a la dinámica de ejercicios ya establecida durante el curso y, sobre todo, a las características del grupo donde se iba a realizar.

HOUSE M.D.

Episode 1.21. Three Stories

Fill in the gaps with the words in the box.

the clap ◊ fainting spells ◊ muscle strain ◊ slipped disc ◊ a stroke ◊ a clot ◊ infarction
◊ cardiac arrest ◊ painkiller ◊ to run a test ◊ urine ◊ bladder ◊ anaesthetic ◊ chemotherapy (chemo) ◊ prosthetic

- an occasion when a person’s heart stops temporarily or permanently
- a drug that makes a person or an animal unable to feel anything, especially pain, either in the whole body or in a part of the body
- the treatment of disease, especially cancer, with the use of chemical substances
- (adjective) referring to an artificial part of the body, for example a leg, an eye or a tooth
- a painful condition caused when one of the discs between the bones of the spine in a person’s back moves out of place
- the waste liquid that collects in the bladder and that you pass from your body
- a short moment when you become unconscious, because not enough blood is going to your brain, usually because of the heat, a shock, etc.
- To carry out a medical examination to discover what is wrong with you or to check the condition of your health
- (informal) a disease of the sexual organs, caught by having sex with an infected person (gonorrhoea)
- an injury to a part of your body, such as a muscle, that is caused by using it too much or by twisting it
- an organ that is shaped like a bag in which liquid waste collects before it is passed out of the body
- a drug that reduces pain
- a lump that is formed when blood dries or becomes thicker
- a sudden serious illness when a blood vessel in the brain bursts or is blocked, which can cause death or the loss of the ability to move or to speak clearly

- a condition in which the blood supply to an area of tissue is blocked and the tissue dies

What is the difference between those words? In what contexts would you use them?

Sickness ◊ illness ◊ disease ◊ condition

- I missed a lot of school through last year
- He has got insurance against and unemployment
- He suffers from a serious heart
- Health measures are required to prevent the spread of the

The words on the left-hand side column are used in informal context. Match them to their formal counterpart on the right-hand side column.

- | | |
|------------------------------|-------------------------------------|
| • screw up | • disgusting |
| • outta | • urinate |
| • gonna | • do something wrong |
| • gotta | • out of |
| • chick (Am E) | • stupid |
| • jerk | • young woman (sometimes offensive) |
| • gross | • going to |
| • What's up with the farmer? | • what's the matter? |
| • pee | • Have (got) to |

The actor playing House, Hugh Laurie, is British, and yet he plays an American character. Change the following sentences to make them sound more British-like.

- I need you to take off your pants
- It's good seeing you again
- I've got an opening tomorrow in my calendar

Phrasal verbs. Substitute the phrasal verbs underlined by the meanings in the box

Get an illness ◊ vomit ◊ to have sex with ◊ stop having something

- Cuddy: Dr. Riley is throwing up
- House: I think I'm coming down with a little bit of the clap
- Cameron: There's this boy at school (...) and they made out at a party
- Stacy: Would you give up your leg to save my life?

Remember- Who says these sentences?

- Your life's been like that, or your life's been spent watching them?
- It doesn't matter. It's the patient's call.
- Whoa, you treated the Baywatch chick?
- No, three days before the patient suggested it might have been muscle death.
- Nothing wrong with a consult.
- Do you think those experiences were real?
- I know you'd rather spend a couple of hours listening to yourself than listening to patients.
- Well, if you can't hear me, how do you know what I asked?
- The patient's an idiot.

AFTER YOU WATCH:

- What was the real cause of the farmer's illness? What happened in the end to his leg?
- What was the real cause of the volleyball player's illness? What happened in the end to her leg?
- Did House really treat Carmen Electra? Why does she appear?
- Are the stories real? Why?
- Why does he want to keep his leg at all costs?
- Work in groups of four. Two of you discuss what you would have done if you had been Stacy. The other pair discusses what you would have done if you had been House. Then discuss both standpoints. Can you convince each other?

BIBLIOGRAFÍA

BRENES, Carmen Sofía. (2001) *¿De qué tratan realmente las películas? Claves prácticas para analizar y escribir guiones de cine y televisión*. Madrid: Ediciones internacionales universitarias.

ECO, Umberto (1993) 'Can Television Teach?' in Alvarado, M, Buscombe, E y Collins, R (eds.) *Screen Education Reader*. Columbia University Press

FUCHS, Cynthia (1993) 'The Buddy Politic'. En Cohan, S y Hark, I.R. (eds) *Screening the Male: Exploring Masculinities in Hollywood Cinema*. Londres y Nueva York: Routledge: pp. 194-210

GOLEMAN, Daniel (1996) *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.

MATERIAL AUDIOVISUAL

House, M.D. Season 1. Universal Home Video, 2005. (Region 1 DVD)

Recomendado: *A Bit of Fry and Laurie* (BBC 1987-1994, capítulo piloto y 4 temporadas) (DVD-BBC 2006). Programa de sketches, algunos de ellos relacionados con la salud, hospitales, etc.

Citas

ⁱ En *TV Week*, 2 Septiembre 2006, p. 83

ⁱⁱ para ver resúmenes detallados del argumento de cada capítulo, ver <http://www.cuatro.com/microsites/house/index.html> (en español), o en inglés <http://www.fox.com/house>

ⁱⁱⁱ No te gustas. Pero sí te admiras. Es todo lo que tienes, así que te aferras a ello. Tienes tanto miedo a que algo cambie y pierdas lo que te hace especial. Ser infeliz no te hace mejor que los demás, House. Sólo te hace infeliz. (mi traducción)

^{iv} La relación House-Wilson encaja dentro del esquema propuesto por Cynthia Fuchs de la "Pelí de colegas" (lo que ella denomina "buddy politic"), una relación masculina de amistad muy íntima, con tintes homoeróticos (1993: 194-210)



ALBA

SUICIDIO Y AUTOLESIONES

JUAN CARLOS GIL MONGIO

Profesor del IES Matarraña (Valderrobres)

Los aspectos de educación para la salud que hemos trabajado son el suicidio y las autolesiones. Para ello nos hemos apoyado en el cortometraje "Alba" (2005) de Nacho Rubio. Producido por *NachoNacho* y *Sintregua Comunicación*. Pertenece a la selección de cortos "Los olvidados" de realizadores aragoneses llevada a cabo por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón y que ha sido distribuido entre todos los IES de la comunidad autónoma en formato DVD.

La actividad se ha realizado con alumnos de segundo de bachillerato, pues se trata de un tema que requiere cierta madurez. La actividad no tiene un enfoque preventivo, se ha intentado que sea informativa, que haga reflexionar y proporcione pautas de detección y de actuación ante una persona con riesgo suicida.

1. INTRODUCCIÓN.

En el mundo occidental, según un informe de la Organización Mundial de la Salud de 2002, el suicidio es la primera causa de muerte violenta. La enfermedad mental es el primer factor de riesgo suicida, especialmente en los jóvenes y adultos, entre los que llega a ser la segunda causa de muerte. Sin embargo, la mayor proporción de suicidios, 40%, se observa en la gente mayor, en este grupo son los trastornos depresivos y la patología médica las causas más destacadas.

Los intentos de suicidio son mucho más frecuentes que los suicidios consumados, estimándose en relación de 30 a 1, especialmente los intentos por intoxicaciones medicamentosas, que dada su tendencia a recaer, llegan a afectar al 1,53% de la población general.

Hasta 2004 no hubo en España programas institucionalizados de asistencia y prevención al suicidio, cuando el Plan de Salud de la Conserjería de Sanidad de Cataluña 2004-2010 tuvo entre sus objetivos principales la reducción de la mortalidad suicida juvenil, pero no describe plan alguno de actuación ni para el suicidio en otras edades.

El suicidio es la complicación más grave de los trastornos psiquiátricos. La tentativa de suicidio representa el 1% de los ingresos en los servicios de urgencias de los hospitales generales. El 5% de los intentos de suicidio requiere tratamiento en la unidad de cuidados intensivos y el 2% muere tras la tentativa.

Los pacientes que realizan intentos de suicidio presentan una elevada morbilidad (más del 50% repiten el acto suicida) y también la mortalidad por suicidio (10% a los 10 años) o por otras causas (3-4 veces) es significativamente superior a la población general. Los factores de riesgo más importantes son la existencia de un trastorno mental y haber llevado a cabo tentativas previas.

1.1. Definición.

El concepto de conducta suicida hace referencia a un *continuum* de conductas que se solapan entre ellas. En 1992, en la décima revisión de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10), la OMS propone como definición de un suicidio: a) un acto con resultado letal; b) deliberadamente iniciado y realizado por el sujeto; c) sabiendo o esperando el resultado letal.

Un intento de suicidio se describe como un acto no habitual con resultado no letal y deliberadamente iniciado y realizado por el sujeto, que le cause autolesión o que, sin la intervención de otros, la determinaría.

Autolesión: el comportamiento autolesivo consiste en infligirse daño corporal sin intención suicida. La conducta autolesiva repetitiva se caracteriza por la presencia de impulsos irresistibles, recurrentes e intrusivos de infligirse daño físico que se acompaña de tensión creciente, ansiedad u otros estados disfóricos.

1.2. Epidemiología.

El suicidio representa el 0.5-2 % de todas las causas de mortalidad, es un indicador significativo de la salud pública. Es, obviamente una de las principales causas de muerte prematura.

La OMS estima que en el año 2000 se suicidaron en el mundo 815.000 personas, lo que lo convierte en la decimotercera causa de muerte. En general, la tasa de suicidio aumenta con la edad, en la población de edad de 75 años o mayores, es aproximadamente tres veces superior a la del grupo de 15 a 24 años. En la población de 15 a 44 años, las lesiones autoinfligidas constituyen la cuarta causa de muerte y la sexta causa de mala salud y discapacidad. En España, entre los jóvenes de 15 a 25 años el suicidio es, después del tráfico, la segunda causa de muerte.

En los países occidentales las tasas oficiales de mortalidad por suicidio ofrecen amplias variaciones, oscilan entre 3 y 40 suicidios por 100.000 habitantes/año. En España, la tasa oficial correspondiente al 2000 es de 9.4 suicidios por cada 100.000 habitantes. Las tentativas asistidas como urgencias hospitalarias en la Unión Europea están entre 165 y 200 por 100.000 habitantes mayores de 15 años, según un estudio de la OMS iniciado en 1989. En un 50 % de esta muestra constan antecedentes de uno o varios intentos de suicidio y el 1 % consumó el suicidio en el curso de los 12 meses siguientes.

Los estudios sobre tentativas de suicidio son problemáticos, la OMS estima que su frecuencia es 20 veces mayor que la del suicidio consumado. En la población general mayor de 15 años, la prevalencia de las tentativas, se señala de un 3 al 5 %.

El riesgo de suicidio consumado en un paciente con antecedentes de tentativa es entre 38 y 47 veces superior que el riesgo suicida en la población general, según la revisión de 23 estudios realizados por Harris y Barraclough, en 1997. Hay que destacar también, la elevada mortalidad por causas naturales de los sujetos que llevaron a cabo una tentativa suicida. En los estudios de seguimiento se confirma una tasa de mortalidad estándar entre 4-8 veces superior a la población general. En la población con antecedentes de tentativa, la proporción en los grupos mayores de 65 años se estima de 1-4 intentos por cada suicidio; y en las poblaciones jóvenes, entre 30-200 por cada suicidio.

La ideación suicida es frecuente y se estima una incidencia anual de un 2-5 % y una prevalencia de un 15 % en el curso de la vida. Una de cada tres personas puede presentar ideas de suicidio en algún momento, y éstas, como se ha dicho, son más frecuentes en ciertas etapas del desarrollo.

2. FACTORES DE RIESGO.

En la tabla 1 se indican los factores de riesgo suicida:

Tabla 1.

| SUICIDIO CONSUMADO | TENTATIVA DE SUICIDIO |
|--|-----------------------------------|
| Varón | Mujer |
| Mayor de 65 años | Menor de 45 años |
| Viudo/divorciado/soltero | Divorciado/ conflictos conyugales |
| Aislamiento/desarraigo social (pareja/familia) | Problemas interpersonales |
| Jubilación/desempleo | Desempleo |
| Enfermedades somáticas | Trastornos de adaptación |
| Trastornos afectivos/psicosis | Trastornos de personalidad |
| Abuso de sustancias | Abuso de sustancias |
| Tentativas de suicidio previas | Tentativas de suicidio previas |
| Medio urbano/rural | Medio urbano |
| Método "violento" | Sobreingestas de medicamentos |

2.1. Historia familiar de conducta suicida. Factores genéticos.

Aproximadamente el 5% de los pacientes suicidas presenta antecedentes de un familiar muerto por suicidio. En los grupos infanto-juveniles se ha llegado a describir el 10-20% de tentativas entre sus familiares. Los estudios reflejan la importancia de los antecedentes suicidas familiares como factor de riesgo relevante. Los genes específicos que contribuyen al riesgo suicida todavía se desconocen.

2.2. Grupos de riesgo.

ADOLESCENTES: Si bien la afectación clínica no suele ser grave, no por ello se ha de minusvalorar la conducta suicida del adolescente. La frecuencia aumenta con la edad; las chicas presentan más frecuentemente ideación y tentativas de suicidio y los chicos más suicidios consumados. El método más frecuente es intoxicación medicamentosa voluntaria (los varones utilizan con más frecuencia métodos violentos de mayor letalidad). La repetición

es frecuente (40% a los dos años). Además el seguimiento terapéutico es bajo (el 50% no acuden al primer control). Factores de riesgo significativos son: consumo de alcohol y otros tóxicos, trastornos depresivos, trastorno límite de personalidad, trastornos de conducta, agresividad, impulsividad, ansiedad, conflictividad familiar y *estresores* sociales.

ANCIANOS: El suicidio es más frecuente en ancianos que en cualquier otra población, sobre todo en varones mayores de 75 años que viven solos; la mayoría de éstos tienen un trastorno psiquiátrico, siendo el más frecuente el trastorno depresivo mayor. Las enfermedades físicas suelen ser la causa precipitante más frecuente, sobre todo aquellas que provocan dolor crónico y una limitación funcional.

3. VALORACIÓN DEL RIESGO SUICIDA.

Una vez que se ha realizado el intento suicida, la valoración del riesgo debe hacerse tanto por riesgo de una repetición de la tentativa de autolisis como por riesgo de un suicidio consumado. Aproximadamente el 90% de los sujetos que consuman el suicidio presentan un diagnóstico psiquiátrico.

Tabla 2. Pacientes con ideación suicida. Probabilidad de paso al acto suicida.

| Mayor riesgo | Menor riesgo |
|---|---------------------------------------|
| Ideación suicida recurrente | Ideación suicida esporádica |
| Ideas de muerte | No tiene ideas de muerte |
| Comunicación indirecta de idea suicidio | Comunicación directa de idea suicidio |
| Planificación del método y lugar | Impulsividad |
| “Negación” de la ideación suicida | Demanda de ayuda |

Tabla 3. Pacientes que han intentado suicidarse. Riesgo de repetición.

| Mayor riesgo | Menor riesgo |
|-------------------------------------|-----------------------------------|
| Tentativas de suicidio previas | Impulsividad |
| Planificación | Método “suave” |
| Método “violento” | Ausencia de nota de despedida |
| Nota de despedida o testamento | Ambivalencia |
| Negación de la intención suicida | Irritabilidad |
| “Tranquilidad” | Probable intervención del entorno |
| Improbable intervención del entorno | |

3.1. Características de la conducta suicida.

La tentativa de suicidio se produce en todas las etapas de la vida y en ambos sexos, pero con mayor frecuencia en la mujer y en grupos de edad de 15-44 años.

Método utilizado.

El 70-80% de las tentativas de suicidio se realiza con sobreingesta de medicación, lo que conlleva una especial dificultad de valoración. Los métodos violentos son indicadores objetivos de la intención letal. Así como el empleo de productos químicos, cáusticos, etc., de acción fulminante.

Condiciones de realización.

La intencionalidad letal es mayor con la premeditación, cuando se “dejan las cosas en orden”, o la redacción de una “nota de despedida”, y sobre todo cuando se toman medidas para impedir ser “rescatado”. “Dejar pis-tas”, incluso la “demanda de ayuda”, y en parte también la impulsividad relativizan en riesgo letal.

Gravedad somática.

Se correlaciona con la intención letal, sobre todo cuando se utilizan métodos violentos. En las intoxicaciones con medicamentos, la relación no es tan alta. Se ha propuesto la siguiente clasificación de las tentativas:

- Leves. El tratamiento se limita a los primeros auxilios.
- Moderadas. La toxicidad o las lesiones requieren cuidados generales en los servicios de urgencias durante 24-48 horas.
- Requieren ingresos en las unidades de cuidados intensivos, hospitalización en otros servicios, tratamientos especiales, etc.

Intención letal.

Es frecuente cierta disociación entre la intención de morir expresada por el sujeto y el resultado lesional del intento suicida. Las tentativas graves tienden a minusvalorar su intencionalidad; en cambio, en las tentativas menos graves se dramatiza el deseo de muerte. En los adolescentes, el intento suicida puede tener un efecto catártico per se y disminuye rápidamente los deseos de muerte. La persistencia de la intención suicida requiere extrema precaución por la probabilidad de recidiva. El 50% de los sujetos han realizado tentativas previas; de éstas, el 10-15%, en las semanas anteriores a la tentativa actual.

Situación/estado presuicida.

Se puede categorizar el contexto de la tentativa suicida en función de los siguientes factores:

A. Estado cognitivo y emocional del sujeto. Se podrían esquematizar 3 patrones de distorsión cognitivo emocional.

1. *Patrón depresivo, inhibido, en el que el acto suicida es premeditado, deliberado.*
2. *Patrón de irritabilidad, agresividad, en el que la conducta suicida es impulsiva.*
3. *Patrón de ansiedad psíquica y agitación motora, que facilita el paso al acto impulsivamente.*

B. Tipo de situación o estímulos desencadenantes:

1. *Estrés. Situación de alto contenido emocional, secundario a un acontecimiento vital de breve duración y limitadas consecuencias para el sujeto.*
2. *Crisis. Intensa alteración emocional prolongada (semanas o meses), reactiva a una serie de acontecimientos vitales sucesivos que afectan seriamente la homeostasis psicosocial del sujeto.*
3. *Síntoma. La acción autolítica tiene relación directa con un trastorno psiquiátrico, muchas veces es un síndrome depresivo, bien único o en comorbilidad.*

Estos tres estados tienen implicaciones pronósticas, por cuanto en la situación de “crisis” o “síntoma” es necesario el tratamiento del estado previo porque el riesgo suicida continúa tras el acto. En cambio, en la situación de “estrés”, muchas veces el propio acto tiene una acción resolutoria que disminuye el riesgo letal.

3.2. Diagnóstico psiquiátrico y riesgo suicida.

Trastornos afectivos.

La conducta suicida está mediatizada por un estado de ánimo depresivo. El 15% de los pacientes con depresión mayor terminan su vida por suicidio. En la evolución de los trastornos depresivos se han identificado tres periodos de mayor riesgo suicida:

- Inicio del episodio depresivo.
- Inicio de la mejoría tímica por disminución de la inhibición.
- A los pocos meses de un alta hospitalaria, cuando, a pesar de la mejoría clínica, el paciente todavía no es capaz de enfrentarse a su nivel de adaptación previa e “intenta llevar una vida normal”.

Comparando poblaciones de pacientes depresivos suicidas con no suicidas, en los primeros se observa mayor intensidad en los siguientes síntomas: insomnio, ansiedad, clínica psicótica, desesperanza y anhedonia, pseudodemencia.

En las muestras de suicidio consumado, el porcentaje de depresión mayor se eleva a cifras que varían entre el 30 y el 50%.

En el 75% de las tentativas suicidas se diagnostican trastornos de adaptación con humor depresivo y trastorno distímico.

La tasa de suicidio en los pacientes del espectro bipolar se sitúa entre un 10 y un 15 %.

Trastornos esquizofrénicos.

El suicidio es la primera causa de muerte entre los esquizofrénicos jóvenes. Más del 10% termina su vida suicidándose, de los cuales aproximadamente la mitad suele haber realizado una tentativa previa.

Los periodos de mayor riesgo son: Inicio de la enfermedad, exacerbación del trastorno, finalización del episodio y las primeras semanas después del alta hospitalaria.

Desde una perspectiva psicosocial se han señalado como factores de mayor riesgo: Abandono de la medicación y del control psiquiátrico, cambio de equipo terapéutico, “entrada en la cronicidad”, muerte de los padres y exigencia de autonomía personal y consumo de alcohol y otras sustancias.

Desde una perspectiva clínica: Los síntomas extrapiramidales intolerables (acatisia, discinesia). Las observaciones clásicas sobre el mecanismo alucinatorio del suicidio por “voces imperativas” que ordenan matarse, son controvertidas y poco frecuentes.

Alcoholismo y otras drogodependencias.

El 10-15% de los alcohólicos mueren por suicidio. Éste suele ocurrir tardíamente, hacia los 15-20 años de evolución de la enfermedad, y en general coincide con la aparición de las enfermedades somáticas, con un profundo deterioro social y con situaciones de pérdidas significativas. En más de la cuarta parte de todas las tentativas asistidas en urgencias se encuentra un consumo excesivo de alcohol en los días previos al intento autolítico; entre ellos, casi el 25% muestra criterios de trastornos por dependencia de sustancias psicotrópicas.

Repite tentativas de suicidio hasta el 75% de los alcohólicos crónicos. En los trastornos por dependencia a los opiáceos se observa un patrón suicida similar en líneas generales.

Trastornos de la personalidad.

El 25% de los pacientes que realizan intentos de suicidio presentan un trastorno de la personalidad, siendo los más frecuentes el trastorno límite, el antisocial, el histriónico y el narcisista.

Tienden a llevar a cabo tentativas repetidas, en que la finalidad letal es menos relevante que la "función de comunicación". El "suicida crónico" (múltiples tentativas de leve intención letal) suele tener un trastorno antisocial o límite de la personalidad.

Trastornos de ansiedad.

Los pacientes con trastornos de ansiedad tienen un riesgo de tentativas y de suicidio consumado superior a la población general. El 20% de estos pacientes realizan intentos suicidas. La presencia de ansiedad psíquica con otros diagnósticos como depresión, trastorno límite de la personalidad y abuso de sustancias multiplica el riesgo suicida, a la vez que empeora el pronóstico y respuesta terapéutica.

Enfermedad médica y conducta suicida.

La enfermedad crónica, el dolor continuo, el estadio terminal y los diagnósticos de muerte a corto plazo reúnen las condiciones "racionales" para decidir terminar con la propia vida para acortar el sufrimiento. Sin embargo, es muy bajo el porcentaje de estos enfermos que consuma el suicidio y, como se señala, "sólo los pacientes deprimidos piensan en el suicidio".

Entre los suicidios consumados, el 45% padecía una enfermedad médica y el 5% se hallaba en un estadio terminal. En las tentativas se diagnostica algún tipo de enfermedad médica en el 20-30% de los casos.

4. RECOMENDACIONES GENERALES.

Los sujetos con tentativas suicidas ingresados en los servicios de urgencias deben ser valorados siempre por un psiquiatra. El primer objetivo es asegurar la supervivencia del paciente, prevenir la consumación o la repetición del intento.

La técnica de la entrevista ha de partir de una comprensión empática, las discusiones suelen ser poco eficaces, “el suicidio siempre es razonable para quien lo realiza”.

4.1. Familia.

Hay que favorecer la “ventilación emocional” por parte de los familiares: sentimientos de culpa, agresividad ante el “chantaje suicida”, angustia ante la dramática realidad del suicidio, etc.

Se debe informar a la familia del riesgo de consumación o recidiva en las primeras semanas tras la tentativa para que asuman la responsabilidad en la vigilancia y control de los posibles agentes letales (fármacos, armas, gestos o ideas de muerte).

4.2. Tratamiento.

Medidas psicoeducativas y psicosociales.

La participación de los diferentes tipos de “voluntarios” para la prevención del suicidio (grupos de autoayuda, teléfonos de ayuda durante 24 horas, etc.) han mostrado resultados positivos.

Las actuaciones de los servicios sociales, que mejoran la calidad de la adaptación social, son de gran ayuda.

Las medidas psicoeducativas tienen por objetivos:

A. Informar y sensibilizar a la población sobre la frecuencia y gravedad del problema.

B. Disminuir la estigmatización social, ayudar a la población general a reconocer a las personas de riesgo suicida, eliminando creencias erróneas.

C. Dar apoyo a las personas en riesgo, ayudándoles a postergar su decisión de morir y acompañándoles a urgencias, a los centros de salud mental o al médico de familia.

Estas medidas, aunque en principio han de estar dirigidas por las personas con peso específico en grupos de riesgo (educadores, cuidadores en centros de tercera edad, institutos, asociaciones diversas...) y van más allá de lo que se puede hacer en un servicio de urgencias, pueden ayudar a disminuir la incidencia del suicidio a largo plazo, y deben tenerse en cuenta cuando se habla con los familiares o acompañantes del paciente.

4.3. Seguimiento.

Después de un intento de suicidio, el riesgo de consumación o recidiva es máximo entre 1 y 6 meses después de éste, para ir disminuyendo a partir del primer año. Las curvas de supervivencia confirman que cuanto más tiempo transcurra sin recidivas, mayor es la probabilidad de no repetir un nuevo intento.

La mejoría de la adaptación social es uno de los factores protectores del suicidio más relevantes.

4.4. Ayuda a los supervivientes.

La muerte por suicidio representa muchas veces una experiencia emocional compleja, por la ambivalencia de sentimientos que provoca en el entorno no sólo familiar sino también social.

Las actitudes hacia el suicidio continúan siendo muchas veces extremas, fluctuando desde la reprobación, la negación o la culpabilidad hasta la apología.

La muerte por suicidio de un familiar o persona significativa dificulta la reacción de duelo, que puede evolucionar hasta estados depresivos que deben prevenirse y tratarse. También es necesario tratar las reacciones emocionales de psiquiatra, enfermeras, pacientes, etc., que mantuvieron estrecha relación con el paciente suicidado.

Siempre se debe “*desculpabilizar*” a los supervivientes familiares y desdramatizar la “voluntariedad de la muerte por suicidio”. El trastorno mental, en vez de muertes por causas naturales, determina muertes por suicidio.

La pérdida de un ser querido por suicidio es un hecho terrible, doloroso e inesperado. Puede ocasionar un dolor intenso que puede ser prolongado y que será diferente y único en cada persona que lo sufre. Se llama “*supervivientes*” a los familiares o seres queridos de la persona que ha cometido suicidio, y se calcula que en cada caso, hay unas seis personas relacionadas que sufren las consecuencias morales y emocionales derivadas de estas situaciones. Suelen presentar actitudes o creencias negativas o culpabilizadoras. Los tabúes y creencias religiosas así como la tendencia a evitar los temas relacionados con la muerte contribuyen a aislar y estigmatizar a estas personas. Existe cierto riesgo de que presenten duelos complicados, depresión e incluso suicidio.

Junto con el dolor suelen aparecer reacciones emocionales diversas: angustia, desprecio, depresión, tristeza, rechazo, abandono, negación, paralización, vergüenza, incredulidad, estrés, culpa, soledad, ansiedad...Estos sentimientos son reacciones normales que aparecen como una expresión del sufrimiento.

Los supervivientes se obsesionan a menudo con el motivo del suicidio y con si podrían haber hecho algo por evitarlo o por ayudar al ser querido, lo que puede generar con frecuencia sentimientos de culpa. Otras veces, pueden sentir que los demás les culpan del suicidio, lo que les conduce a negar lo que pasó o esconder sus sentimientos. Esta actitud puede complicar el proceso de duelo. Lo más sencillo y lo mejor que se puede hacer como amigo es escuchar lo que el superviviente nos está diciendo, sin crítica, prejuicios ni juicios de valor. Preguntarle si puede ayudarse y cómo puede hacerse. Es posible que no esté preparado para compartir su dolor y necesite un tiempo para aceptar la ayuda. No se trata de decirle cómo debe actuar o qué debe sentir. Ya que esto es diferente en cada persona.

Los niños pueden experimentar el mismo tipo de sentimientos que los adultos. No obstante, la expresión del sufrimiento puede ser diferente, ya que disponen de menos recursos para expresar sus sentimientos. Los niños son más vulnerables a los sentimientos de culpa y abandono. Es importante para ellos comprender que la muerte no es culpa suya y que hay alguien que se ocupará de ellos. El secretismo sobre el suicidio para proteger a los

niños puede tener consecuencias futuras. Es importante explicar la situación y contestar sinceramente a sus preguntas con respuestas apropiadas para su edad.

4.5. Si conoce a alguien que esté pensando en el suicidio...

Lo más importante es estar a su lado, escucharle y no dejarla sola. Escuchar no es fácil, tenemos que controlar el deseo de decir algo, de hacer comentarios, de especificar o ampliar el relato. No sólo se trata de escuchar los hechos que nos exponen sino de entender los sentimientos que producen en la persona. Se trata de ponerse en la situación del que sufre para poder comprenderle. Las personas al borde del suicidio necesitan:

- Que se les escuche, de manera sincera. Sin juzgarles, ni hacer reproches, ni dando opiniones.
- Alguien en quien puedan confiar y que se preocupe por ellas, que les hable con calma y les tranquilice.
- No quedarse solos en ningún momento y sentirse protegidos.
- Que se les acompañe a un profesional lo antes posible.

Hay que pensar que quien está considerando la idea de suicidarse puede sentir un dolor profundo, y que no se ve capaz de hacerle frente por más tiempo.

No hay que discutir acerca de si debería suicidarse o no, hay que comprender que se sienta inseguro, que tenga deseos de morir, recomendarle que postergue tomar una decisión. Muchas personas piensan en el suicidio porque les parece que no les queda otra salida, que no pueden soportar más el dolor. El suicidio no se elige, sucede cuando el dolor que sentimos es mayor que nuestros recursos para afrontarlo. Así, el suicidio no es ni algo correcto ni incorrecto, ni un defecto del carácter o de la moral, es un desequilibrio entre el dolor y los recursos para vencerlo.

Se pueden vencer los pensamientos suicidas si encontramos la manera de reducir el dolor o aumentamos nuestros recursos para hacerle frente.

No hay remedios mágicos pero también es verdad que: el suicidio es a menudo la solución permanente de un problema pasajero. Que si estamos deprimidos tenemos una visión de las cosas muy estrecha y poco objetiva, con el paso de los días las cosas podrían cambiar completamente. La mayoría de las personas que han contemplado alguna vez el suicidio posteriormente se alegran de estar vivas, en realidad no querían poner fin a su vida, sólo querían evitar la pena y el dolor.

Algunos consejos que se pueden dar a quien contempla la posibilidad de suicidarse:

- El paso más importante es hablar con alguien, no debería intentar arreglárselas a solas. Hablar con la familia o con algún amigo puede aportar un gran alivio al dolor. Sentirse acompañado y apoyado aumenta la capacidad para afrontar las cosas.
- El tiempo es un factor muy importante y de eso no le falta. Espere antes de actuar.
- Consulte lo más rápidamente posible a un médico. Si una persona está pasando por un periodo de abatimiento, tristeza y desánimo es posible que sufra una depresión. Este es un estado médico que puede ser tratado con medicamentos o con sesiones de terapia.

4.6. Mitos y prejuicios sobre el suicidio.

Falso: La persona que dice que se va a suicidar, es la que no lo hace.

Verdadero: De 10 personas que se suicidan, 8 han advertido claramente de sus intenciones a los que le rodean.

Falso: El suicidio es siempre imprevisto.

Verdadero: Las personas que se suicidan, dan antes pistas sobre sus intenciones.

Falso: La gente que se suicida está completamente decidida a morir.

Verdadero: La mayoría de las personas que se suicidan están indecisas sobre si vivir o morir. A veces “juegan con la muerte” buscando la ayuda de los demás.

Falso: Una persona que se quiere suicidar, se querrá suicidar siempre.

Verdadero: Los individuos que se quieren suicidar, son suicidas durante un cierto período de tiempo, aunque puede repetirse el impulso.

Falso: Una mejoría después de una crisis suicida quiere decir que el riesgo ha terminado.

Verdadero: Con frecuencia los suicidios tienen lugar dentro de los 3 meses siguientes al periodo de mejora, cuando se tiene la energía de llevar a término sus pensamientos.

Falso: Los suicidios son más frecuentes en los ricos, o por el contrario, tiene lugar casi exclusivamente entre los pobres.

Verdadero: El suicidio está representado proporcionalmente entre todos los niveles de la sociedad.

Falso: El suicidio es algo que viene de familia.

Verdadero: El suicidio no sólo es genético sino que está influido también por factores individuales y ambientales.

Falso: Todos los individuos suicidas están mentalmente enfermos.

Verdadero: Aunque el suicida es extremadamente desgraciado, no tiene que ser necesariamente un desequilibrado mental.

5. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

A continuación se describe brevemente el desarrollo de la actividad llevada a cabo en tutoría con alumnos de segundo curso de bachillerato.

Se mostró una ilustración del dibujante *Mingote* en la que una persona en un intento de suicidio arrastra a otra por el mismo camino y comenzó un breve debate sobre su significado. A continuación se visiona el cortometraje “Alba” (2005) de Nacho Rubio, de 15 minutos de duración, en el que una joven que parece no tener razón para seguir agarrándose a la vida decide suicidarse. Su padre, en el último estadio de una enfermedad terminal se quitó la vida cuando ella era una niña.

La elección de un cortometraje sirvió para tratar el tema en una única sesión de tutoría. El profesor dirigió el debate entre los alumnos que defendieron diferentes puntos de vista sobre la justificación o no del suicidio en determinados casos, las consecuencias sobre la persona si no muere, sobre la familia y otros seres que le rodean, importancia del tratamiento médico, autolesiones sin intención fatal, ¿qué piensa alguien que tras un intento de suicidio ve superado el problema que le hizo tomar la decisión?,....

Como esquema para el desarrollo de la sesión se sugiere el siguiente:

Introducción con el dibujo y su interpretación (5 minutos).
Visionado del cortometraje (15 minutos).
Debate. (25 minutos).

Algunas claves para el debate:

- Datos epidemiológicos, explicaciones causales, factores de riesgo, detección de la impulsión suicida. (Identificación de causas, superación del problema...)
- Modelos sociales y culturales del suicidio.
- Conductas suicidas paradigmáticas: jóvenes, adultos y ancianos.
- Recomendaciones y medidas para detectar y actuar ante una persona con riesgo suicida.

6. BIBLIOGRAFÍA.

Recomendaciones terapéuticas de los trastornos mentales. P. A. Soler Insa (Coordinador). Ed. Ars Medica. Barcelona. 2003.

Assessment, treatment, and prevention of suicidal behavior / edited by Robert I. Yufit and David Lester. John Wiley & Sons, New Jersey. 2005.

Programa de prevenció de la conducta suïcida, sector dreta de l'Eixample.
www.suicidioprevencion.com

cine





BÚSQUEDAS Y DESEOS JUVENILES

FRANCISCO JAVIER MILLÁN AGUDO

Licenciado en Ciencias de la Información,
director de la revista *CABIRIA. Cuadernos Turolenses de Cine*

Aspectos de educación para la salud: El proceso de aprendizaje y búsqueda de la identidad de la infancia y la juventud en el cine latinoamericano, al encuentro del deseo de querer ser alguien y ocupar un lugar en el mundo.

Desde que en 1950 Luis Buñuel rodara en México *Los olvidados*, el cine latinoamericano ha ofrecido una amplia filmografía centrada en la marginación y la exclusión social de una infancia y juventud abocada a la delincuencia y la autodestrucción en un mundo adverso del que es imposible escapar, a pesar de la búsqueda que emprenden los muchachos para intentar huir y su deseo de ser personas normales. El círculo cerrado de la miseria que empuja a los muchachos a delinquir estaba presente en las pioneras *Rio, 40 graus* (Brasil, 1955), de Nelson Pereira dos Santos; *Pixote, a lei do mais fraco* (Brasil, 1980), de Héctor Babenco; *Crónica de un niño solo* (Argentina, 1965), de Leonardo Favio; y *La Raulito* (1974), de Lautaro Murúa; y llega hasta nuestros días en producciones más recientes como *La vendedora de rosas* (Colombia, 1998), de Víctor Gaviria; *La virgen de los sicarios* (Colombia, 2000), de Barbet Schroeder; *Cidade de Deus* (Brasil, 2003), de Fernando Meirelles; *El Polaquito* (Argentina, 2004), de Juan Carlos Desanzo; y *Maroa* (Venezuela, 2005), de Solveig Hoogestein.

Junto a los protagonistas de estos filmes poblados por una infancia y juventud marginada, las cinematografías del cono sur americano nos han mostrado también un cine poblado por niños y jóvenes a los que se ha negado el derecho a ser y existir por culpa de la iniquidad de los conflictos políticos y las dictaduras que poblaron la mayoría de estos países durante la segunda mitad del siglo pasado: la represión en Chile y Argentina en *Machuca* (Chile, 2004), de Andrés Wood; *La historia oficial* (Argentina, 1985), de Luis Puenzo; *Los chicos de la guerra* (Argentina, 1984), de Bebe Kamin;

e **Iluminados por el fuego** (Argentina, 2005), de Tristán Bauer; la represión en México y Centroamérica en **Rojo amanecer** (México, 1989), de Jorge Fons; **La hija del puma** (México-Suecia, 1995), de Ulf Hultberg y Asa Faringer; o **Voces inocentes** (México, 2004), de Luis Mandoki; el abuso del ejército y el conflicto armado andino en **La ciudad y los perros** (Perú, 1985) y **La boca del lobo** (Perú, 1988), ambas de Francisco Lombardi; y **Paloma de papel** (Perú, 2003), de Fabrizio Aguilar. Son algunos ejemplos de unas cinematografías con una amplia filmografía que en los últimos años también ha indagado en los anhelos, búsquedas y deseos de una juventud que se abre camino en la vida y que quiere dejar testimonio de su existencia. Ese cine nos ha mostrado otra mirada sobre la infancia y la juventud latinoamericana, la misma que ahora comienza a poblar nuestras escuelas y centros de enseñanza a consecuencia del fenómeno migratorio. Nos vamos a fijar en aquellos filmes en los que la infancia y la juventud se sumergen en procesos de aprendizaje y búsqueda, entre la inocencia y la rebeldía, al encuentro de su deseo de querer ser alguien y ocupar su lugar en el mundo.

Un lugar en el mundo (1992), de Adolfo Aristarain, se convirtió a principios de los años 90 en uno de los mayores éxitos internacionales del cine argentino porque lo que cuenta traspasa fronteras y es universal. Nos va a servir para iniciar un recorrido por esos jóvenes latinoamericanos que buscan y quieren formar parte activa del mundo en el que viven, primero viviendo un proceso de aprendizaje, después buscando su lugar, y por último queriendo ser alguien y ocupando su espacio en la sociedad. Este filme argentino, que tanto se ha utilizado en las aulas como recurso educativo, aborda una historia sobre la dignidad y la importancia de la solidaridad para hacer frente al oprobio de los poderosos. La historia está contada desde la mirada de un menor de 12 años, Ernesto. Su padre, Mario Dominici, es un "hombre frontera", un utópico profesor universitario reconvertido a maestro rural y cooperativista ganadero, autoexiliado en la Argentina democrática posterior a la dictadura militar. Se esforzará por inculcarle a su vástago los valores de la solidaridad, la libertad y la igualdad, consciente de que es imposible ganar la guerra a las desigualdades sociales, pero esperanzado todavía en poder ganar al menos alguna batalla a la injusticia.

Al lado de Ernesto asistimos en **Un lugar en el mundo** al descubrimiento de un modelo de convivencia solidario en un entorno familiar comprometido. El muchacho se adentrará así en la edad adulta guiado por el compromiso social de sus padres y de Nelda, la religiosa rebelde de Villa Bermejo, donde una cooperativa de pequeños ganaderos hace frente a los intereses de Andrada, un cacique local que quiere apropiarse de todas las tierras del lugar para especular con su precio al conocer con antelación los intereses de una multinacional que quiere construir una presa, una información que oculta a los demás propietarios para poder adquirir los terrenos por debajo de su valor real. Ernesto moldeará su personalidad tomando como referencia a los adultos que le rodean y se marcará unos retos; el que más presencia visual tiene en el metraje es la permanente disputa que mantiene con el tren que llega a estación en varios momentos de la película. Competirá con la locomotora intentando superar su velocidad con el carruaje de caballos, hasta llegar a cruzarse por delante del tren en un paso a nivel sin barreras en una arriesgada maniobra. La escena, que se repetirá varias veces hasta el final como *leit motiv*, nos sugiere el afán de lucha y de superación del muchacho desde su inocencia, por supuesto guiado por el temperamento rebelde de su padre.

En ***Un lugar en el mundo***, el paisaje connota libertad con sus amplias llanuras, al igual que sucede en los *western*, donde el territorio es un espacio de conquista. En el caso de la familia Dominici y de Nelda, un espacio para construir un proyecto de vida basado en la solidaridad; para el cacique local, para dominar el lugar sometiendo a los pequeños ganaderos con el fin de controlar los recursos del territorio. Como en todo *western*, además de trenes, ranchos, y caballos, nos encontramos con la figura del forastero, del visitante que llega de fuera y que despierta curiosidad lo mismo que recelos. Es el caso de Hans, un anarquista pragmático no atado al territorio y a los proyectos utópicos como lo es Mario, que mostrará a Ernesto otra forma de vivir, o más bien de huir hacia delante.

La narración es abordada desde el punto de vista subjetivo del adolescente Ernesto, que nos lo muestra a modo de *flash back*, es decir, como una recapitulación de unos hechos pasados a partir de la mirada de una persona que busca su identidad y su lugar en el mundo, como hizo su padre. El film arranca con una visita de Ernesto, de sólo un día, al lugar donde se desarrollará la acción. Es un joven estudiante de Medicina que se plantea muchas cuestiones todavía sobre la vida. A partir de sus recuerdos asistiremos a su aprendizaje y presenciaremos la evolución de esa mirada inocente, característica de la infancia, hacia el desconcierto y la confusión propia del paso a la edad adulta, que se materializará en la escena en que su padre prende fuego al galpón donde la cooperativa almacena la lana del ganado. “No tengas miedo, Erni. No estoy loco. Algún día lo vas a entender...”, le asegura tras provocar el incendio para impedir que los ganaderos se sometan a los intereses de Andrada. La relación entre padre e hijo es uno de los ejes sobre los que se construye este film. Ernesto sigue los pasos de su progenitor, aunque al final optará por la profesión de su madre. Mario organiza una cooperativa en el valle para que los pequeños ganaderos estén unidos y evitar que Andrada abuse de ellos comprándoles la lana a precios bajos. A la vez que atiende su propio ganado, Mario regenta una escuela rural para los hijos de los cooperativistas, donde les enseña a leer y escribir para que nadie el día de mañana les pueda engañar.

El recurso dramático del mentor que conduce a su epígono hacia la madurez desde la infancia nos lo encontraremos en diversos títulos del cine latinoamericano reciente. En el film guatemalteco ***El silencio de Neto*** (1994), de Luis Argueta, el crecimiento del menor es mostrado de forma paralela a la evolución del país en la primera mitad de los años 50, cuando Guatemala vivía un tiempo de esperanza y libertad que se vio abocado al fracaso por el intervencionismo de Estados Unidos en defensa de la United Fruit Company, la Tropical Bananera de las novelas de Miguel Ángel Asturias. En este caso es un tío del muchacho el que se convierte en mentor ante la atenta y despierta mirada de su epígono, que buscará ocupar un lugar en su familia y el mundo que le ha tocado vivir. En estas películas la figura del mentor o el profesor aparece como la de un guía comprometido, como lo era el protagonista de ***Un lugar en el mundo***, el director del colegio de ***Machuca*** (Chile, 2004), de Andrés Wood, y el docente de ***La deuda interna*** (Argentina, 1988), de Miguel Pereira. En este último filme argentino, el discurso se centra en la importancia que la enseñanza tiene para la formación de los individuos, y cómo los profesores con compromiso social son fundamentales en ese proceso de “aprender a ser” que experimentan los niños, aunque sus esfuerzos acaben siendo inútiles frente a la iniquidad y el oprobio de los poderosos.

La deuda interna es la historia de un niño, Verónico Cruz, y del maestro rural que llega a su pueblo, Chorcán, para alfabetizar a la población. El paisaje del lugar, un pequeño municipio desértico en las tierras altas próximas a la cordillera de los Andes, en la puna argentina, nos indica ya las dificultades para vivir que tienen sus habitantes. Dificultad que obliga al padre de Verónico a emigrar a la ciudad en busca de trabajo, teniendo que quedarse el pequeño con su abuela ya que su madre falleció después de nacer él. La vida en Chorcán es monótona. Sus habitantes se dedican a criar ganado y a sobrevivir en medio de un clima hostil, prácticamente incomunicados. Sólo uno de los vecinos posee un receptor de radio que los mantiene en contacto con lo que ocurre en el resto del mundo. La rutina se acaba el día que llega un maestro para reabrir la escuela rural, a la que acude Verónico a pesar de la oposición de su abuela. Al lado del maestro, el aplicado alumno descubrirá todo un mundo que le animará a soñar y ser niño, hasta proyectar en la figura del docente la imagen del padre ausente, vínculo que se acrecentará cuando fallezca la abuela. El maestro asume ese papel afectivo, e incluso intentará que liberen al padre cuando éste es acusado de actividades subversivas en la ciudad. En el viaje que realice a la capital le acompañará Verónico, y así nacerá en el muchacho la curiosidad por conocer y aprender, y sobre todo por ir al mar, para él un referente de libertad, con el que soñará junto a su amiga Juanita.

La deuda interna ofrece una mirada pausada e intimista sobre ese periodo de la infancia en el que vivimos sometidos a esos estímulos que forjan nuestro temperamento y forma de ser, en los que se inicia la búsqueda de nuestra identidad y el sentido de nuestra presencia en el mundo. Será esa búsqueda lo que empujará a los protagonistas de **Viva Cuba** (Cuba, 2005), de Juan Carlos Cremata, a recorrer la isla de punta a punta al encuentro de un deseo, encontrándose en el camino con un joven geólogo que les ayudará en ese periplo interior de descubrimientos que también vivirán con el viaje. Este filme cubano ha sido una de las grandes revelaciones de esta cinematografía en los últimos años. Acaparadora de una gran cantidad de premios, entre ellos el Grand Prix Ecrans Juniors del Festival de Cannes, refleja a través de dos menores el conflicto político que vive Cuba, convirtiéndose ellos en las víctimas de esta situación e intentando buscar una alternativa en una desesperada huida de punta a punta de la isla. Pero más allá del discurso localista, la película tiene también una lectura universal que gira en torno a la tolerancia y la convivencia. Los protagonistas son un niño y una niña, Jorgito y Malú, que se prometen amistad eterna, a pesar de que sus familias no comparten el mismo sentimiento. Los padres de Jorgito son revolucionarios convencidos, mientras que la madre de Malú está harta del régimen cubano y toma la decisión de emigrar con su hija al morir la abuela. A los niños no se les ocurrirá otra cosa que escapar por toda la isla, en una *road movie* dinámica y entretenida, que nos muestra una visión de la Cuba interior, más allá de La Habana, no exenta de ciertas concesiones hacia un país que es observado por la cámara con bastante complacencia. No obstante, el final que propone Cremata volverá a colocar las cosas en su lugar, así como con el tratamiento que hace de los respectivos padres de los niños.

Hay búsquedas que a veces pueden acabar en sorpresas ingratas, como les ocurría a Malú y Jorgito en **Viva Cuba** al toparse de frente con el mar impidiéndoles continuar su camino. Los adolescentes protagonistas de los filmes mexicanos **Y tu mamá también** (2001), de Alfonso Cuarón, y **Temporada de patos** (2004), de Fernando Eimbcke, así lo experimentarán tam-

bién confundidos entre la amistad y el amor que se profesan debido a su camaradería cuando en el primer caso se besan apasionados en la boca, y en el segundo uno de ellos le chupa la oreja al otro. Están descubriendo un lado muy íntimo de sus sentimientos en sendos filmes, que son de búsqueda, bien a través de viajes iniciáticos o de introspecciones que provocan igualmente una exploración interior. En la película de Cuarón, más que ante una búsqueda estamos frente a un itinerario de encuentros del trío protagonista; con ellos mismos y su vida, con su libertad, con sus fantasías, con sus fantasmas y temores, y por supuesto con su sexualidad, frustrada en el caso de la mujer, Luisa, y en plena explosión adolescente en Julio y Tenoch. Atemorizados, los muchachos se alejarán entre ellos después de haber hecho el amor los tres juntos.

Y tu mamá también plantea el tema de la juventud y las búsquedas que entraña esa etapa de la vida a partir de tres personajes muy bien definidos y concretos. Julio y Tenoch, con 17 años, están en una edad vital en la que todo parece regirse por las hormonas de sus cuerpos. Viven su sexualidad con pasión, sin importarles en apariencia nada más y despreocupándose del mundo que les rodea, a las puertas de alcanzar la madurez y con ella la responsabilidad, los desvelos, las complicaciones y las preocupaciones de la edad adulta. Luisa, con 28 años, está a punto de abandonar esa etapa irrepentible. A consecuencia de una enfermedad, se enfrenta también a los últimos días de su vida, consciente de que pronto morirá. Es así como emprende ese viaje a la costa, tras un nuevo desencuentro emocional con su esposo, y en compañía de los muchachos después de que éstos la invitaran en una fiesta a viajar con ellos a una playa ficticia llamada la Boca del Cielo, que cuando lleguen al mar resultará que sí existe.

Los adolescentes no verán más allá de su miopía juvenil durante el viaje, mientras que Luisa descubrirá un México rural lleno de vida, solidario, pero también trágico, violento y corrupto, en el que sus gentes se abren camino a diario afrontando los contratiempos. La cámara, con fotografía de Emmanuel Lubezki, se mueve inquieta durante todo ese periplo hasta que llegan a la costa, donde Luisa se reencontrará con su libertad perdida y los dos amigos con su identidad. En ningún momento conocerán el drama que arrastra su compañera de viaje. Ni ellos ni nosotros como espectadores. El guión se encarga de mantener esa incógnita hasta el final. Sabemos que el marido la ha engañado con otra mujer, y que no es la primera vez que lo hace, pero el cáncer que le han detectado sólo lo conoceremos después de que haya muerto, cuando Tenoch se lo cuenta a Julio pasado un tiempo, durante un encuentro casual a partir del cual sus vidas se separarán de forma definitiva.

Los protagonistas de **Y tu mamá también** rezuman vida. “En México se respira vida por todos lados”, afirmará Luisa, en una declaración de amor por parte de Cuarón a su país de origen tras haber hecho carrera en Hollywood y regresar con esta película al cine mexicano, concibiendo una historia que habla de seres humanos capaz de enganchar al público sin necesidad de atraparlos con efectos especiales ni otras golosinas audiovisuales que provocan “caries mental”. Ella será la que inicie a los muchachos en otra manera de vivir la vida y en una forma de hacer el amor diferente, placentera en lugar de impulsiva, donde no hay límites y los riesgos emocionales son grandes, como comprueban al acostarse los tres juntos al final de esta *road movie*.

Los adolescentes de **Temporada de patos** también realizan un periplo vital, aunque sin moverse de casa, en una larguísima jornada de domingo. La cámara se encierra en un apartamento de ciudad de México con los dos amigos protagonistas, Flama y Moko, a los que se suman otros dos personajes entrañables, la vecina Rita y el repartidor de pizzas Ulises. El director, Fernando Eimbcke, ha dicho que quiso hacer esta película de adolescentes “por respeto a su constante necesidad de búsqueda, por su rechazo a las fórmulas y a lo establecido, por su desenfado, por su energía, y porque los adolescentes quizás no saben lo que quieren pero saben perfectamente lo que no quieren”. Entre las cuatro paredes del piso, que Ulises derriba con su imaginación para romper las cadenas de la esclavitud laboral que sufre como repartidor de pizzas -en una odisea épica a escala individual, que vincula con ironía su nombre con el del protagonista de la *Ilíada*-, parece transcurrir una jornada cotidiana y monótona de un domingo cualquiera en la que no pasa nada fuera de lo común, pero suceden muchísimas cosas. Es verdaderamente brillante el acabado de esta película, cuyo guión tiene una estructura prodigiosa, y sus diálogos son inteligentes, mordaces y precisos, nada artificiosos, sino creíbles en boca de esos actores capaces de transmitir la naturalidad de lo cotidiano. La fotografía en blanco y negro -sería difícil concebirla en color-, y la concisa dirección, puesta en escena y montaje, convierten a este film en una propuesta tan atrevida como sorprendente e inigualable.

Moko y Flama se disponen a pasar solos un domingo como otro cualquiera frente al televisor, jugando con videojuegos y escuchando música. Los padres de Flama están en proceso de separación y él se ha convertido en un objeto más a repartir, como el vulgar cuadro de patos en una charca que preside la pared del comedor encima del televisor, y los jarrones y platos que decoran las paredes y muebles de la estancia. Todo se desarrolla dentro de lo previsto hasta que suena el timbre. La vecina Rita, una jovencita mayor que ellos algo pícara, les pide el favor de utilizar su horno para hacer un pastel. En realidad escapa de su soledad, y despertará en Moko la curiosidad por explorar su sexualidad. Un apagón los deja sin luz, sin videojuegos, y sin música. Aburridos, aunque todavía no tienen hambre, encargan una pizza. Lo hacen para divertirse y cronometrar el tiempo del repartidor. El apartamento está en lo más alto del edificio y no funciona el ascensor. Si el repartidor llega tarde, no tendrán que pagar la pizza. Cuando se presenta en la casa, han pasado unos segundos del tiempo estipulado, según el cronómetro de Moko, y no quieren pagar. Lo que menos les importa es el dinero. La situación que se crea es una excusa para ocupar el rato. El repartidor se niega a marcharse mientras no le paguen y con él surgirá el entretenimiento.

Con estos cuatro personajes en la casa, sin luz, y aburridos todos de esperar el paso del tiempo en silencio, Fernando Eimbcke construye un film en cierta manera mágico, donde Flama y Moko son seres desorientados en su adolescencia, Rita es una especie de hada, y Ulises el intruso que acabará desencadenando un cambio en la vida de todos, incluida la suya, al menos durante ese domingo. El apagón es la circunstancia fruto del azar que saca del aislamiento a los cuatro y les obliga a hablar entre sí, a conocerse, a descubrirse y, sobre todo, a divertirse y a soñar. Así es como todos ellos resurgen como seres inteligentes, exploran sus miedos y sus deseos, y emprenden un camino de búsqueda que dé sentido a sus vidas. Flama decide tirar al blanco contra todos los objetos decorativos que para él simbolizan el fracaso de la vida familiar con sus padres, porque como asegura Ulises, “las

oportunidades en la vida son como los tiros que tiene una escopeta". Una vez roto el muro que los incomunica, viven una experiencia intimista que les dejará huella.

Quienes no dejarán huellas en su huida serán las dos mujeres jóvenes de ***Sin dejar huella*** (México, 2000), de María Novaro. Son una española y una mexicana que coinciden en el camino y realizan juntas un viaje de exploración y descubrimiento, que les lleva a recorrer México de extremo a extremo en una *road movie* que nos muestra ese otro país tan diferente del universo cerrado y cosmopolita que alberga el Distrito Federal, cuyos ritmos son otros y está lleno de contrastes, de virtudes y defectos, pero por encima de todo pletórico de vida, esperanza, y sabiduría. Al igual que sucedía en ***Y tu mamá también***, el film culmina con una fuga al mar como punto de inflexión y de inicio de una nueva vida, proyectos e ilusiones. Un recurso que María Novaro ya había empleado en ***Lola*** (1989) -que Andrés León Becker y Javier Solar emulan en ***Más que a nada en el mundo*** (México, 2006)- y que comparte con ***Sin dejar huella***, para abordar el tema de la búsqueda de identidad entre las jóvenes, y la maternidad en la sociedad mexicana de finales del siglo pasado. Esta cuestión también la había abordado Novaro en los cortometrajes ***Una isla rodeada de agua*** (1984) y ***Azul celeste*** (1988). Los trabajos de esta directora mexicana son filmes de búsqueda, de introspección, que ofrecen una nueva mirada sobre la mujer en el universo filmico de este país, no feminista sino femenina y tomando siempre el pulso exacto a la realidad que la inspira.

Son viajes de liberación e iniciación los que presentan estas películas, lo mismo que ocurre en ***Noticias lejanas*** (México, 2005), de Ricardo Benet, cuyo protagonista de 17 años escapa del ambiente sórdido y marginal del pueblo en medio de las salinas donde vive, para buscarse la vida en el Distrito Federal. La ciudad lo recibe con hostilidad y cerrándole todas las puertas a cualquier oportunidad, aunque conseguirá abrirse camino a duras penas. Es un personaje humilde nacido pobre y condenado a morir pobre, en las antípodas de Rodri y Roco, los dos primos hermanos de ***Por la libre*** (2000), una comedia juvenil desenfadada del mexicano Juan Carlos de Lla-ca. Ambos viven su adolescencia sin complicaciones económicas, pero ignorados por sus padres. Su abuelo, don Rodrigo Carnicero, es su confidente, amigo y consejero hasta que muere. En su testamento pide que arrojen las cenizas de su cuerpo en la bahía de Acapulco. La familia se desentiende, excepto Rodri y Roco, que se encargarán de cumplir el deseo del anciano. Juntos emprenden la marcha hacia la costa en un viaje de conocimiento y autoestima, que se transformará en rebeldía y libertad al llegar a Acapulco guiados, sin saberlo, por su propio abuelo, como si lo hubiera planificado todo antes de morir para que dieran el salto de la adolescencia a la madurez.

El aprendizaje de la vida

Los mayores que orientan a los jóvenes en la búsqueda de su identidad y su destino constituyen un recurso argumental que ofrece excelentes resultados en los filmes argentinos ***Caballos salvajes*** (1995), de Marcelo Piñeyro, y ***Cleopatra*** (2003), de Eduardo Mignogna. Ambos vinculan sus argumentos con la situación política y económica de Argentina a finales del siglo

pasado, y se estructuran como películas de carretera cuyos viajes son de autodescubrimiento e iniciación. **Cleopatra** es una comedia en la que una joven y muy famosa actriz de televisión, a punto de trabajar en EE UU con Andy García, se fuga del plató para no regresar. En su huida la acompaña Cleo, una mujer mayor, casada, desencantada de la rutina de su vida y su matrimonio, y algo despistada, que a sus cerca de 60 años tiene que mantener económicamente a su esposo en paro, haciendo trabajos mal pagados por culpa de la crisis. A la actriz todo le va a las mil maravillas en su vida profesional, pero se siente vacía fuera del plató. Juntas emprenden una fuga para romper con todo lo anterior, lo que llevará a la joven a reencontrarse con sus raíces y a descubrir en la sencillez del medio rural la calidez y calidez de vida que no encuentra en la cosmopolita, y salvajemente neoliberal, Buenos Aires. Cuando Cleo decida regresar con su marido, perderá el autobús al plantearse las tres opciones que tiene: hacer lo que le gustaría hacer, hacer lo que debería hacer, o permanecer allí tranquila y ponerse a pensar.

A pensar, eso es lo que enseña el anciano atracador de bancos de **Caballos salvajes** a su falso rehén, un joven empleado de la financiera donde ha cometido el robo. En realidad no se trata de un atraco, sino de un acto de justicia. La financiera le estafó hace años, y la trama vincula los negocios fraudulentos de la entidad con la corrupción que alentó la última dictadura militar argentina. El anciano sólo pretende recuperar su dinero, intereses incluidos. La policía hace acto de presencia y, para salvar la vida del viejo, el joven ejecutivo de brillante futuro se hace pasar por su rehén y escapan juntos. No habrá ya marcha atrás. El futuro deja de ser brillante para el muchacho, que queda atrapado entre lo que cree que es una "locura" del asaltante, y la desconfianza que surge por parte de sus jefes. Así emprenderán juntos la huida a lo largo del país con un ideal utópico, salvar del matadero y devolver la libertad a una manada de caballos, a cuya compra destinará el dinero que ha recuperado en la financiera.

Hay en **Caballos salvajes** una rebeldía que se contagia al otro lado de la pantalla, que hace cómplice al espectador y lo lleva a su terreno mediante una *road movie* cuya estructura emula el estilo de un *western* épico con todos sus recursos narrativos, paisajes, y arquetipos. Durante su fuga, la televisión se interesa por el caso y convierte en un espectáculo lo que es una declaración de principios de los protagonistas, jugando con ellos e incluso traicionándolos cuando la guerra de audiencias así lo precisa. En el camino, nuestros dos "indomables", que es como los bautiza la prensa, se cruzarán con otra criatura perdida, una joven que busca un sentido a su vida y que lo encontrará al lado de estos rebeldes con causa. El realizador argentino propone un viaje libertario y utópico con final trágico pero esperanzador. El viejo muere, si bien entrega antes el testigo a los dos jóvenes, que se convertirán así en portadores de los valores de solidaridad y justicia que les ha inculcado durante el viaje.

"El hombre arriesga su propia vida cada vez que elige, y eso lo hace libre", enseña el anciano de **Caballos salvajes** a su joven discípulo parafraseando a Máximo Gorki. Esa es la opción que elige el personaje histórico de **Tango feroz. La leyenda de Tanguito** (1993), del mismo realizador argentino, que evoca la figura del cantante de rock José A. Cruz "Tango", muerto en extrañas circunstancias en 1972 después de haber sido encarcelado durante la dictadura militar y haber pasado por varios psiquiátricos. El delito y demencia que padece se llama integridad. "Tango" es un joven que busca un sen-

tido a su existencia, y lo encuentra en la honestidad de sus canciones, que claman por un mundo con ideales, justo y solidario. Le roban su música y le alteran las letras de sus canciones vaciándolas de contenido. Se rebela contra el sistema y eso le conduce a la muerte. La película finaliza con las imágenes de una filmación doméstica en la que “Tango”, acompañado de otros amigos en el muelle, se dirige a la cámara para decir: “A mí en general me gustan los viejos; los que tienen memoria. Y por si vos sos de los que se olvidan, yo te recuerdo algunas cosas que ahora tengo claras. Todo no se compra. Todo no se vende. Conozco una lista interminable de cosas que son más importantes que la seguridad. Soy capaz de soñar sueños. Me gustan los caramelos colorados. Estoy loco por Mariana”.

Las dictaduras militares de los años 60 y 70 en Argentina aniquilaron la disidencia interna juvenil que clamaba por una sociedad más justa y libre, sin oprobios, en la que no todo fuera consumo y hubiera espacio para la paz, la solidaridad y el fin de las desigualdades. La democracia cambió a los dirigentes en el poder, pero mantuvo las mismas estructuras económicas. Varias décadas antes, otro argentino, Ernesto Guevara, intentó alentar la llama de la revuelta en América Latina contra la injusticia social después de haber realizado dos viajes por todo el subcontinente. El brasileño Walter Salles recrea el primero de esos viajes en **Motorcycle Diaries** (2004), una coproducción con amplia participación internacional en la que el actor mexicano Gael García Bernal interpreta a Ernesto Guevara cuando todavía no era el Che. La factura visual de la película es impecable y responde a los fines comerciales de semejante proyecto, pero se resiente de un discurso absolutamente convencional poco apropiado para recrear la juventud de un personaje para nada convencional. La acción reconstruye el primer viaje de Ernesto Guevara por Latinoamérica en compañía de su amigo Alberto Granda, en una aventura juvenil de búsqueda, aprendizaje y conocimiento que forjaría la identidad del mítico guerrillero ante las injusticias y desigualdades sociales que conoció desde la Patagonia hasta México. Más atractivo resulta a la hora de afrontar ese proceso de búsqueda el documental de Miguel Pereira **Che Ernesto** (Argentina, 1997), en el que un joven argentino de 25 años y un veterano revolucionario llamado Cacho hacen el mismo viaje que hizo el Che por las venas abiertas de América, según la terminología acuñada por Eduardo Galeano.

La América Latina que recorren los protagonistas de **Che Ernesto** es más moderna y más turística, pero no más justa que la que conoció Guevara. Los movimientos revolucionarios no cuajaron en los 60 y donde lo hicieron, como Cuba, no dieron el resultado esperado por múltiples motivos que tampoco vamos a analizar aquí. Tal vez la naturaleza humana sea tan pérfida que el ideal del “hombre nuevo” sea una entelequia y, como tal, una empresa inalcanzable de ilusos dignos de respetar o de aprovechados oportunistas. El cineasta argentino Fernando Solanas ironiza en **El viaje** (1992) sobre esa Latinoamérica neoliberal de hoy día, en la que todo se pone a la venta, y en la que se arroja a los jóvenes al consumo y a la supervivencia en un mercado terriblemente competitivo donde el humanismo y el sentido común han sido arrinconados a patadas. Un mundo que no han creado ellos, sino que les ha sido entregado así. El protagonista, Martín Nunca, también emprenderá un viaje de búsqueda desde Tierra del Fuego, en el extremo de América, al encuentro de su padre, que emigró de la Argentina saqueada por el presidente Rana, alogoría de Carlos Menem. La búsqueda que emprende el protagonista de **El viaje** es la historia de una América posible en contraste

con la América real vista desde la óptica de la poesía “grotética” de Fernando Solanas, convirtiéndose así el film en una metáfora de la resistencia, un recurso muy habitual en este autor de militancia incontenible y bien conocido por sus documentales **La hora de los hornos** (1968) y **Memoria del saqueo** (2004).

Martín Nunca busca a su padre como un referente, un guía en ese camino hacia la madurez que ha iniciado. La figura del progenitor es polémica en cambio en otros filmes argentinos. El de **Martín Hache** (1997), de Adolfo Aristarain, resulta hasta despreciable. Es un hombre hermético que se exilió a España y no ha querido regresar a Argentina. Arrastra consigo el amargo recuerdo de un país saqueado, en crisis, y en una búsqueda permanente de identidad. El hijo, que se llama Martín como su progenitor, y por eso la “H” del nombre, no busca a su padre cuando viaja a España, le basta con buscar su propia identidad. Busca encontrar sentido a su vida y, a diferencia de su progenitor, no lo halla en el Madrid cosmopolita y opta por volver a Buenos Aires. **Martín Hache** es un film arriesgado y duro, cuya lucidez desorienta y golpea de forma insistente al espectador durante más de dos horas de metraje en las que se habla de prácticamente todo. La acción desaparece en esta película para primar unos diálogos escupidos en intensas secuencias en torno a una mesa, sentados alrededor de la piscina, en el restaurante, el despacho de trabajo o el salón de casa, que Aristarain conduce siempre hasta el límite. La desorientación de la juventud y de los adultos en el mundo actual, el desencanto, las drogas, las relaciones entre padres e hijos, los afectos, el éxito y el fracaso profesional, la integridad moral, el exilio, o el suicidio son cuestiones que se suceden sin pausas que permitan digerir todo lo que se dice en la pantalla. Martín no sabe lo que quiere ni lo que va a hacer con su vida, y tampoco quiere que nadie se lo diga, sino descubrirlo él mismo. Aprenderá solo cuál es su camino, inventándose alguna razón para ello, porque los adultos, desde luego, no le ayudan a encontrarlo sino que le desorientan.

La búsqueda de la identidad

Martín hijo no muestra rencor hacia su padre, más bien indiferencia. Quien sí lo odia y lo desprecia con toda su alma porque no encuentra explicación a que le abandonara de recién nacido es Ariel Macarof, el joven protagonista de **El abrazo partido** (Argentina, 2004), un sobresaliente trabajo de Daniel Burman. Podríamos definir este personaje como un adolescente tardío. Vive todavía al amparo de su madre, padece una terrible crisis de identidad en medio de la crisis argentina y quiere irse a Europa en una desesperada fuga al no encontrar sentido a su existencia. Para poder hacerlo se empeña en reclamar la nacionalidad polaca de sus abuelos, hasta que su padre regresa a Buenos Aires y descubre la verdadera historia de lo que pasó, algo que su madre le ocultó. La verdad libera al joven Macarof en esta amena y muy bien realizada comedia existencial argentina, un país que adquiere tintes dramáticos en la búsqueda que de su paternidad hacen los niños y jóvenes de **Buenos Aires Viceversa** (1996), de Alejandro Agresti, y **Caja negra** (2002), de Luis Ortega.

El abrazo partido se desarrolla en torno a una galería comercial y la comunidad judía de Buenos Aires, como ya lo había hecho su director anteriormente en **Esperando al mesías** (2000). En ambas películas el protago-

nista, que se llama igual en las dos, quiere escapar de un ambiente casi asfixiante que lo sobreprotege para buscar su propio rumbo de vida después de haber aprendido todo lo que tenía que aprender de su familia. Daniel Burman reincide en esta cuestión en **Derecho de familia** (2006), su último trabajo hasta el momento, en la que un hijo necesita distanciarse de su padre -sin conseguirlo porque cuando tiene su propia descendencia descubre que el cordón umbilical es imposible de romper incluso tras la muerte-, un prestigioso abogado cuya carrera profesional ha decidido seguir, para construir su propia identidad. La transmisión del conocimiento de padres a hijos es una cuestión tratada de manera brillante y lúcida en **Roma** (2004), de Adolfo Aristarain. Continuamos en Argentina para fijarnos ahora en un film sobre la eterna búsqueda de lo que somos y que tanto nos cuesta descubrir y encontrar, en una película que habla del aprendizaje durante esa búsqueda, de la importancia de la madre en ese proceso, y del peso de la memoria en nuestras vidas.

Roma está contada en diferentes planos temporales. En el presente, Joaquín Góñez, un escritor que a su edad está ya a vuelta de todo, dicta en el otoño de su vida sus memorias al joven empleado de una editorial encargado de transcribirlas. La historia saltará en el tiempo sucesivamente para conocer la infancia de Joaquín y su juventud plétórica de libertad, en la que su madre desempeñó un papel fundamentalmente, inculcándole unos ideales, alentándole a buscar, y ayudándole a que se exiliara a España durante las dictaduras militares. Escarbando en los recuerdos, Joaquín recupera lo que creía perdido hasta ese momento. Sumido en el encierro de su casa de campo, se convertirá en mentor del empleado de la editorial para ayudarlo en su propia búsqueda, cuyo intérprete, Juan Diego Botto, da vida también al personaje del escritor en su juventud. Búsquedas que en **Tatuado** (Argentina, 2005), de Eduardo Raspo, se convierten en una necesidad vital para el adolescente protagonista, un muchacho atormentado por el tatuaje de una mangosta que le hizo su madre en el cuerpo antes de abandonarlo, y cuyo significado quiere conocer. En compañía de su novia, emprende una búsqueda en un viaje hacia su propio pasado familiar, que necesita descubrir para construir su futuro, algo que también hará la protagonista de **La prueba** (Perú, 2005), de Judith Vélez Aguirre, cuando viaja al interior olvidado para reencontrarse con su progenitor, un ex funcionario huido de la justicia, para poder hacer frente a su vida.

La pérdida de la madre entraña para los hijos una búsqueda no exenta de riesgos, verdades que hubiera sido mejor no descubrir, y peligros en **Ciudad del sol** (Argentina, 2003), de Carlos Galettini, y **Julio y su ángel** (México, 1998), de Jorge Cervera, que convierte en un cuento de hadas la historia de un niño que huye del orfanato para buscar el ángel de la guarda que le prometió enviarle su mamá después de muerta. Roberto, el joven cubano de **Miel para Oshún** (Cuba, 2001), de Humberto Solás, recupera su identidad perdida al regresar a buscar a su madre en la isla. Se lo llevó su padre cuando tenía siete años a un exilio político y económico que empuja a miles de jóvenes latinoamericanos a emprender una búsqueda de su futuro fuera de su país, ya sea en Estados Unidos o en Europa. Viajes al Norte que se ven frustrados, como sucede en **Visa USA** (Colombia, 1985-86), de Lisandro Duque, o que fuerzan a las adolescentes que buscan una salida a sus vidas a convertirse en "mulas" para pasar la droga de los narcos en la coproducción colombiana y estadounidense **María llena de eres de gracia** (2003), de Joshua Marston.

La necesidad empuja a la emigración a los jóvenes, ya sea dentro del propio país, como hace con sus tres hijos la pareja de **O caminho das nuvens** (Brasil, 2003), de Vicente Amorim, desmembrándose en el camino; o haciéndolo al extranjero con la pérdida de identidad, desarraigo y frustración que entraña ese periplo en el cortometraje colombiano **Bienvenida a Londres** (1981), de Carlos Mayolo y María E. Mejía; y los largometrajes **Terra estrangeira** (Brasil, 1995), de Walter Salles y Daniela Thomas; **Cosas que dejé en La Habana** (España, 1997), de Manuel Gutiérrez Aragón; **Flores de otro mundo** (España, 1999), de Icíar Bollain; **I love you baby** (España, 2001), de Alfonso Albacete y David Menkes; y **Un día de suerte** (Argentina, 2002), de Sandra Gugliotta. Las inmigrantes latinoamericanas de estas películas -es llamativo que el cine español se haya fijado básicamente en mujeres y no en hombres- sufren la explotación laboral, como la protagonista de **Agua con sal** (España, 2005), de Pedro Pérez Rosado, o caen en redes de prostitución y delincuencia: **La novia de Lázaro** (España, 2002), de Fernando Merinero; **Aunque estés lejos** (Cuba, 2003), de Juan Carlos Tabío; y **La gran vida** (España, 2000), de Antonio Cuadri, en este caso con un tratamiento amable de comedia y donde la condición de inmigrante de la protagonista es anecdótica. Nada amable tiene en cambio el drama **Princesas** (España, 2005), de Fernando León, donde la prostituta caribeña Zulema emigra en busca de un mejor futuro para ella y su hijo, y en el intento encuentra sólo la tragedia y la soledad más desgarradora, algo que compartirá con otros seres marginados y excluidos de ese Cuarto Mundo que se abre camino en las sociedades opulentas del Norte. Las inmigrantes de estos filmes dejan de pertenecer a ningún lugar para convertirse en parias apátridas que no son ni de acá ni de allá.

Son jóvenes, ya no sólo marginales sino pertenecientes a familias de clase media, que emigran porque en sus países no han encontrado lo que buscaban en medio de la confusión, el engaño, la traición, la abulia y la crisis económica y de valores de la sociedad moderna en la que han sido condenadas a vivir las nuevas generaciones. No es la juventud la culpable de esta situación, como a veces se les acusa, sino la víctima del mundo que han heredado de sus mayores, algo que se manifiesta con especial dramatismo en el cine argentino a través de personajes que viven de la fe, con la esperanza de que algún día las cosas van a ir mejor si resisten en su país. Entre los últimos títulos argentinos que han abordado este tema cabría citar **Picado fino** (1996), de Esteban Sapir, donde destaca su nada convencional propuesta estética; **No sabe, no contesta** (2001) y **Chiche bombón** (2005), ambas de Fernando Musa, radiografías de la sociedad argentina desencantada del nuevo milenio; **Contraluz** (2001), de Bebe Kamin; **Gallito ciego** (2001), de Santiago Carlos Oves; **Nadar solo** (2003), de Ezequiel Acuña; y **Las mantenidas sin sueños** (2005), de Martín Desalvo.

Rutinas juveniles

El devenir cotidiano de los protagonistas de la uruguaya **25 Watts** (2001), de Juan Pablo Rebella y Pablo Stoll, es similar al de los jubilados, puesto que se pasan todo el día con una actitud contemplativa a pesar de su juventud, la vitalidad y la inventiva que tienen a esa edad. La cámara muestra con un rutina que llega a ser irritante el aburrimiento de unos jóvenes de clase media con nulas expectativas, algo que comparten con los peruanos de **Bala**

perdida (2001), de Aldo Savini, y los brasileños de **Ódiquê** (2004), de Felipe Joffily, empeñados en arruinar sus acomodadas vidas metiéndose en líos por culpa del hastío y los excesos. La falta de expectativas en un mundo tan complejo como en el que vivimos, donde parece imperar exclusivamente el consumo y el ocio despreocupado, relega a esos muchachos a cometer fechorías por placer y aburrimiento a pesar de pertenecer a familias de clase media.

No hay búsquedas de autoafirmación en ellos, sino una desidia absoluta, a diferencia de como se comporta Ramón Romano, el protagonista de **Sin compasión** (Perú, 1994), de Francisco Lombardi, una adaptación libre de la novela de Dostoievski *Crimen y castigo*. El muchacho busca autoafirmarse en la generosidad de sus gestos en medio de una sociedad terriblemente violenta e injusta que lo convierte en un ser ambiguo, tan noble como cruel. Como crueles acaban siendo ante la falta de estímulos en su búsqueda los jóvenes de las también producciones peruanas **Ciudad de M** (2000), de Felipe Degregori, que optan por la vía fácil para crear sus propias alternativas, por supuesto del otro lado de la ley; y **Días de Santiago** (Perú, 2004), de Josué Méndez, en la que un ex soldado de 23 años y otros compañeros de milicia que combatieron en la lucha antiterrorista buscan un lugar en la sociedad limeña tras haber cumplido el servicio militar, convirtiéndose en unos inadaptados cuyo conflicto refuerza el realizador mediante encuadres psicológicos desestabilizadores, un montaje brusco y discontinuo, y una fotografía que alterna el blanco y negro con el color.

La búsqueda y necesidad de evadirse de la realidad entre los jóvenes ya la encontrábamos en los años 80 en películas como el documental mexicano **Fonqui** (1984), de Juan Guerrero, en el que la música en vivo es la excusa para indagar en los sentimientos juveniles; y los largometrajes de ficción **Menino do Rio** (Brasil, 1980), de Antonio Calmon, **Um trem para as estrelas** (Brasil, 1987), de Carlos Diegues, y **Vivir a los diecisiete** (Argentina, 1987), de Luis Sepúlveda, que proponen el tránsito de unas vidas cómodas a tener que asumir las responsabilidades como adultos tras afrontar la dureza del mundo en el que viven. En un bloque diferenciado habría que incluir **Manoa** (Venezuela, 1979), de Solveing Hoogesteijn, y **Nunca fomos tao felizes** (Brasil, 1984), de Murillo Salles, sobre la búsqueda de identidad de sus protagonistas. El fracaso en esa labor acaba en tensiones y crisis que desestabilizan a los jóvenes y desencadenan conflictos familiares en títulos contemporáneos como **Los días de la vida** (Argentina, 2000), de Francisco D'Intino, **El transcurso de las cosas** (Argentina, 2003), de Esteban Menis, y **Estrella del sur** (Uruguay, 2002), de Luis Nieto; y que pueden conducir al suicidio, ante la ceguera de quienes les rodean, en **Los suicidas** (Argentina, 2005), de Juan Villegas.

En **Ciudad M** y **Días de Santiago** sus protagonistas optaban por la delincuencia para salir adelante tras una búsqueda que no parecía ofrecerles otra posibilidad. No es fácil lidiar con la honestidad en sociedades profundamente marcadas por la corrupción. La tentación de ganar dinero fácil, o escalar profesionalmente sin escrúpulos, llama a la puerta de jóvenes ambiciosos capaces de renunciar a sus ideales de adolescencia con el único fin de lucrarse, como le ocurre al personaje de **El entusiasmo** (Chile, 1998), de Ricardo Larraín; o triunfar a costa de lo que sea tirando por los suelos la escala de valores, como sucede con el ambicioso periodista de **Tinta roja** (Perú, 2000), de Francisco Lombardi. Este film peruano reflexiona, además, sobre

la pérdida de la ilusión, algo que mueve las conductas de las protagonistas de **Alicia en el pueblo de Maravillas** (Cuba, 1991), de Daniel Díaz Torres, y **El viento se llevó lo que** (Argentina, 1998), de Alejandro Agresti, que emprenden viajes de búsqueda y de crecimiento personal. En la película cubana, es un reto revolucionario lo que lleva a la joven Alicia a viajar a Maravillas, un lugar surrealista que reproduce todo el absurdo de la burocracia del régimen cubano. En el film de Agresti, la mujer que emprende el viaje, Soledad, escapa de Buenos Aires para buscar una vida diferente, que encontrará en un remoto pueblo olvidado del interior, caótico y kafkiano, cuyos habitantes evocan a los personajes de las comedias italianas de los 60.

Alicia y Soledad son mujeres que se liberan de sus ataduras en busca de sueños y proyectos propios, que se rebelan contra la hegemonía y dependencia masculina como lo hacen las protagonistas de **Mujer transparente** (Cuba, 1990), un proyecto de Humberto Solás y Orlando Rojas dirigido por varios cineastas, y **La vida según Muriel** (Argentina, 1997), de Eduardo Milewicz; que buscan su identidad y su reconocimiento, como hacen las hispanas que viven al norte de río Grande en **Girlfight** (USA, 2000), de Karyn Kusama, y **Real Women Have Curves** (USA, 2002), de Patricia Cardoso. Fabiola Quiroz y Juliette Ortega se convierten en **¿Quién diablos es Juliette?** (México, 1997), de Carlos Marcovich, en portavoces de esa juventud femenina que clama por su identidad y sus derechos en unas sociedades latinoamericanas marcadas todavía por un machismo arcaico. La irresponsabilidad paterna, los abusos y los roles sexuales, y la marginación de las mujeres, son aspectos que van desfilando por este documental de ritmo frenético que dibuja un triángulo sin fronteras de afectos y desafectos entre México, La Habana y Nueva York, lugares donde residen los personajes en los que se centra el relato.

Las relaciones afectivas constituyen otro punto de inflexión dentro del cine latinoamericano que aborda la búsqueda de identidad de los jóvenes, ya sea desde los abusos y los gestos machistas de los estudiantes de **Una novia para David** (Cuba, 1985), de Orlando Rojas, cuyo enfoque tiene una evidente pretensión educativa; o desde las angustias de la vida en pareja, las separaciones, la soledad, los estados emocionales y el descubrimiento o la reafirmación de las identidades sexuales, en los filmes argentinos **Plaza de almas** (1997), de Fernando Díaz; **Tan de repente** (2002), de Diego Lerman; y **Un año sin amor** (2004), de Anahí Berneri. Búsquedas que adquieren una dimensión más espiritual y mística en **Pequeños milagros** (1997), de Eliseo Subiela; **Todas las azafatas van al cielo** (2002), de Daniel Burman; y **La niña santa** (2004), de Lucrecia Martel, todas ellas igualmente argentinas.

Buscar es conocer, y conocer es dar y recibir, identificarnos con nosotros, con quienes nos rodean y con la sociedad a la que pertenecemos, heredar su memoria y evolucionar como individuos y como comunidad. Otra cosa es que en esa búsqueda ignoremos, o se nos oculte, la memoria, porque como dice con sabiduría juvenil el personaje de Rita en **Temporada de patos**: “La memoria también se ejercita. Claro que te tienen que importar las cosas para acordarte de ellas”.

Encontrar la felicidad

Si algo queremos todos es ser felices, y ese es el anhelo más deseado por la juventud en el cine latinoamericano. El secreto está en cómo alcanzar esa felicidad. En el mundo actual, con su ritmo frenético, la incomunicación en medio de tanta comunicación, la soledad del individuo en medio de la masificación de las ciudades, la frustración laboral en un entorno tan cambiante, y el desencanto entre tanta oferta de consumo, nos hemos convertido en personas ciegas incapaces de ver más allá de nuestras narices, como les ocurre a los protagonistas de **Medianeras** (2004), de Gustavo Taretto. Este film argentino de trazo preciso y precioso cuenta la historia de la búsqueda, las angustias, y el encuentro final de dos jóvenes solitarios y nostálgicos, Martín y Mariana, en una megalópolis cuyo entramado urbanístico irregular, antiestético, caprichoso y sin planificar, recalca el realizador a través de un montaje que asocia la historia de los muchachos con la de los bloques de viviendas impersonales e inhumanos de Buenos Aires.

Medianeras es la historia de dos almas gemelas que tienen vidas paralelas y cuyos diminutos apartamentos están frente a frente pero no pueden verse por las medianeras, esas paredes lisas que separan los bloques de viviendas y que no tienen ventanas. Ellos desafían las normas y abren sus miradores en las medianeras, encontrándose así después de haber coincidido en diversos lugares sin reconocerse, y tras haber chateado por Internet, esa red global que como afirma Martín, “me acercó al mundo pero me alejó de la vida”. El final feliz de esta comedia romántica suave con trasfondo social se transforma en tragedia en el melodrama mexicano de Alfonso Arau **Como agua para chocolate** (1992), si bien su desenlace, con los dos amantes consumiéndose entre las llamas bajo el fuego purificador, es también liberador para Tita y Pedro, condenados en vida a no poder consumir su amor. Los sentimientos afectivos fluyen en la película de Arau, adaptación de la novela homónima de Laura Esquivel, al ritmo que marcan los fogones donde Tita cocina esos guisos tan suculentos que hacen estragos de todo tipo entre los comensales. Sus sabores despiertan pasionales y fogosos impulsos, recuerdos nostálgicos, o desaforados odios y celos que se ceban en los intestinos de la hermana de la protagonista, quien le arrebató su deseo de casarse con el amor de su vida. Todas estas pasiones confluyen en un melodrama que se nutre del realismo mágico a través de sus herencias literarias y la fotografía de Emmanuel Lubezqui, que nos traslada al México de principios del siglo XX.

Como agua para chocolate y **Medianeras** tienen mucho en común a pesar de ubicarse en momentos históricos y sociedades muy diferentes. El tratamiento visual también es distinto, acorde con las épocas en que se desarrollan las historias. En cambio, cuando vemos los anhelos de Martín y Mariana en el film argentino, no podemos evitar compararlos con los de Pedro y Tita en la producción mexicana. En ambos casos son jóvenes desamparados en su soledad, que sufren porque quieren amar y ser amados sin conseguirlo. En **Medianeras** será la ciudad la que se interponga entre ellos, como lo hacía la madre en el film de Arau. Y en ambas triunfa el amor, que se hace eterno al ser purificados por las llamas en la historia mexicana, y se materializa entre la muchedumbre bonaerense en el film de Taretto cuando ella distingue a Martín con una camiseta a rayas similar a la del juego “¿Dónde está Wally?”.

El final de **Medianeras** es, no obstante, bastante optimista sobre el éxito de las relaciones de pareja a tenor de lo que nos muestra el cine latinoamericano contemporáneo, donde proliferan más fracasos sentimentales que éxitos. Amar y ser amados se convierte en la obsesión de los jóvenes de **Paraíso B** (Chile, 2002), de Nicolás Acuña; **Amores perros** (México, 2000), de Alejandro González Iñárritu; **Buena vida delivery** (Argentina, 2004), de Leonardo Di Cesare; **No sos vos, soy yo** (Argentina, 2004), de Juan Taratuto; y **Sólo Dios sabe** (México-Brasil, 2005), de Carlos Bolado. Estos títulos son crónicas de amores imposibles, truncados por la desavenencia de alguna de las partes, o por factores externos como la violencia que subyace en los tres primeros, o el destino trágico en el último. Todos ellos son crónicas urbanas cuyas historias están marcadas por un contexto social desfavorable, ya sea la marginación, la crisis económica o las diferencias culturales.

Las familias se interponen en la consecución del amor deseado, como ocurría en **Como agua para chocolate** y se repite en **Buena vida delivery** y **Amores perros**, uno de los trabajos más sorprendentes del nuevo cine mexicano en el que González Iñárritu define un estilo narrativo muy personal, con la ayuda de Rodrigo Prieto al frente de la fotografía y de Guillermo Arriaga en el guión, para sacudir la mirada del espectador y golpearlo hasta la extenuación mediante un montaje y una estructura que va enlazando tres historias diferentes, que confluyen en un violento accidente de tráfico en una urbe caótica y fascinante a la vez como es Ciudad de México. La historia que nos interesa es la de Octavio, un adolescente que no soporta el maltrato que recibe su cuñada Susana, de la que está enamorado, y por la que tomará una decisión tan arriesgada como destinada al fracaso con el fin de conseguir el dinero necesario para fugarse con ella. El amor truncado de esta pareja, junto con las historias de la modelo y la del asesino a sueldo, permiten al realizador trazar una radiografía sobre el ser humano en el mundo contemporáneo, con su vulnerabilidad frente a la adversidad y la violencia que emana del mismo.

Amores perros es un drama sobre los sentimientos en nuestra desquiciada sociedad, mientras que **No sos vos, soy yo** toma la vía del humor para explorar en la fragilidad de las relaciones afectivas. Su protagonista es un joven y prometedor médico argentino que animado por su novia se dispone a emigrar a Estados Unidos para escapar de la crisis económica. A última hora, cuando está a punto de tomar el avión, ella le llama para confesarle que se ha enamorado de otro hombre y que lo suyo ha terminado. Desesperado, como si de un Woody Allen bonaerense se tratara, el doctor emprende una alocada búsqueda del amor perdido. Para sobrevivir necesita amar y sentirse amado, y cuando pierde ese privilegio, se hunde en una depresión e intenta salir a flote buscando alguien que sustituya a su antigua pareja.

Las crisis de pareja y los conflictos amorosos entre los jóvenes son vistos a través del filtro de la comedia en los filmes mexicanos **Cilantro y perejil** (1997), de Rafael Montero; **Sexo, pudor y lágrimas** (1999), de Antonio Serrano; y **Sin ton ni Sonia** (2003), de Carlos Sama; al igual que en las argentinas **Silvia Prieto** (1999), de Martín Rejtman, y **El fondo del mar** (2003), de Damián Szifrón; y las brasileñas **Pequeno dicionario amoroso** (1996), de Sandra Werneck, y **Amores** (1997), de Domingo Oliveira, sobre las crisis maritales cuando se abandona la juventud. En **Cilantro y perejil** la excusa es una investigación sobre la vida en pareja que emprende una

universitaria, que se fijará en su familia y en su propia experiencia. Se trata de una comedia muy doméstica que no tuvo la proyección internacional que sí alcanzaron los filmes de Antonio Serrano y Carlos Sama. Ambos configuran por igual sólidas tramas bien construidas que resultan divertidas y atractivas, para reflexionar sobre la vida en pareja de las clases medias mexicanas en Ciudad de México. Las dos son espejos donde poder reflejarse los jóvenes con sus manías, obsesiones y ganas de querer y ser amados. **Sexo, pudor y lágrimas** recurre a la guerra de sexos para incidir en cuestiones como los egoísmos, el aburrimiento de las relaciones maritales y el hastío, la infidelidad, el machismo, la liberación femenina, la importancia de la sexualidad, sus carencias y necesidades de afecto, y su terrible soledad aun viviendo bajo el mismo techo con su pareja.

Antonio Serrano construye su película a partir de una estructura clásica de comedia, mientras que Carlos Sama recurre a un enfoque radicalmente distinto en **Sin ton ni Sonia** al mezclar diferentes géneros cinematográficos, y hacer confluír todas las historias que cuenta en una delirante trama de humor gore sobre una asesina en serie norteamericana llegada a México, lo que da cabida a todo tipo de exageraciones y parodias. Entre tanta carcajada, ambas películas invitan a reflexionar sobre la vida en pareja y las crisis que se desatan al alcanzar los 30 años, sobre los fracasos y las equivocaciones cometidas, la falta de imaginación, el enfriamiento en las relaciones y la necesidad de sentirnos queridos, donde los hombres no corren precisamente la mejor suerte al mostrarlos como los más egoístas, dependientes, y desestabilizados a la vez que desestabilizadores de sus compañeras sentimentales.

Bajo el yugo del machismo

El despreciable personaje de Orlando en **Sin ton ni Sonia** acaba totalmente desequilibrado, como le ocurre al protagonista de **El fondo del mar** cuando descubre que su chica le engaña con otro e intenta averiguar de quién se trata. El director de este film argentino juega con el espectador proponiéndole al principio un desarrollo argumental propio de un inquietante *thriller*, para pasar seguidamente a una divertidísima comedia gracias a las paranoias del joven que se siente traicionado. Mejor lo llevará la protagonista de **Silvia Prieto**, una mujer de 27 años que hace amistad con la novia de su ex marido, y que busca cómo reorganizar su vida sin traumas más allá de la incomodidad que le causa saber que hay otra mujer con su mismo nombre viviendo en Buenos Aires.

El machismo del que hacen gala los personajes masculinos en todos estos títulos, que tienden a considerar a la mujer como una propiedad y un objeto bonito, aflora con toda su fuerza en **Mujer alabastrina** (México, 2006), de Elisa Salinas, y **Solo con tu pareja** (1990), una desenfadada comedia mexicana de Alfonso Cuarón con el tema del sida como telón de fondo, que retomaría Gabriel Retes en este mismo país en 1994 con **Bienvenido Welcome**. En la película de Salinas, las protagonistas son tres mujeres jóvenes maltratadas por sus respectivas parejas, mientras que en la de Cuarón es un macho latino dispuesto a batir un récord de conquistas sentimentales, pero que se hunde al creer que está infectado por el virus de inmunodeficiencia adquirida. Su vida cambia, al borde de la cornisa desde la que quiere suici-

darse, cuando se enamora de su vecina, a la que otro macho latino, su novio, la engaña con una amiga. El amor surgirá entre ambos tras una noche desesperada y después de que un médico amigo le aclare a él que no está infectado por la pandemia.

El que no consigue enamorar a su vecina es el joven interpretado por Diego Luna en **Nicotina** (2003), de Hugo Rodríguez, otra producción mexicana de proyección internacional cuyo éxito reside en lo desenfadado de su planteamiento. El personaje principal es un *hacker* tan hábil para burlar los códigos de seguridad de cuentas bancarias multimillonarias a través de internet, como torpe para buscarse líos con la mafia. Su vecina es lo que más quiere y desea, pero se limitará a espiarla instalando *webcams* en su apartamento, que cuando ella descubra desencadenarán un enredo de consecuencias insospechadas. El personaje de Diego Luna es un “freaky”, un muchacho extravagante e inteligente pero incapaz de relacionarse con una mujer fuera del ciberespacio. Su error es querer a la persona equivocada, como le ocurre a otro “freaky” en **Promedio rojo** (Chile, 2005), de Nicolás López, una comedia adolescente, romántica y épica sobre un estudiante tan brillante como acompañado que se enamora de una compañera y del que todos se burlan.

Un amor equivocado es asimismo el de Alma, la jovencita inocente interpretada por Salma Hayek antes de que diera su salto a Hollywood, que vive en la vecindad de **El callejón de los milagros** (México, 1994), de Jorge Fons. En este film coral dirigido de forma encomiable, que le valió la Mención Especial del Jurado en la Berlinale de 1995, la muchacha se enamora del peluquero del barrio, a quien ve partir a EE UU en busca de mejor fortuna. Se compromete a esperarlo hasta que cae seducida por un hombre mayor que la engaña y la prostituye. Un camino paralelo recorre Elisa, la madre soltera sin recursos y con dos niños a los que cuidar, en la uruguaya **En la puta vida** (2001), de Beatriz Flores Silva, basada en hechos reales. Un hombre la introduce en una red de trata de blancas y viaja con él a España, donde es explotada sexualmente. Mejor suerte corren las jóvenes cubanas de los filmes españoles **Maité** (1994), de Carlos Zabala y Eneko Olasagasti, y **Cuarteto de La Habana** (1999), de Fernando Colomo, en sus experiencias con españoles, si bien en el film uruguayo es un compatriota quien prostituye a la protagonista y un policía de España quien la rescata.

El amor entre personas de diferente edad planteará serios conflictos de moral y éticos en títulos clásicos como **La tregua** (Argentina, 1974), de Sergio Renán, a partir de la novela de Mario Benedetti, sobre un hombre mayor, viudo y con hijos que se enamora de una mujer joven. Juntos desafían con su amor la moralidad de una sociedad castrada y aferrada a los prejuicios por encima de los sentimientos. La película ha envejecido mucho con el paso del tiempo, aunque sin perder la importancia que en su momento tuvo y que supera con creces el resultado de la nueva versión que en 2003 hizo el mexicano Alfonso Rosas con los actores Gonzalo Vega y Adriana Fonseca. En ambas versiones la mujer alivia la soledad del hombre mayor pero también la suya, que desde su juventud encuentra la felicidad en esa persona, frustrándose la relación por la muerte prematura de ella a causa de una enfermedad.

La tragedia marcará la relación entre la quinceañera y el maduro conquistador de **La niña en la palomera** (Chile, 1990), de Alfredo Rates, al igual que ocurre en el drama pasional **Caribe** (Costa Rica, 2004), de Esteban Ramírez, en el que una adolescente seducirá a su cuñado desencadenando una

crisis matrimonial en medio de una tormenta familiar y social en el pueblo costero donde residen. Caminos paralelos sigue la trama de **Jonás y la ballena rosada** (Bolivia, 1994), de Juan Carlos Valdivia, en el que la joven cuñada irrumpe con un inocente coqueteo en la vida del protagonista, como en el film costarricense, hasta que se convierte en un arriesgado juego de pasiones. Rupturas matrimoniales desencadena asimismo el encuentro entre un cincuentón y su joven vecina, recién casada pero cuya vida en pareja tampoco funciona, en la azarosa comedia de Dana Rotberg **Intimidación** (México, 1990); mientras que en **De eso no se habla** (Argentina, 1993), de María Luisa Bemberg, será causa de perturbadores chismorreos del pueblo a sus espaldas, al ser enana de nacimiento la muchacha.

Las mujeres de estas películas son jóvenes que quieren amar y ser amadas, o que son seducidas, pero en todos los casos la persona mayor es el hombre. El chileno Silvio Caiozzi nos propone un caso a la inversa en **La luna en el espejo** (1990), donde el hijo de un veterano marino que está enfermo y postrado en la cama, vive su despertar sexual y sentimental con su madurita vecina. Si atendemos a la fecha de producción, nos percataremos de que el film puede verse como una alegoría de la agonía de la dictadura de Pinochet, y las dificultades de la sociedad chilena para desprenderse de su pasado y comenzar a caminar sola sin la tutela de los militares. Lucrecia, la protagonista de **La luna en el espejo**, seduce al muchacho en la soledad que ambos comparten, como seducidos por la belleza de las adolescentes Celeste y Natividad son los adultos de **El día que murió el silencio** (Bolivia, 1998), de Paolo Agazzi, y **La mujer de Benjamín** (México, 1991), de Carlos Carrera. En el film mexicano -con claras reminiscencias a la película de Luis Buñuel **Él** (México, 1953)-, lo que persigue la muchacha en su extraña relación con el torpe cincuentón llamado Benjamín es escapar del pueblo, sacándole el dinero y huyendo a la ciudad a la vez que se burla de sus sentimientos, un juego cruel que pondrá en práctica con un anciano la joven reportera de **Sin remitente** (México, 1995), también de Carlos Carrera, sin calibrar sus terribles consecuencias.

Huir, escapar, cambiar de vida, recuperar las ilusiones perdidas, triunfar profesionalmente, o liberarse de la opresión, son otras de las propuestas temáticas que aparecen con mayor frecuencia en el cine que trata sobre la juventud latinoamericana que quiere ser y existir. La adolescente de **A ostra e o vento** (Brasil, 1997) se funde con el paisaje de una isla, seducida por el viento en la playa, para escapar de la opresión de su padre en este hermoso film poético de Walter Lima Jr. La necesidad de escapar de otra isla llamada Cuba, y de querer ser libres, es lo que alienta a los jóvenes de **Azúcar amarga** (USA, 1996), de Leon Ichaso; **En fin, el mar** (Argentina, 2003), de Jorge Dyszel; **Lista de espera** (Cuba, 1999), de Juan Carlos Tabío; y el impactante documental **Balseros** (España, 2002), de Carles Bosch y Joseph M. Domènech, que reúne en imágenes siete años de la vida de un grupo de balseros cubanos en Estados Unidos, algo inusual en este género cinematográfico. Estos títulos proponen en sus argumentos la fuga de Cuba a través de historias de marcado contenido político, como es el caso del primero, dramas convencionales como el segundo, y comedias surreales y metafóricas, o documentales, como sucede con las dos últimas.

Los jóvenes cubanos se agobian en **Amor vertical** (Cuba, 1997), de Arturo Sotto, porque no pueden disponer siquiera de intimidad al carecer el país de viviendas suficientes para sus habitantes, un tema que tocará también

Enrique Colina en **Entre ciclones** (Cuba, 2003). Estas dos comedias muestran con un humor muy isleño las dificultades de la juventud para ser jóvenes. Sus protagonistas, sin techo, se tienen que buscar la vida para encontrar un lugar donde guarecerse, enredándose para conseguirlo en conflictivas relaciones amorosas con las que no se sentirán satisfechos. El pícaro personaje de **Amor vertical** acabará construyendo su hogar debajo de un puente con la mujer que ama, después de haber hecho el amor con ella en un ascensor porque no tenían otro sitio donde poder hacerlo. Los problemas de vivienda no son exclusivos de los jóvenes cubanos sino que afectan a los de otros países latinoamericanos, como ocurre con el joven matrimonio de **El chacotero sentimental** (Chile, 1999), de Cristián Galaz, que ante la falta de intimidad por el hacinamiento de la familia en la casa donde viven, hacen el amor en la calle dentro de un coche, aunque con tan mala fortuna que despiertan al día siguiente en medio del campo de fútbol del barrio bajo la curiosa mirada de jugadores y público.

El encierro cubano y el conflicto generacional con su madre asfixian a la joven Laurita del mediometraje **Madagascar** (Cuba, 1994), de Fernando Pérez, rodado durante el periodo especial que vivió la isla tras la caída del bloque soviético. Cuba aparece en este trabajo como un país gris, alienado, sumido en la desesperación, en el que los jóvenes suben a las azoteas de La Habana para abrir los brazos en cruz, en una alegoría tanto de su crucifixión por el régimen como de sus ansias de volar y escapar. La juventud cubana de **Habana Blues** (España, 2005), de Benito Zambrano, y la del documental **Jóvenes rebeldes** (USA, 2005), de Anna Boden y Ryan Fleck, escapa de ese encierro a través de la música con la ambición de triunfar.

Querer escapar de lo cotidiano

Mientras los jóvenes de Cuba quieren escapar, las dos protagonistas del cortometraje **Las insoladas** (Argentina, 2002), de Gustavo Taretto, pretenden hacer lo contrario huyendo de una calurosa Buenos Aires que alcanza casi los 40° de temperatura en verano, y el lugar al que quieren fugarse es la isla caribeña con sus playas soleadas de aguas cristalinas. El problema es que no tienen dinero para pagarse el pasaje, hasta que deciden saltar por la azotea donde toman el sol en bikini a la terraza del apartamento de un vecino para robar. No encuentran nada en la casa y después de registrar todos los cajones y rincones tampoco pueden regresar a la azotea porque está muy alta la cornisa, quedándose atrapadas y encerradas en una comedia muy lograda sobre las frustraciones juveniles. Las dos chicas de **Las insoladas** viven sumidas en un hedonismo fácil ante la falta de expectativas, y al igual que el personaje de Gabriel en **Los jóvenes** (México, 1960), de Luis Alcoriza, consideran que la honestidad no les va a conducir a ningún sitio, por lo que prefieren delinquir, con tan mala fortuna que quedan atrapadas en su propia estupidez. En ella, un grupo de muchachos pertenecientes a diferentes estratos sociales se unen para cometer delitos por una rebeldía que emana ya no sólo de su situación social, sino del desencanto y aburrimiento que sufren con sus familias, de las que desean liberarse. La familia como detonante de los conflictos de la juventud y castradora de sus deseos está presente en **Crónica de un desayuno** (México, 2000), de Benjamín Cann, retrato de una mujer ya madura y abandonada por su marido que vive con sus tres hijos jóvenes en un clima de sordidez y descomposición, y cuyo re-

lato se entrelaza con varias historias paralelas hasta construir un discurso coral que traza una visión esquizofrénica de lo que es la gran familia de Ciudad de México. Lo mismo ocurre en **El anzueto** (México, 1995), de Ernesto Rimoch, y **El juego de la silla** (Argentina, 2002), de Ana Katz, dos comedias sobre la demencia familiar de las clases medias, al más puro estilo de Corzázar en el film argentino.

En **El anzueto**, la hipocresía, la mentira, y el engaño enclaustra a los jóvenes en un juego de enmascaramientos y falsedades por guardar las apariencias, como sucede en **La sagrada familia** (Chile, 2005), de Sebastián Campos, crónica vibrante y atrevida de los decadentes rituales de la clase media chilena, una cinematografía que ha reorientado últimamente su mirada hacia la sexualidad vista por los jóvenes, bien desde la superficialidad con que la afrontan los protagonistas de **Invictos** (2002), de Jorge López Sotomayor, o desde la profundidad más sugerente de **En la cama** (2005), de Matías Bize. Una sexualidad juvenil que toca con delicadeza el tema del incesto y de la fragilidad de las relaciones humanas en **La tarea prohibida** (México, 1992), de Jaime Humberto Hermosillo, y que explora sin sobresaltos la identidad sexual, el aprendizaje y la homosexualidad, ya sea masculina o femenina, en **Fresa y chocolate** (Cuba, 1993), de Tomás Gutiérrez Alea; **Mecánicas celestes** (Venezuela, 1994), de Fina Torres; **No se lo digas a nadie** (Perú, 1998), de Francisco Lombardi; **Vídeo de familia** (Cuba, 2002), de Humberto Padrón; **El favor** (Argentina, 2003), de Pablo Sofovich; **Mil nubes de paz cercan el cielo, amor, jamás acabarás de ser amor** (México, 2003), de Julián Hernández; y **David** (México, 2004), de Roberto Fiesco.

No se lo digas a nadie, basada en la novela homónima de Jaime Bayly, denuncia la hipocresía de las clases altas peruanas que obliga a los homosexuales a llevar una doble vida, de apariencia con sus esposas, y de reafirmación de su identidad sexual a escondidas. Quienes se ocultan también son los sacerdotes de **El crimen del padre Amaro** (México, 2002), de Carlos Carrera, que elevan su hipocresía a la máxima expresión de no predicar con el ejemplo, sino con todo lo contrario y causando daños irreparables. El personaje del padre Amaro es un ser despreciable, un cura que en su juventud vive con egoísmo el conflicto que se desata entre la fe y la pasión, y en el que triunfa la ambición sin importarle su moral ni el daño que está causando a la mujer. Amelia, la protagonista, quiere amar, porque “el amor es el motor del mundo”, como afirma el padre Amaro incapaz de seguir sus propias convicciones. Ese mismo hombre que abusa de ella, porque no la ama, la condena, como les ocurre a miles de niñas y adolescentes que sufren embarazos indeseados por culpa de dogmas religiosos obsoletos y la falta de políticas públicas de prevención. El padre Amaro incumple el celibato y desencadena la tragedia por su falta de integridad al dar un paso así, una cuestión que otras cinematografías latinoamericanas han abordado con más tibieza en los últimos años y sin los aceptables resultados que consigue Carlos Carrera, como **Polvo enamorado** (Perú, 2003), de Luis Barrios o **La maldición del padre Cardona** (República Dominicana, 2005), de Félix Germán; y cuyo precedente es el clásico argentino **Camila** (1984), de María Luisa Bemberg.

Amelia muere en **El crimen del padre Amaro** cuando intentan practicarle un aborto clandestino. Los embarazos precoces en adolescentes, el aborto, y los hijos no deseados son temas que han sido tratados con resul-

tados muy desiguales en títulos como **Los ambiguos sentimientos de las frutillas con crema** (Argentina, 1984), un cortometraje de Javier Szerman; **Te amo** (Argentina, 1986), de Eduardo Calcagno; y **Caracas, amor a muerte** (Venezuela, 1999), de Gustavo Balza, también conocida como **El Valle**. La intromisión de las familias coarta a las jóvenes a tomar su propia decisión, igual que interfieren en su amor y su felicidad cuando las parejas pertenecen a clanes distintos, al estilo de los Montesco y los Capuleto, tal como sucede en el cortometraje **Aquel 19** (Colombia, 1985), de Carlos Mayolo; y en los largometrajes **Palomita Blanca** (1973), de Raúl Ruiz, por un conflicto social de clases en el Chile anterior al golpe de Pinochet, y **Amar te duele** (México, 2002), de Fernando Sariñana. El racismo es en cambio el desencadenante del conflicto en **Piel** (Venezuela, 1998), de Óscar Lucien, y la rivalidad pasional del fútbol la que interfiere en la pareja de **Azul y Blanco** (Chile, 2004), de Sebastián Araya.

Son jóvenes dispuestos a luchar contra viento y marea por su amor, sus sueños y sus ilusiones en unas sociedades no siempre dispuestas a permitirlos. Quieren ser, y se esfuerzan por intentarlo, aunque fracasen en su tentativa cuando no pueden desligarse del mundo al que pertenecen, como experimenta el curioso trío protagonista de **Cidade Baixa** (Brasil, 2005), de Sergio Machado, en la que dos amigos quedan prendados por una prostituta que conocen durante una de sus travesías por el río en una barcaza, e intentarán atraerla cada cual hacia sí, desencadenando tensiones entre los tres en los largos encuentros y desencuentros que viven. Jorge Durán repite ese triángulo amoroso, pero entre jóvenes de clase media, en la también brasileña **Prohibido prohibir** (2006). Acercarse y alejarse de una muchacha es también la historia del joven protagonista de la tragicomedia **El sueño del Caimán** (México, 2001), de Beto Gómez. Un personaje que aunque español, recalca en México para enfrentarse a más mentiras de las que ya de por sí acumula en exceso en su corta vida. Quiere amar y ser una persona normal como otra cualquiera, sin líos ni problemas, pero sólo muerto podrá hacerlo tras un desastroso robo a un banco.

En **El sueño del Caimán**, los ladrones sueñan con ser propietarios de un bar en la playa para disfrutar de una vida plácida, mientras que en **Kalibre 35** (Colombia, 1999), de Raúl García, otro grupo de jóvenes roba un banco con el fin de conseguir el dinero necesario para poder filmar una película. Mueren tiroteados en el intento a la vez que unos empresarios compran la sala de exhibición en la que pensaban rodar parte de la acción, en lo que termina siendo una metáfora de las dificultades de hacer cine y de emprender cualquier proyecto por parte de los jóvenes. Es un camino desesperado que también toma la protagonista de **Hoy y mañana** (Argentina, 2003), de Alejandro Chomsky, que antepone su independencia aunque para ello tenga que prostituirse, lo mismo que el inmigrante latino de **Star Maps** (USA, 1997), de Miguel Arteta, que vende su cuerpo sin renunciar a ser algún día un importante actor de cine en Hollywood. En otros casos como en **Sussi** (Chile, 1987), de Gonzalo Justiniano, culminarán sus deseos aunque tengan que pasar por múltiples adversidades: enfrentando conflictos bélicos como el bailarín que tiene que interrumpir su formación artística para ir al ejército en **El espectro de la guerra** (Nicaragua, 1989), de Ramiro Lacayo, y los soldados de bandos contrarios que se hacen amigos en **Punto y raya** (Venezuela, 2004), de Elia Schneider; o los estudiantes de **Stand and Deliver** (USA, 1988), de Ramón Menéndez, que se empeñan en querer ser lo que son, hispanos, y que los traten con la misma justicia que a los demás, sin ra-

cismos y al margen de su origen étnico. Al menos, por encima de los contratiempos siempre quedará la determinación de Bebé, la muchacha de 18 años de ***La vida es silbar*** (Cuba, 1998), de Fernando Pérez, que piensa que para “querer ser” feliz sólo basta con creérselo, aunque haya que hacerlo desde el futuro porque el presente es adverso.



OBABA

(Montxo Armendáriz, 2005)

CARLOS MORENO GÓMEZ

IES Miguel Servet de Zaragoza

Aspectos de educación para la salud:

Relaciones y emociones, convivencia y entornos saludables

“Me pongo a pensar en “Obaba” y lo primero que me viene a la mente es el espejo de la catedral de Norwich, en Inglaterra. A pesar de su pequeño tamaño, puede verse en él la catedral entera, con todos sus detalles. Yo creo que intenté hacer algo parecido: crear un pequeño mundo que hablara del grande, crear vidas que hablaran de la vida en general. Es lo que pretenden historias como la de la maestra o la del ingeniero Werfell. Son historias concretas, ligadas a un tiempo y a un lugar, que no alcanzarían su pleno sentido si no hicieran pensar en la soledad, el amor, el desarraigo y otras cuestiones igualmente importantes”

Bernardo Atxaga

FICHA TÉCNICA

Nacionalidad: hispano-alemana

Duración: 112 minutos

Director: Montxo Armendáriz

Producción: Puy Oria, Montxo Armendáriz, Karl Baumgartner, Michael Eckelt

Guión: Montxo Armendáriz

Argumento: basado en la novela “Obabakoak” de Bernardo Atxaga

Dirección de fotografía: Javier Aguirresarobe

Dirección artística: Julio Esteban y Julio Torrecilla

Vestuario: Ruth Llera, Carmela García

Maquillaje: Lourdes Briones

Peluquería: Fermín Galán

Montaje: Rori Saínz de Rozas

Música: Xavier Capellas

Sonido: Carlos Bonmatí, Pelayo Gutiérrez y Alonso Pino

FICHA ARTÍSTICA

Bárbara Lennie (Lourdes)

Juan Diego Botto (Miguel)

Pilar López de Ayala (Maestra)

Eduard Fernández (Lucas)

Peter Lohmeyer (Ingeniero)

Héctor Colomé (Ismael)
Txema Blasco (Tomás)
Mercedes Sampietro (Madre Miguel)
Lluís Homar (Esteban)

“En las grandes producciones, el espectador puede disfrutar con el riesgo, las aventuras o problemas de los protagonistas, pero es en las historias pequeñas, cotidianas, donde ve reflejadas sus vivencias e ilusiones y, por lo tanto, este tipo de narraciones tienen y tendrán un público que las demande. Estas películas son las que me han hecho emocionarme y amar el cine, y las que me han alentado para contar historias de personajes cercanos y reconocibles de mi entorno”

Montxo Armendáriz

Introducción

Obaba es una película singular, no se ajusta con fidelidad al encaillamiento dentro de un género, aunque bien pudiéramos relacionarla con el cine fantástico, pero sí permite encontrar la huella de su director, los rasgos narrativos enraizados en lo humano, en un microcosmos social en el que se desarrollan los conflictos personales e interpersonales. La búsqueda de la verdad, la indagación en el pasado, la toma de decisiones..., se ofrecen al espectador a través de una galería de personajes que esconden una sombra de duda existencial en este aparente paraíso natural protegido por carreteras tortuosas y montañas vigilantes, donde no sólo los lagartos parecen especies en riesgo de extinción.

Para nuestros alumnos, se trata de una película diferente en la que hay que jugar a ver, a descifrar simbolismos y mensajes en segundo plano, a reconocer conflictos e incomunicaciones. Su visionado se puede orientar hacia el alumnado de bachillerato o del último curso de educación secundaria, debido a las dificultades que puede plantear el lenguaje fílmico y el carácter algo hermético de los contenidos y algunas secuencias en particular. Varios son los aspectos que nos pueden interesar a la hora de trabajar el film y que están relacionados con la educación para la salud: las relaciones que se establecen entre los personajes en el pasado y en el presente que condicionan su autoestima y su aislamiento; las emociones experimentadas por la protagonista, desde la empatía hasta el afecto y la relación sexual; las alteraciones físicas o síquicas de Tomás o Lucas, sin olvidar el entorno natural en el que se ubica la aldea y que sufre una despoblación progresiva.

Resulta especialmente interesante contextualizar la película, partir de algunos textos de la novela de Atxaga, situar el plano espacio-temporal en el que se suceden las secuencias y acercar al espectador al embrujo de Obaba.

Resumen argumental

Lourdes es una joven de veinticinco años que se dirige al pueblo de Obaba con la intención de realizar un reportaje para la universidad, filmando con su cámara los lugares y personajes que allí residen. En medio de las montañas y los caminos serpenteantes, va descubriendo diferentes episodios de la

vida de sus habitantes, mezcla de leyendas y sucesos reales. Quiere captar el presente, mostrarlo tal como es. Pero Obaba no es el lugar que había imaginado y pronto descubre que quienes viven allí, como Merche, Ismael, o Tomás, están anclados en un pasado del que no pueden, o no quieren, escapar. A través de ellos y de Miguel, un joven desenvuelto y alegre, con quien entabla amistad, Lourdes va conociendo sus vidas actuales y pasadas. La imaginación de la estudiante queda atrapada en ese mundo socialmente mágico que ejerce sobre ella un atractivo irresistible. Así, conoce de primera mano las misteriosas historias de la maestra que esperaba cartas amor que jamás llegaban, las del niño enamorado de una chica alemana, la del hombre trastornado que hablaba solo con el fantasma de su hermana, la del lugareño cuyo cerebro fue horadado por un lagarto... Lourdes intenta reconstruir una realidad perdida, que todavía permanece en aquellas personas poblando sus miradas de recelo, envidia, compasión, ternura, odio... y siempre se topa con algo que no acierta a comprender, con la realidad mágica y simbólica que envuelve a los pobladores, con el misterioso comportamiento de los lagartos..., con algo que ni siquiera la cámara es capaz de captar en toda su extensión y profundidad.

El director: Montxo Armendáriz

“El mío no es el cine que se lleva, pero hago las películas que me gustan”

Nacido en Olleta (Navarra) en 1949, inició su afición al cine cuando estudiaba en los Salesianos de Pamplona y asistía a las proyecciones cinematográficas que allí se hacían los domingos. Estudió electrónica y fue profesor en el Instituto Politécnico de la capital navarra.

Comenzó rodando con mayor o menor acierto varios cortometrajes (*Barregariaren dantza / La danza de lo gracioso*, 1979, *Ikusmena*, 1980, *Ikuska 12*, 1981 y *Carboneros de Navarra*, 1981). El éxito de su primer largometraje, *Tasio* (1984), premiado en el Festival Internacional de Cine de San Sebastián y en el Festival de Chicago, supuso el empujón necesario para convertirse en un director con estilo propio. El ser humano, los conflictos personales, la soledad, la relación con el pasaje socio-natural (principalmente los valles navarros), el peso de la historia en la evolución de los personajes, el tono pausado y cierto intimismo..., darán carácter a sus producciones y nos permitirán a los espectadores contemplar los problemas de los jóvenes (*27 horas*, 1986; *Historias del Kronen*, 1995); la inmigración y los problemas de convivencia (*Las cartas de Alou*, 1990); el mundo de los recuerdos de la infancia (*Secretos del corazón*, 1997); la crueldad de la guerra (*Silencio roto*, 2001) y, finalmente, el universo mágico de los secretos, la soledad e incomunicación (*Obaba*, 2004).

Armendáriz tiene esa impronta como autor que nos permite reconocer sus películas, en las que además participa en la elaboración de los guiones, sean originales o adaptados. Además de su trabajo como guionista y director, participa junto con Puy Oria en la productora *Oria Films*, que ha posibilitado la realización de los tres últimos trabajos del cineasta navarro, así como los documentales *La guerrilla de la memoria* (Javier Corcuera, 2001) y *El inmortal* (Mercedes Moncada Rodríguez, 2004).

Su filmografía ha sido reconocida por medio de las diversas distinciones recibidas, entre la cuales es preciso recordar el Premio Nacional de Cinema-

tografía (1998), el Premio Príncipe de Viana de la Cultura (1998) o la Estrella de Oro de la Cultura (Salamanca, 2005). Todas sus películas han sido premiadas; desde el Mikeldi de Plata en el Festival de cortos de Bilbao obtenido por *Barregarriaren dantza*, hasta el Mejor Documental (Premios El Mundo al Cine Vasco, *Escenario móvil*, 2004), sin olvidar la candidatura al Oscar por *Secretos del corazón*. También *Obaba* fue seleccionada por la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas para representar a España en los Oscar de 2005 en la categoría de mejor filme de habla no inglesa y, además, se ha exhibido en numerosos festivales internacionales (San Sebastián, Toronto, Hamburgo, Bangkok, Estambul, San Francisco...), obtuvo diez nominaciones a los Premios Anuales de la Academia de Cine Española (Goyas) y fue proclamada mejor película en los premios de la Association of Entertainment Critics (ACE) de New York.

- 1984 *Tasio* (guión y dirección)
- 1986 *27 horas* (coguionista y director)
- 1990 *Las cartas de Alou* (guión y dirección)
- 1995 *Historias del Kronen* (coguionista y director)
- 1997 *Secretos del corazón* (guión y dirección)
- 2001 *Silencio roto* (guión y dirección)
- 2004 *Escenario móvil* (documental)
- 2005 OBABA (guión y dirección)

Una novela de Bernardo Atxaga

El guión de *Obaba* está basado en algunos de los relatos de la novela *Obabakoak*, de Bernardo Atxaga, escrita en euskera, publicada en 1988 y traducida al castellano por él mismo en 1989.

Bernardo Atxaga, seudónimo de **Joseba Irazu Garmendia**, nacido en 1951 en Asteasu (Guipúzcoa), se licenció en Ciencias Económicas en la Universidad de Bilbao, desempeñó distintos oficios además de economista: profesor de euskera, guionista de radio, librero..., hasta que en la década los ochenta, se dedicó de lleno a la creación literaria que había iniciado a los diecisiete años.

En 1972 publicó una pequeña antología de poemas en euskera, una recopilación de obras de diferentes autores vascos auspiciada por el poeta Gabriel Aresti con el título de *Hiscal Literatura-72*. Su primera novela, *Ziutateak (De la ciudad)*, vio la luz en 1976 y dos años más tarde editó *Etiopía*, por el que obtuvo el Premio de la Crítica en poesía en 1979. Ha publicado también diversos libros de cuentos, entre ellos *Antonino apretaren istoria* (1982), *Chic Aranberri dentista bit baten etxean* (1982), *Sugeak txoriari begiratzan dionean (Cuando la culebra mira al pájaro)*, 1984), por el que recibió el Premio de Cuentos Lizardi, en 1983, y *Bi letter jaso nieven oso denbora gutxian (Recibí dos cartas en poco tiempo)*. También ha publicado más de 25 libros de literatura infantil y juvenil y ha escrito diversas novelas radiofónicas y obras de teatro.

Con su obra *Bi anai (Dos hermanos)*, se le concedió el Premio de la Crítica para narrativa en vasco, en 1985. Posteriormente, su novela **“Obabakoak”** (*Los de Obaba*), publicada en 1988, recibió de nuevo el Premio de la Crítica para narrativa en vasco, en marzo de 1989 y, en mayo del mismo año, se le

concedió también el Premio Nacional de Literatura, en la modalidad de narrativa. En octubre, la misma obra fue galardonada con el Premio Euskadi de Literatura en vasco y con el Prix Millepages francés.

Atxaga escribió *Obabakoak* en St. Andrew (Escocia), en 1987. En seis meses se agotaron los seis mil ejemplares de la primera edición. Además de su excelente acogida en el País Vasco, con su traducción cosechó el fervor entusiasta de todo el mundo hispánico y, posteriormente, ha sido traducida a más de veinte idiomas. En noviembre de 1990, su novela fue una de las seis finalistas del Premio Literario Europeo, organizado por la Comunidad Europea.

Bernardo Atxaga se ha convertido en uno de los más significativos escritores vascos, cuyos cuentos son lectura imprescindible para niños vasco hablantes y estudiantes de vasco. Algunos de sus poemas son cantados por músicos vascos y ha colaborado en diversos programas de televisión. Escribió el guión del medimetraje *Arengasen sabe (Todavía sin nombre)*, realizado por Julián Bakedano en 1987. Asimismo, junto al escultor Eduardo Chillida y Martín Ugalde, puso su voz para el documental *Gernika, arbolaren espiritua*, coproducción de las productoras vasca e inglesa "Eresoinka" y "Wabe Sant" con motivo del cincuenta aniversario del bombardeo de Gernika. En 2002 se le concedió el Premio Eusko Ikaskuntza-Caja Laboral de Humanidades, Cultura, Artes y Ciencias Sociales por su aportación decisiva a la cualificación del euskera unificado como lengua literaria y su compromiso con la sociedad y literatura vascas.

En 2003 publicó *Soinujolearen semea*, novela que trata sobre la desaparición del mundo de Obaba, "un mundo que ha dejado de existir", según el propio autor. La versión en castellano, se editó septiembre de 2004 con el título *El hijo del acordeonista*.

En la relación de Atxaga con el cine, además del medimetraje citado y la voz en off en el documental sobre Guernika, podemos citar que colaboró con Imanol Uribe en 1997 en el guión de *Haika mutil*, documental sobre el cantautor vasco Mikel Laboa y también fue uno de los entrevistados en el polémico documental de Julio Médem *La pelota vasca. La piel contra la piedra* (2003).

La novela: Obabakoak

Obabakoak (Los de Obaba) consta de veintiséis relatos aparentemente inconexos, a lo sumo unidos por una anécdota: los lagartos que se comen el cerebro de las personas privándoles de una presumible lucidez; y también por el lugar de referencia en gran parte de los relatos: Obaba. Una geografía imaginaria en la que se confunden realidad y ficción, que ya aparecía en narraciones anteriores del autor, una especie de paraíso perdido, un metafórico enclave que al igual que en el Macondo de García Márquez, siempre existe una oculta realidad que permite dar rienda suelta a la ficción creativa del autor.

Los relatos se agrupan en tres partes asimétricas: "Infancias", "Nueve palabras en honor del pueblo de Villamediana" y "En busca de la última palabra". En la primera parte cobra especial interés la memoria y el recuerdo, la soledad como dura experiencia existencial, el sentido trágico de la fe reli-

giosa y el peso de las tradiciones en un mundo detenido en el tiempo. En la segunda parte, el autor recrea los relatos característicos de la literatura fantástica, pequeñas historias que contienen nuevos relatos, uno dentro de otro, ambientados en situaciones misteriosas, con personajes extraños que rozan lo marginal.

La tercera parte del libro, en la que el Tío de Montevideo sirve de hilo conductor a varios relatos, a través de veinte cuentos estructura distintas historias en varias tramas y subtramas narrativas hablando del poder de lo intertextual, del valor del plagio literario, de la importancia de la literatura del siglo XIX, del método para escribir un cuento... Advertimos en todos ellos la influencia de los relatos tradicionales, desde "Las mil y una noches", "Los viajes de Marco Polo" o "Mahabaratha", hasta los actuales relatos del realismo mágico de Márquez, pasando por los relatos orientales (indios y sufíesⁱⁱ) y autores consagrados en este género: Chéjov, Conrad, Maupassant o Stevenson. Atxaga no tiene ningún impedimento a la hora de incluir algún relato que no sea original, como sucede con "*Dayoub, el criado del rico mercader*", cuento de origen persa que podemos reconocer en una traducción que Borges hizo de un texto de Cocteau y tituló "*El gesto de la muerte*"ⁱⁱⁱ. Este relato no lo incluye Armendáriz en su película, aunque la idea de la muerte y la predestinación dramática y trágica no resultan ajenas al universo de los habitantes de Obaba.

El índice de los relatos contenidos en la novela, en las tres partes citadas, lo vemos en el siguiente cuadro:

INFANCIAS

Esteban Werfell

Exposición de la carta del canónigo Lizardi

Post tenebras spero lucem

Saldría a pasear todas las noches. I Declaración de Katharina

Saldría a pasear todas las noches. II Declaración de Marie

NUEVE PALABRAS EN HONOR DEL PUEBLO DE VILLAMEDIANA

EN BUSCA DE LA ÚLTIMA PALABRA

Jóvenes y verdes

El criado del rico mercader

Acerca de los cuentos

Dayoub, el criado del rico mercader

Mister Smith

De soltera, Laura Sligo

Finis coronat opus

Por la mañana

Hans Menscher

Para escribir un cuento en cinco minutos

Klaus Hanhn

Margarete y Heinrich, gemelos

Yo, Jean Baptiste Hargous

Método para plagiar

Una grieta en la nieve helada

Un vino del Rhin
Samuel Tellería Uribe
Wei Lie Deshang
X e Y
La antorcha

El propio Atxaga con su última novela, *“El hijo del acordeonista”* (2004), parece poner punto final al espacio mágico-simbólico de Obaba. Este relato comienza en 1957, época en la que David, el hijo del acordeonista, y Joseba comparten la etapa escolar. David se marcha a Estados Unidos después de haber colaborado con grupos armados independentistas. Allí se casa con Mary Ann, viven en un rancho en California y tienen dos hijas. Pero los recuerdos de Obaba siempre están presentes y desea dejar testimonio de su país, sus gentes y su lengua. Escribe un cuaderno de notas en euskera e inventa un juego con sus hijas que consiste en guardar palabras en euskera en cajas de cerillas que son enterradas en lugares seguros.

“Encontré la primera caja de cerillas tras la tumba de Ronnie. Estaba bastante estropeada, pero su contenido, un minúsculo rollo de papel, se conservaba limpio. Leí la palabra que con tinta negra había escrito David: mitxirrika. Era el nombre que se empleaba en Obaba para decir «mariposa». Abrí otra caja. El rollo de papel ocultaba una oración completa: Elurra mara-mara ari du. Se decía en Obaba cuando nevaba mansamente.” (El hijo del acordeonista)

Joseba, personaje en parte autobiográfico, recibe de manos de Mary Ann ese cuaderno tras la muerte de su amigo en 1999, que amplía y completa para su publicación. En el manuscrito se intercalan varios relatos breves, como sucediera en Obabakoak. Esta metáfora continuada acaso encierre una reflexión del autor sobre la realidad del País Vasco, de ese Obaba que navega entre la tradición, el recuerdo y la vida que empuja.

“Me da la sensación de que, cuando uno llega a los 50, todo lo que me demanda la vida como respuesta ya no es relativo al mundo de mi infancia y juventud, que es el eje de lo que he escrito hasta ahora. Con este libro he querido dejar ese mundo bien cerrado, como un armario bien ordenado. No es tanto que me vaya de Obaba como que me sacan de él las cosas de la vida” (Bernardo Atxaga)

Adaptar es reinventar

Montxo Armendáriz afirmaba tras el estreno de la película: *“Cuando se adapta una novela, lo fundamental es mantener el espíritu, el sentido del relato. Lo que pretendía era que el espectador que hubiese leído “Obabakoak” y que después de que hubiese visto la película, sintiese lo mismo, que tuviese la sensación de estar en el mismo territorio, ese territorio inventado por Bernardo Atxaga. Es necesario que todo lo que se describe literariamente sea trasladado a imágenes, a una estructura narrativa completamente distinta, que es el audiovisual.”*

Literatura y cine son dos ámbitos creativos que, aparentemente tienen elementos en común, pero quizá las diferencias nos permiten distinguir mejor uno de otro. Agustín Sánchez Vidal^{iv} afirma: *“mientras la literatura se provee de signos arbitrarios, el cine no utiliza signos tan arbitrarios; mientras el repertorio de signos disponible por la literatura es limitado, no hay límite en*

los signos cinematográficos; mientras el código utilizado por la literatura es la propia lengua, el cine utiliza más códigos y son más cambiantes; mientras la literatura establece la temporalidad por medio de la palabra, el cine lo hace con el contexto; mientras el lector crea sus propias imágenes, el espectador complementa lo que ve y oye; mientras la literatura distingue la descripción de la narración, en una película ambas van unidas y mientras la literatura expresa con precisión lo subjetivo, el cine lo sugiere.”

La ciencia que estudia los signos (la semiótica) considera que el cine actual está integrado por cinco sistemas de signos: uno visual (imagen) y cuatro auditivos (diálogos, música, efectos de sonido y sonidos incidentales o referenciales). La película de Armendáriz toma prestadas de Atxaga varias historias con ligeras modificaciones; los demás signos acompañan, complementan, sustituyen o condicionan el resultado final. De aquí que podamos hablar de adaptación únicamente de una parte del texto, porque todo lo demás es creación original de la película, sugerida por la acción dramática. La música, los efectos, los sonidos, la luz..., forman parte inseparable del paisaje narrativo de Montxo Armendáriz y como él mismo afirma: *“El cine es sobre todo mirada, imagen. Lo que lo distingue fundamentalmente de la literatura es que ésta debe describir a los personajes, contarnos cómo son, mientras que en el cine los vemos y, en cierto modo, sus propias miradas nos describen su personalidad. En la mayoría de las ocasiones es la propia expresión de los personajes la que nos transmite lo que están sintiendo. Tanto en cine como en la vida, me creo más lo que me transmite una persona que lo que me dice.”*

De los veintiséis relatos del libro de Atxaga, Montxo Armendáriz utiliza media docena en la elaboración del guión. Así, la historia de Esteban Werfell está basada en un capítulo homónimo; la de la maestra, en el capítulo titulado *Post tenebras spero lucem*; la de los hermanos Pellot, en el capítulo *Klaus Hanhn* y para los relacionados con los lagartos, toma referencias de los capítulos: *Jóvenes y verdes*, *Samuel Tellería Uribe* y *X e Y*. Naturalmente el director adapta la lectura, prescinde de descripciones lingüísticas y modifica contenidos. Por ejemplo, da continuidad al personaje de la maestra hasta el tiempo presente uniéndola a Manuel o transforma personajes haciendo que los hermanos Klaus y Alexander de la novela sean los hermanos Pellot y sean coetáneos de los demás protagonistas. También incorpora algunas imágenes extraídas de la novela, como la de los cazadores del jabalí, simplemente como aglutinante visual de las principales historias. Y es que el libro de Atxaga se compone de unidades narrativas más independientes que Armendáriz trata de remediar con la aparición y protagonismo continuado de Lourdes, la joven estudiante de imagen.

LA PELÍCULA

A Montxo Armendáriz le había entusiasmado el libro de Atxaga y, a pesar de la naturaleza discontinua del relato, decidió hacer una película con algunos de los relatos de la novela. Se sucedieron varias reescrituras del guión, revisadas también por el escritor, hasta encontrar el necesario equilibrio entre la historia contada por Atxaga y las aportaciones del director.

Lourdes, la joven estudiante que se desplaza a Obaba con su cámara para hacer un trabajo audiovisual, es un personaje incorporado por Armendáriz

que permite dar continuidad a las diferentes historias que el relato contiene. Por medio de flashbacks el director nos recuerda los hechos sucedidos en el lugar: la joven maestra que no recibe la carta esperada de su novio; Lucas Pellot que habla con su fallecida hermana Marga y realiza un trágico atraco y la infancia del hijo del ingeniero alemán Werfell. Estos sucesos pasados son rememorados por la protagonista con la ayuda de Begoña, la hermana de Tomás y de Ismael, el dueño del hostel de Obaba, que recoge los lagartos de la zona para preservarlos y, según cuenta Begoña, es el causante del retraso en el desarrollo mental de Tomás, porque *cuando un lagarto se introduce en el cerebro por la oreja, te deja idiota*.

LOCALIZACIÓN ESPACIAL

Aunque algunas de sus películas se desarrollen en ambientes urbanos, lo cierto es que los valles navarros tienen un atractivo irresistible para Armentáriz. La acción narrativa de varias de sus películas se sitúan en ellos: *Tasio* (1984), en Tierra Estella; *Secretos del corazón* (1997), en el Valle de Salazar; *Silencio Roto* (2001), en el Valle de Arce y **Obaba** toma prestados los paisajes del pirenaico valle del Roncal y las calles de sus principales aldeas: Roncal, Isaba, Ochagavía, el valle de Belagua y principalmente Uztárroz (localidad situada a 100 Km. de Pamplona en pleno Pirineo, a 870 m. de altitud y con un censo que no supera en invierno los trescientos habitantes). También se rodaron exteriores en Pamplona y Zizur, en las proximidades del valle del río Iratí: Ecay y Urroz; en la zona de la Foz de Lumbier, en Liédena y en la zona altoaragonesa de Ansó.

La soledad de los valles y el paisaje hermoso y frío al mismo tiempo, contribuyen a la creación de un escenario apropiado y a la recreación de ese Obaba escondido tras curvas y montañas, agazapado como los lagartos, esperando el momento apropiado para introducirse en las oquedades profundas del alma humana.

LOCALIZACIÓN TEMPORAL

La acción dramática se inicia en un tiempo presente. Lourdes recuerda en un monólogo frente a la cámara lo que sucedió en su visita a Obaba, cuando estaba haciendo el trabajo para la Escuela de Artes Visuales. A partir de aquí todo es un recuerdo de lo que sucedió en la primavera de 2004 (en el hostel de Obaba hay un calendario de 2004) en su visita a Obaba. Comienza a filmar y a entrevistar a los habitantes. A través de sus informaciones, mediante *flashbacks*, conocemos la historia de la maestra (mediados de los años sesenta) y la de Lucas Pellot (observamos un calendario de 1987 en el que tacha los días). Mientras, nuestra protagonista entabla amistad y mantiene una relación afectiva con Miguel (hijo de la maestra y Manuel). Después del episodio de la caseta de los lagartos, donde se ve obligada a pasar una noche, Lourdes vuelve a la ciudad (Pamplona) y a través de su compañero y amigo, Carlos, que es sobrino de Esteban, el hijo del ingeniero alemán de Obaba en los años sesenta, consigue entrevistarse con él y volvemos a viajar de nuevo en el tiempo hasta esa época (vemos 1967 en el encabezamiento de una carta de Esteban dirigida a María Vockel) para conocer la historia del hijo del alemán. Eso nos permite relacionar los diferentes personajes que han ido apareciendo: la maestra, Manuel, Ismael, Merche, To-

más, Begoña... Después de la visita de Lourdes al otorrino, volvemos a encontrarnos a la joven estudiante ante la cámara en el monólogo con el que había comenzado la película. En ese momento nos revela que ha vuelto a Obaba, se ha instalado en la antigua casa del ingeniero alemán y se considera parte del pueblo, por eso graba sus opiniones y reflexiones, como hace con los que allí residen y va guardando en cintas las entrevistas. Prosigue el relato de Lourdes diciendo que lleva allí tres meses, aunque no sabe muy bien qué hace en aquel lugar por el que se siente atraída y donde cuenta las curvas del camino con Miguel y su moto.

ESTRUCTURA

La estructura narrativo-temporal de la película y su relación con la novela de Atxaga, la podemos resumir en el siguiente cuadro:

| PELÍCULA | NOVELA |
|--|----------------------|
| TIEMPO | Págs. |
| ACCIONES (entre paréntesis, nº de secuencia) | |
| <i>Presente</i> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Lourdes Santis habla frente a la cámara (1) | |
| <i>Pasado reciente (2004)</i> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Lourdes conduce de noche, pregunta a Ismael (que ha cogido un lagarto), le dice que le faltan 87 curvas para llegar a Obaba. (2) • Llega a Obaba, pregunta en una casa por el Hostal, le acompaña Miguel en el coche. (3 y 4) • Ismael es el dueño del hostal. Lourdes deshace su equipaje y comienza a grabar. (5 y 6) • Día siguiente, hostal. Merche, esposa de Ismael le dice que en el pueblo queda poca gente. En una plaza, conoce a Tomás y a su hermana Begoña que le habla mal de Ismael y del peligro de los lagartos. (7 y 8) | <i>págs. 235-253</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • En el hostal, habla con Ismael sobre los lagartos, filma la foto de los niños de la escuela. Merche le habla de la maestra y su afán por contar todas las cosas. (9 y 10) | <i>págs. 437-350</i> |
| <i>Años 60 (1966)</i> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • La escuela y la maestra. Con los niños, en correos no recibe carta y escriben al inspector. Miradas a Antonio, albañil (11, 12, 13 y 14) | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Excursión de la maestra con los niños. Marga se ahoga en el río. El inspector no aparece. (15 a 18) • La maestra sigue mirando a Antonio. Continúa sin recibir cartas. Cumple 25 años e invita a cenar a su alumno de 16 años, Manuel, que se queda a dormir. (19 a 24) | 97-136 |

- Habladurías sobre la maestra y Manuel, le releva de su tarea de encender la estufa. Por fin recibe una carta, su novio se ha ido a América. Llega Manuel y se besan. Se marchan juntos a la zona de la montaña (25 a 30)

Pasado reciente (2004)

- Lourdes con la maestra, Manuel y su nieta. La maestra es la madre de Miguel. (31)
- Lourdes se asoma a la caseta de los lagartos. Habla con Ismael sobre Tomás y el lagarto de la foto. (32 y 33)
- Con Miguel y su moto llegan a las minas “Antracitas del Gros”. El joven comienza a hablarle del ingeniero alemán Klaus Werfell, a cuya tumba acude cada día la maestra a ponerle flores. (34 a 36)

31 a 74

- En la antigua casa del alemán, Miguel y Lourdes se besan y hacen el amor. (37)
- Día siguiente. Lourdes filma a los cazadores. Ismael le enseña la caseta de los lagartos (38 y 39)
- Posan para una foto recordando la antigua que hicieron en su época de escolares, van pasando lista para ver quién falta...(40)

Año 1987 (17 de Noviembre)

- Lucas Pellot en su casa, en la ciudad. Habla con el espíritu de su hermana Marga (la niña que murió ahogada). Se va a marchar a la isla de las tortugas. Se compra un traje de verano. Come en un restaurante. (41 a 44)

págs. 347-374

- Cuando Lucas vuelve a casa, tiene una escopeta y un maletín con dinero (45)

Año 1987

- Unos días antes Lucas rememora lo que ha hecho, secuestrando a la familia de un director de banco. (46)

Año 1987 (17 de Noviembre)

- Dice no haber tenido otro remedio que matar a todos y recuerda lo del río, cuando empujó a Marga que le había dado una patada. Dispara al espejo. (47)

Pasado reciente (2004)

- Hablan de los hermanos Pellot y le cuentan a Lourdes que Lucas está en un manicomio. En el pueblo eran 284 familias y ahora no llegan a 70. (48)
- En una granja de pollos, Miguel le dice a Lourdes que no quiere marcharse del pueblo (49)
- Begoña le echa la culpa a Ismael de todo lo que pasa (50)
- Lourdes entra en la caseta a filmar los lagartos y Tomás la encierra dentro. Duerme dejando la cámara grabando. (51)

págs. 465-482

Presente

- Lourdes comenta a la cámara el miedo que pasó aquella noche (52)

Pasado reciente (2004)

- Al día siguiente, Tomás vuelve a abrir la puerta y Lourdes puede salir. Habla en el Hostal con Ismael sobre el rencor que le tiene Begoña. Lourdes se marcha de Obaba. (53 y 54)
- En clase en la universidad, el profesor habla sobre la percepción de la realidad. Está con su compañero Carlos. Revisa la foto de Obaba, toma el autobús y va a casa de Esteban Werfell, el hijo del ingeniero alemán, tío de Carlos. (55 a 59)

Años 60 (66/67)

- Esteban es un niño de 14 años, juega con sus amigos. Ismael se mete con él y con su madre fallecida. Esteban quiere estar con sus amigos, hacer lo que ellos hacen, ir a la Iglesia... (60 a 62)
págs. 31 a 74
- Con la mediación de Ismael, Esteban consigue el permiso paterno para ir a la Iglesia y cree tener una visión, un nombre: María Vorkel, y su dirección de Hamburgo. Su padre le dice que le escriba (63 a 66)
- A la salida de la escuela, bajo la mirada de la maestra, el padre de Esteban le entrega una carta. María Vockel le ha respondido. Esteban lee la carta en el bar de los padres de Merche y vuelve a escribirle (67 a 69)
- En correos, Esteban recibe otra carta. Junto a él, la maestra no tiene carta (70)
- Esteban con sus amigos en las bicis. Begoña va a montarse con Ismael, pero éste no le deja, sólo quiere que se suba Merche y Begoña le da una bofetada. (71)
- Ha llegado el invierno y los chicos ven a la maestra con Manuel. Les obligan a abandonar la casa del monte, en la finca de los Mugats, y será el alemán quien le dé trabajo a Manuel (72 y 73)
- La maestra le da clase en casa a Esteban y éste sigue escribiendo a María. Estamos en 1967. (73 y 74)
- En el bar, Esteban se pelea con Ismael en defensa de la maestra. Luego le dice a su padre que se ha caído de la bici (75 y 76)
- Esteban no recibe carta de María Vockel, la maestra le dice que hay que esperar hasta que se olvide de ella (78)

Pasado reciente (2004)

- De nuevo en el domicilio actual de Esteban, le dice a Lourdes que se olvidó de ella. Conserva una foto (79)
- La maestra lleva flores a la tumba del ingeniero (80)
- Lourdes monta el vídeo y su amigo Carlos le dice que está obsesionada. Visitan a Lucas en el manicomio. (81 y 82)
- Su amigo le comenta que se está quedando sorda y Lourdes visiona las imágenes de la noche que pasó en el cobertizo de los

lagartos, pero no se ve nada. El otorrino le dice que tiene un tímpano perforado (83 y 84)

págs. 465-482

Presente

- Habla a cámara y cuenta que está en Obaba en casa del alemán que le ha prestado la casa. El cartero le lleva una carta que remite María Vockel. (85 y 86)
- La maestra guarda las últimas cartas de María Vockel y le cuenta a Lourdes el misterio de las cartas. (87)

págs. 71-74

- Incendio del cobertizo de los lagartos de Ismael (88)

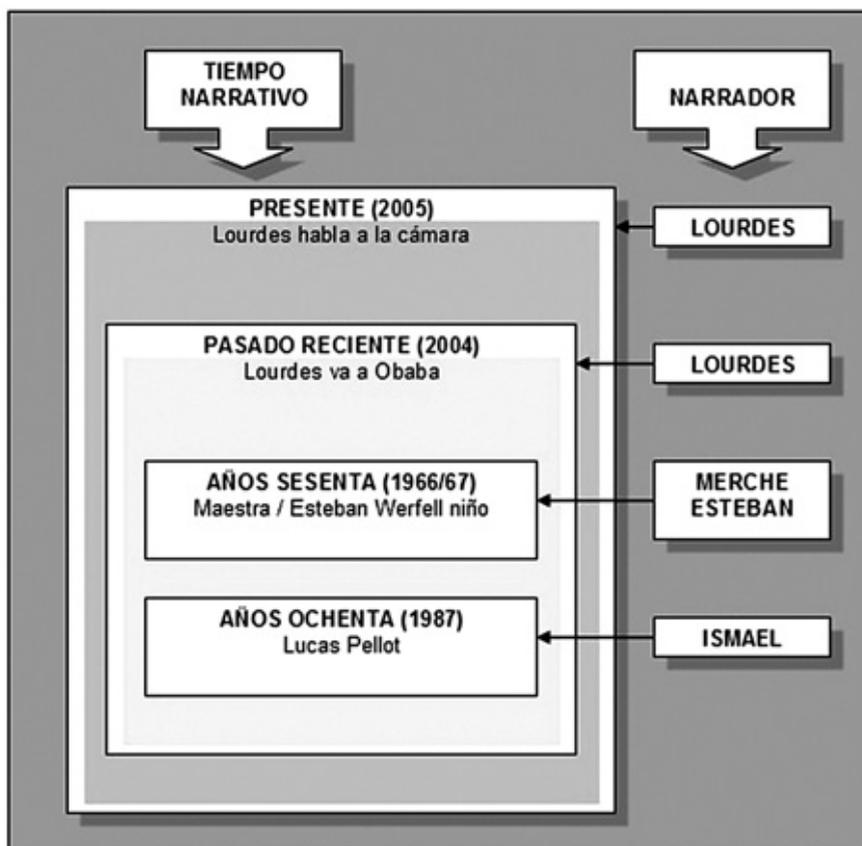
Presente, tres meses después

- Lourdes cuenta que Esteban ha ido a Hamburgo. Sigue haciendo entrevistas en Obaba. Se va acostumbrando a la sordera, sigue con Miguel y sigue allí porque para qué buscar otro lugar. (89 a 91)

La estructura de la película nos permite recorrer varios planos narrativos de forma consecutiva y, a su vez, de forma simultánea. La narración retrospectiva nos sitúa en un pasado en el que se suceden una serie de hechos que guardan relación y comunicación entre ellos: la maestra, Esteban y Lucas Pellot comparten escuela, excursión al campo y visitas a correos, en resumen, coexisten en la realidad cotidiana de la Obaba de los años sesenta. La presencia de Lourdes, sus investigaciones y rememoración del pasado, hacen que algunas de las sensaciones del pasado de los personajes, vivan en tiempo presente. La técnica del *flashback* permite incorporar historias aparentemente poco conectadas, es un recurso peligroso porque si no se maneja bien crea confusión en el espectador e incumple su cometido comunicativo y creativo. Pero Armendáriz no incluye solamente los sucesos de los años sesenta o del 87, sino que al final nos damos cuenta de que aquella realidad que Lourdes vivía, que suponíamos que era la del presente cuando inicia su antropológico y visual trabajo, resulta que no lo es porque ya han pasado unos meses y solamente el final de la película sitúa la acción en tiempo presente real. Acaso el director juegue con nuestra percepción y, por una parte reflexione sobre la celeridad del paso del tiempo y, por otra, sobre lo engañoso de lo real que a veces nos sumerge en otros planos más fantásticos que ni siquiera nosotros mismos sabemos entender o explicar.

Geografía humana

Armendáriz reconoce en algunas entrevistas que dirigir le sirve como terapia de diván y que en sus películas vuelca su forma de entender la vida, sus fantasmas y sentimientos. Recordemos al joven carbonero de *Tasio* (1986), los adolescentes toxicómanos en *27 horas* (1986), el inmigrante que se abre paso en un país extranjero en *Las cartas de Alou* (1990), los jóvenes habitantes de la ciudad en *Historias del Kronen* (1994), la soledad del niño de *Secretos del corazón* (1997) y los maquis defensores de un ideal político en *Silencio roto* (2001). Ahora, con *Obaba*, continúa su lirismo narrativo, princi-



palmente rural, en un discurso lleno de sensaciones y sentimientos. Su galería de personajes se enriquece con la presencia de la maestra, Esteban Werfell, Lucas Pellot y Lourdes Santis. Algo tienen en común todos estos personajes que no son héroes ni villanos, simplemente se trata de habitantes de un mundo cotidiano, personas invisibles que pasan a nuestro lado y que no captarían en nosotros ni un segundo de interés, si no fuera por el subrayado que Armendáriz hace de su propia condición. Con la excepción de *Silencio roto*, los personajes suelen estar llenos de dudas, naufragan en sus deseos, viven la soledad llena de matices, desgranar sus sentimientos en la pantalla y conmueven con su silencio. La tragedia humana suele representarla mediante historias carentes de espectacularidad, pero llenas de sutileza, ritmo y cercanía.

El de Armendáriz es un cine abierto, una propuesta de reflexión, pero sobre todo es un cine de personajes porque lo que más le interesa son sus vidas, enmarcadas inevitablemente en un espacio y en un tiempo definido. "Lo que más me atrae es la lucha de la persona con el medio, con la vida, con la sociedad, con todo aquello que le rodea", afirma el director.

Todos los personajes de Obaba parecen esconder algún secreto. La maestra, su soledad, carencia de afecto y represión sexual; el ingeniero alemán, su inadaptación al medio incrementada por el vacío afectivo y las dificulta-

des de relación, hasta con su hijo; Esteban Werfell no entiende a su padre, echa de menos la figura materna y se refugia en la correspondencia con María Vockel; Lucas Pellet sufrirá las consecuencias de haber sido el causante de la muerte de su hermana; Ismael cuida de los lagartos y parece sentirse culpable del estado mental de Tomás; Begoña está resentida con Ismael por haberle rechazado siendo jovencita. Finalmente, Lourdes entra de lleno en esta realidad y se funde con su otro yo, que es Miguel, (ambos creados por Armendáriz), por esa razón, al final dice formar parte de Obaba.

El director utiliza el personaje de Lourdes para que el espectador se identifique y recorra con ella los misterios de Obaba. Al fin y al cabo, grabar con una cámara permite observar con cierta distancia, como hacemos desde una butaca en un cine. La chica que vemos en la pantalla es una chica corriente, como ella misma afirma al principio del film: *“Me llamo Lourdes Santis, tengo 23 años y hasta hace muy poco yo era una persona normal, quiero decir que hacía las cosas que hace todo el mundo. Sacaba algún dinero cuidando niños, ancianos... y en mis ratos libres quedaba con los colegas para tomar unas cervezas y charlar de cualquier cosa. A veces me iba con Carlos y nos dábamos un revolcón”*. Pero pronto se va introduciendo en Obaba y comienza a contar las curvas de la carretera (en Obaba era una costumbre contar las cosas), se interesa por los lagartos y los interrogantes que se suceden: ¿quién es verdaderamente Ismael? ¿Por qué le odia tanto Begoña, la hermana de Tomás? ¿Cómo se quedó tonto Tomás? ¿Por qué guardan lagartos en el cobertizo? ¿Quién lleva flores a la tumba de Klaus Werfell? ¿Quién es María Vockell? ¿Por qué sigue allí Miguel?... Son preguntas no formuladas que en su mayoría se irán respondiendo, al tiempo que irá experimentando otras sensaciones, principalmente el afecto compartido con Miguel y el miedo experimentado en la noche que permanece encerrada con los lagartos: *“Aquella noche conocí el miedo, el auténtico miedo, no el que se siente ante un peligro concreto. No, no. Yo hablo de un miedo irracional.”*

Miguel es también un personaje creado en el guión de la película, aunque en realidad no se trata de un auténtico personaje. Viene a ser el otro “yo” de Lourdes. Siempre que aparece en las imágenes está con ella, no vemos su vida independiente y se subraya su condición de persona adaptada al medio, que no entra en conflicto con nada ni con nadie (*“a la que te sales de la norma, no te perdonan, si lo sabré yo”*) y que simplemente se dedica a vivir y dejar vivir para que el mundo siga vivo. Así escuchamos las palabras del abuelo de Amaya, la niña que entrevista Lourdes al final de la película: *“Ya podemos vivir tranquilos porque el maíz ha crecido y eso quiere decir que el mundo sigue vivo”*. Lourdes, con el transcurso del tiempo, llegará a identificarse con Miguel, se hará uno con él, incluso hablará como él. La frase *“Quiero decir que cualquier sitio es bueno si uno está a gusto”*, se la dice Miguel a Lourdes en la granja de pollos y la repetirá ella misma al final de la película para justificar su modo de proceder quedándose en el pueblo y para dejar claro que habla utilizando las mismas “muletillas” que utiliza Miguel en sus expresiones: *“Quiero decir...”*.

La maestra lleva consigo la frustración e insatisfacción: *“siempre nos gusta lo que no tenemos”*, le dice a Esteban hablando de María Vockel. La juventud y belleza del personaje queda atrapado en las redes de Obaba. Siempre vigilada por los demás que se dedican a criticar su modo de vida no ejemplar y que desencadenará su fuga con Manuel. Las presiones del cura con los Mugats les conducen a refugiarse en la única persona de la aldea que

ha decidido preservarse del espíritu tradicional e inquisidor, el ingeniero alemán que dará trabajo a Manuel. Unas cartas que no llegan a su destino parecen estar en el origen de la baja autoestima de la maestra, olvidada por su novio, por la administración encarnada en el inspector de educación, olvidada por todos..., pide auxilio a gritos y encuentra a Manuel. La soledad se traduce en un comportamiento casi autista, que cuenta los pasos, las lentejas..., todo. Y que es incapaz de romper con la monotonía y la tristeza. Cuando Lourdes conoce a la maestra en un tiempo presente, nos encontramos una persona transformada, cálida y afectuosa, familiar y agradecida con el ingeniero que les acogió. No es tanto el mensaje de la familia como redentora de la soledad, sino la relación y la comunicación como método para preservarnos de los riesgos de una sociedad que nos condiciona.

Esteban Werfell comparte algunos de los sentimientos y sensaciones de la maestra. También utiliza el correo como medio de relación y comunicación porque no le sirve ninguno de los que hay en Obaba. Su padre mantiene con él una gran distancia y con sus amigos termina discutiendo, con Ismael principalmente. Cuando lo encontramos en el tiempo actual, vive en la ciudad, tampoco terminó adaptándose a aquella sociedad intolerante que no aceptaba la convivencia de una pareja sin estar casados (sus padres), en la que predomina el autoritarismo y de la que se sintió excluido con la muerte de su padre. Sin embargo la locura se evidencia con el personaje de Lucas Pellot, que habla a través de espejos y cristales con su hermana Marga, que murió ahogada en el río veinte años atrás. La locura le conduce a la búsqueda de un espacio alternativo a Obaba, un lugar que rompa el maleficio del pueblo rodeado de curvas, ese lugar puede ser la Isla de las tortugas, pero para alcanzarlo deberá cometer una serie de hechos delictivos que le conducirán a un manicomio-cárcel. Y es que no es tan fácil escapar de las redes de Obaba, donde se mezclan locura y odio. *¿De dónde viene la locura y el odio?*, pregunta Lourdes a Ismael. *“Del mismo sitio que la razón, de nosotros mismos”*, responde el dueño del hostel. Quizá porque cada uno de nosotros somos ese Obaba recóndito, un personaje más de la narración y de la vida, plagado de envidias y rencores, como los sentimientos de Begoña hacia Ismael que le llevarán a destruir la caseta de los lagartos. Un Ismael que simboliza en su infancia ese amigo que ninguno de nosotros quisiéramos tener, que era capaz de burlarse de los sentimientos más ocultos de Esteban, de herir públicamente la sinceridad de Begoña, de no respetar la memoria de vivos y muertos. Ismael pervive en Obaba, su vida está ligada a la de los lagartos, dice él que para protegerlos, aunque sospechamos que puede utilizar su voracidad en contra de cualquier ser humano, como pudo suceder con Tomás.

Miradas

La imagen introduce nuevas formas de comunicación que el texto puede sugerir. El juego de miradas de los personajes a lo largo de la película tiene una significación relevante como código casi subliminal que permite al espectador identificar con mayor claridad los sentimientos de los personajes. Si una imagen del pueblo o de las montañas entre la niebla puede suplir una descripción topográfica estática o dinámica, una mirada traduce un sentimiento, porque las miradas que se subrayan siempre van dirigidas a alguien. Los personajes más humildes no cuentan con un bagaje cultural y lingüísti-

co que les permita explayarse en sus comunicaciones orales. La parquedad comunicativa tampoco es compensada con la gesticulación; por tanto, la mirada intenta superar los límites de la comunicación que palabra y cuerpo poseen.

Descubrimos todo un catálogo de miradas en las imágenes de la película, todas ellas refuerzan las características de los personajes y sus relaciones:

Miradas altivas. Utilizadas por Ismael, cuando es niño y mira a Esteban burlándose de él y cuando es adulto mantiene esa característica en algún momento.

Miradas agresivas. Descargan ira, celos, rabia contenida, frustración. Podemos reconocerlas entre Ismael y Esteban antes de pelearse. También tiene esta característica la mirada de Begoña cuando piensa en Ismael y la de Lucas en el secuestro.

Miradas compasivas. Son las de Lourdes cuando conoce las historias de algunos personajes, principalmente la de la maestra y los hermanos Pellot. También la del Ingeniero cuando decide emplear a Manuel.

Miradas burlonas. Las de Ismael con Esteban y Begoña. Las de Miguel hablando con Lourdes en el coche. Los jóvenes que provocan a la maestra.

Miradas amistosas. Las de la maestra adulta (Mercedes Sampietro). Desde el principio, cuando llega Lourdes al pueblo, su mirada es dulce y franca.

Miradas amorosas. Se intercambian entre Miguel y Lourdes; también Merche de niña mira así a Ismael.

Miradas sensuales. Se entrecruzan entre Lourdes y Miguel. La maestra cuando mira a Antonio, el joven del tatuaje que está trabajando y también a Manuel.

Miradas tristes. Todos los personajes parecen tener este sentimiento, aunque destaca la maestra, el ingeniero alemán y, en ocasiones, Lourdes.

Miradas cínicas. Las de Ismael niño con sus amigos y cuando habla con Begoña. En ocasiones, hablando con Lourdes

Miradas resignadas. Las de la maestra cuando no tiene carta o cuando el inspector da plantón a los niños en la escuela.

Miradas perdidas o indiferentes. Las de Tomás cuando es adulto, las de Lourdes en la ciudad y las de Lucas en el manicomio.

Miradas sorprendidas. Varios personajes contemplando el cobertizo en llamas. La mirada de Carlos en la visita a Lucas en el manicomio.

Miradas alegres. Se intercambian entre Lourdes y Miguel y también entre la maestra y Manuel cuando son adultos.

Miradas esperanzadas. Son las de Lourdes hablando a la cámara en tiempo presente.

Miradas asustadas. Son las miradas de Lourdes en el episodio de los lagartos; las de Lucas discutiendo al final con el espíritu de su hermana y mirando la foto en el manicomio. Sin olvidar la mirada de Esteban-niño hipnotizado por la llama del cirio en la iglesia.

Realidad y simbolismos

“La realidad no es única ni transparente, sino múltiple y compleja. Según quien la mire y desde dónde se mire”, afirma el profesor de Lourdes en la Facultad. Y es que Armendáriz quiere enriquecer las diferentes miradas de la realidad que advertimos en Obaba. Los elementos reales que aparecen en la película parecen desvanecerse con el devenir de los acontecimientos y al final, permanecen numerosos interrogantes que no nos permiten diferenciar con claridad lo real de lo irreal. Es evidente que nos encontramos en una aldea, con unos habitantes que viven allí, con una serie de sucesos del pasado y del presente, pero la película resuelve algunos misterios, pero no todos. Sabemos que los lagartos no comen cerebros humanos (quizá sólo los cerebros de mosquito), aunque pertenezcan a la especie *Lacerta viridis*, pero nos queda la duda cuando Lourdes visita al otorrino. Creemos entender el misterio de María Vockel, pero aparecen nuevas cartas y Esteban finalmente viaja a Hamburgo (en la novela también viaja y se encuentra con el amigo de su padre que era quien le enviaba las cartas y se lo explica todo, en la película nos enteramos a través de la maestra). A Lucas Pellot lo conocemos cuando estalla su locura, pero no sabemos qué había sido de él durante los anteriores veinte años.

Obaba es el primer simbolismo, domina el espacio, el tiempo y el comportamiento de los moradores. Obaba es más que un pueblo aunque en realidad también puede ser un lugar, un lugar donde convive la intransigencia, el rencor, la envidia, el recuerdo..., como la vida misma. En ese lugar son difíciles las relaciones, Esteban se pelea con sus amigos, el ingeniero y la maestra se aíslan, Begoña odia a Ismael por sentirse rechazada y considerarlo culpable del estado de Tomás, advertimos cierto distanciamiento entre Ismael y su compañera Merche...Solamente la familia actual de la maestra ofrece un indicio de adaptación y estabilidad. Y es que Obaba habita en cada uno de nosotros, con esa serie de sentimientos encontrados, con las contradicciones propias de la vida que provocan una frustración ante lo cotidiano y pueden conducirnos desde la irritabilidad al odio y quizá a la locura. Locura que puede estar provocada por un hecho, por un suceso, como le ocurrió a Lucas o también por algo que probablemente no sucedió, como pasó con Tomás y el lagarto de Ismael.

Obaba es un microcosmos en el que todo se percibe y en el que todo pasa, recordemos el propósito de la novela de Atxaga: *“deseaba crear un pequeño mundo que hablara del grande, crear vidas que hablaran de la vida en general”*. Por eso todo tiene un carácter simbólico en Obaba. Las curvas nos hablan de la dificultad para alcanzar una meta, que también sirven de obstáculo para el viajero inoportuno; las flores de la maestra son algo más que un simple recuerdo; los espejos y cristales son para Lucas el reflejo de su hermana Marga; las cartas son un medio de relación para la maestra y para Esteban; la pizarra y la estufa de la escuela también son utilizados por la maestra para comunicarse con los alumnos y con Manuel; el cobertizo de los lagartos finalmente destruido por el fuego es otro micromundo para Tomás e Ismael; la mina que otrora diera empleo y esplendor al pueblo, es ahora abandono y despoblación; los lagartos son para Ismael sujeto de protección y provocación, incluso de envidia en la foto escolar, para Begoña son un enemigo a destruir porque los identifica con su protector y para Lourdes son el origen de miedos e inseguridades. Finalmente, hay un elemento externo: la cámara de Lourdes, que simboliza el punto de vista de la protagonista cuan-

do la utiliza filmando a otros, pero que se transforma en espejo intimista y reflexivo, en diario de sensaciones, cuando la cámara está fijada y Lourdes habla ante ella. Esta doble dirección indica un punto de vista múltiple, por una parte vemos a los demás, observamos, buscamos respuesta a nuestras preguntas y, después, nos ponemos ante el objetivo y, a la luz de lo que hemos visto, lo analizamos, interpretamos y tomamos decisiones. Así pues, Lourdes decide volver a Obaba, decide permanecer en un mundo misterioso y contradictorio, pero que lo considera propio.

Armendáriz, con esta propuesta va más allá que Atxaga, porque el trazo del subrayado es más grueso y evidente. No habrá mayor cordura que la de saber adaptarse al lugar y a las gentes con las que nos ha tocado vivir, con sus envidias, miedos y locuras. *“De qué sirve el prestigio, las personas inteligentes saben adaptarse a cualquier situación y nosotros no supimos adaptarnos a Obaba”*, le dice Esteban a Lourdes recordando la vida con su padre en aquel lugar.

Del microcosmos a lo universal

Ya hemos dicho que *Obaba* es un microcosmos, un ámbito espacio-temporal en el que lo que allí sucede puede generalizarse y sirve de reflexión para contextos más amplios. Atxaga y Armendáriz se alían para dibujar un mundo metafórico en el que suceden temas y aspectos enraizados con la esencia misma del ser humano: la lucha por la vida, el miedo, la envidia, el odio, la pasión, la violencia, la resignación, el inconformismo... Se desgranaban todos estos aspectos en la pantalla formando un muestrario de la condición humana, que nos recuerda el mesopotámico *Gilgamesh*^{vi}, la obra de Malraux^{vii} o las reflexiones existencialistas de Heidegger, Camus o Sastre.

Desde una perspectiva histórica y social, *Obaba* apunta el actual abandono de los pueblos, el fenómeno migratorio hacia la ciudad, incluso se cita también a América en los años sesenta. *“En el pueblo éramos 284 familias y ahora no llegan a 70, ya nadie se quiere quedar aquí”*, le refieren a Lourdes con cierta nostalgia. La industria minera suponía estabilidad en el empleo que se completaba con algunas tareas en el campo. Los que permanecen en la aldea no lo hacen por la economía, salvo Ismael y su Hostal, sino por fidelidad a un lugar y unas gentes que les permiten vivir como siempre lo han hecho, sin arriesgar demasiado, buscando el equilibrio entre soledad, frustración y felicidad. *“Todos estamos inmersos en un constante enfrentamiento con el medio para buscar la estabilidad, eso que llaman felicidad”*, afirma Armendáriz. Los tiempos han cambiado y la industria local se ha transformado en turismo rural, no se permite hacer fuego ni la acampada libre, la pesca y la caza están vedadas; se trata de preservar un medio biológico, natural y antropológico, una reserva de calles empedradas y húmedos tejados por donde pasean los lugareños, corren los chicos en bicicleta y el tiempo pasa lentamente.

Los años sesenta representan en nuestro país una época de asentamiento y crecimiento de una población que había sufrido un conflicto civil y una posguerra. En Obaba no advertimos las rencillas y enemistades provocadas por los dos bandos, con un carácter estrictamente político, sin embargo sí se hace notar el carácter tradicional de una sociedad que no admite que el ingeniero alemán viva con su mujer sin estar casados y lo mismo ocurre con

la maestra y Manuel. En ambos casos el carácter excluyente de marcada influencia religiosa, presiona y aísla a las parejas. El cura aparece como dominador de la estricta conciencia religiosa popular, dirige el coro de los chavales que cantan el *"Tantum ergo"* y presiona a los Mugets para que expulsen a la maestra y a Manuel de sus propiedades. La Iglesia preside el pueblo, en lo alto, por encima de los tejados de todas las casas. Klaus Werfell no desea que su hijo Esteban vaya a la Iglesia, se resiste a una "integración" que le haga abandonar su forma de pensar y quiere que su hijo haga lo mismo, aunque comprende en un momento determinado, que Esteban debe elegir por sí mismo y será Ismael quien medie ante la autoridad paterna para favorecer ese acercamiento a la Iglesia del vástago del ingeniero (*"si quiere ir, que vaya"*), que curiosamente le ocasionará una alucinación y un desmayo. El Ismael niño representa la opinión de la calle, recoge todos los cotilleos del mundo adulto y los escupe en plena cara de su amigo Esteban recordándole el pasado de su madre o poniendo en duda el desinterés del ingeniero a la hora de acoger en su casa a la maestra. El espíritu mordaz de Obaba se desencadena también haciendo correr el rumor de la relación entre la maestra y Manuel que ha pasado la noche en su casa.

En esa época pretérita nos encontramos ante una sociedad con una intolerancia enmascarada, algo hipócrita, con una falta de libertad manifiesta, en la que la mujer (simbolizada en la maestra de la que ni siquiera sabemos su nombre) apenas tiene posibilidades de relación y vive en un aislamiento mayor que el de los hombres, contando los pasos de su habitación, observando a los demás desde la penumbra (recordemos a Antonio) y escondiendo sus emociones y sentimientos.

Las circunstancias sociales son experimentadas por los habitantes con cierto determinismo filosófico (recordemos las palabras de Ismael *"la locura y el odio vienen del mismo sitio que la razón, de nosotros mismos"*). Con esta justificación se individualizan las relaciones, se personalizan los comportamientos y cada uno decide qué hacer. Quedarse en Obaba no parece que sea una decisión demasiado libre, aunque Lourdes lo interprete así. Ismael y Merche tienen su negocio, la maestra y Manuel tienen a su familia, Tomás cuida de los lagartos y a Begoña la mantiene el odio hacia Ismael. Finalmente Miguel-Lourdes están allí porque no tienen motivo para no estar o estar en otro lado. Sin embargo Obaba sigue teniendo gran magnetismo para los que están fuera: la locura de Lucas, el recuerdo de Esteban y la obsesión de Lourdes cuando está en la ciudad, revelan los tentáculos de ese espíritu *Obabakoak*, de *"Los de Obaba"*, porque recordemos que el título en euskera del libro de Atxaga corresponde a un topónimo con una terminación pronominal, es decir, un pronombre que se corresponde con la pertenencia a ese lugar de unas personas que allí viven física o espiritualmente.

Otros recursos

El cine de Armendáriz suele tener un estilo personal, además de la cuidada ambientación y la selección de actores (Por cierto, algunos de los extras con frase son auténticos habitantes de los pueblos del Roncal).

En Obaba seguimos observando los planos generales característicos de quien pretende incorporar el paisaje como un protagonista más. Ayudado por las nuevas tecnologías, el rodaje se simplificó añadiendo los efectos de

lluvia y nieve de forma digital en el montaje y postproducción. Estos efectos también se hicieron extensivos con algunos de los lagartos que aparecen.

Armendáriz es bastante clásico con la imagen narrativa, esto es, utiliza encuadres directos y horizontales, escasamente angulados; los planos suelen ser medios o americanos cuando aparece un grupo o bien se acercan hasta el plano corto cuando desea mayor intensidad dramática, sin desdeñar los planos muy cortos o insertos, como sucede con los ojos de Lourdes y Esteban-niño. Apenas utiliza el desplazamiento de la cámara fija, pero sí lo hace con la cámara en mano (cuando filma Lourdes) y prefiere utilizar el zoom para acercarse o alejarse y centrar la atención. Sin duda quiere dar cierta sensación de un Obaba estático, impasible ante la existencia y avatares de los habitantes. En ocasiones vemos la cámara de Lourdes dentro de la propia película y también vemos las imágenes tomadas con esa misma cámara, convirtiendo así la narración fílmica en un juego de cajas chinas, porque la narración dramática también lo hace, introduce una historia dentro de otra.

La banda sonora^{viii} también acompaña y contribuye a la creación de una atmósfera impregnada de misterio. Se trata de una música incidental o convencional, salvo en algunas secuencias en las que aparece una música diegética, justificada por el argumento y percibida por los personajes, como sucede con la canción del coro en la Iglesia (latín), el villancico que cantan la maestra y Manuel (euskera), el canto infantil en la excursión junto al río o la canción de los jóvenes del pueblo que es escuchada por la maestra.

Destaca la dirección de fotografía de Javier Aguirresarobe, que ya había colaborado con Armendáriz en *Barregariaren dantza* (1979), *27 horas* (1986) y *Secretos del corazón* (1996) y es uno de los mejores directores de fotografía del país y ha trabajado con los más importantes directores nacionales: Borau, Pilar Miró, Saura, Erice, Uribe, Amenábar, Almodóvar, Bajo Ulloa, Cuerda, Gonzalo Suárez, Colomo, Medem... La luz y el cromatismo de la fotografía en Obaba nos permiten distinguir los episodios de una y de otra época, manteniendo siempre la corrección en las transiciones.

Armendáriz siempre procura crear un equipo conjuntado en el rodaje, en el que técnicos y actores comparten espacios y objetivos. En Obaba era fundamental que todos se contaminasen de su espíritu y quedasen atrapados en su mundo pirenaico.

Interrogantes a modo de epílogo

Obaba es una propuesta abierta. Tanto la novela de Atxaga como las imágenes de Armendáriz nos salpican con interrogantes sobre sus personajes, aunque la película va resolviendo algunos, todavía podríamos preguntarnos:

¿De dónde procedía la maestra? ¿Tuvo en realidad la maestra un novio con el que mantuviera correspondencia? ¿Se había enamorado del joven del tatuaje? ¿Por qué le atraía el tatuaje? ¿Tenía familia Manuel o se sintió adoptado por la maestra? ¿Cómo presionó el cura a los dueños de la finca de los Mugats para que expulsaran a Manuel y a la maestra? ¿Los lagartos pueden entrar en el cerebro humano? ¿Ismael introdujo un lagarto en la oreja de Tomás? ¿Es cierto que Ismael protegía a los lagartos? ¿Quién quema la caseta de los lagartos, Begoña o Tomás? ¿Cómo murió el ingeniero alemán, Klaus Werfell? ¿Por qué está enterrado en Obaba? ¿Cómo llegó a las minas de Antracitas del Gros?

¿Quién era la madre de Esteban? ¿Quién le escribe en la actualidad las cartas, María Vorckel? ¿Qué pasó en Hamburgo? ¿Por qué mató Lucas Pellot a su hermana? ¿Qué fue de Lucas de 1967 a 1987? ¿Abandonó Obaba después de la muerte de Marga? ¿Se dedica Miguel a la granja? ¿Dónde viven sus hermanas? ¿Termina el trabajo Lourdes? ¿Sigue viviendo en Obaba? ¿Qué tipo de relación tiene con Miguel?...

Incluso, al final, podemos hacer una reflexión sobre el contenido general de la película:

¿Tiene algún "mensaje" la película? ¿Cuál es? ¿Nos habla de la defensa del territorio? ¿Nos habla de la fidelidad a una forma de vida y relaciones determinadas? ¿Permite establecer una relación con el tipo de sociedad contemporánea? ¿Cómo ha cambiado la sociedad de los años sesenta? ¿La película justifica el uso de la violencia para conseguir un fin? ¿La amenaza y el miedo pueden condicionar la vida social? ¿Se sienten libres los personajes? ¿Obaba puede representar la vida de alguna comunidad real?

Sin duda, hay un interés estético en la elaboración del film, pero también ideológico y altamente relacionado con el sentido de la vida y la situación histórica y social que nos toca vivir en la actualidad.

"En la primera época de mi vida yo creo que amaba el cine porque me daba la posibilidad de conocer otros mundos a los que no tenía acceso. Otras geografías, otras formas de ser, otros personajes, otras formas de comportarnos... Era como una ventana a la vida, como un aprendizaje más allá de ese pequeño mundo al que se circunscribía mi barrio. De alguna manera, yo creo que el cine sigue ofreciendo esa posibilidad."

Montxo Armendáriz

Aplicación didáctica

Las características de esta película y el cine de Montxo Armendáriz, hacen que la clasifiquemos entre los films destinados al alumnado de cuarto curso de ESO y de bachillerato, como decíamos inicialmente.

Podemos establecer unos objetivos como punto de partida, para que nuestros alumnos puedan...

- Aprender a relacionar y diferenciar los elementos característicos de la acción narrativa y de la película.
- Proporcionar los elementos suficientes para interpretar los contenidos y simbolismos de la película.
- Saber resumir alguna de las secuencias.
- Localizar la acción dramática de la película en el espacio y en el tiempo.
- Valorar críticamente las actitudes representadas por los personajes.
- Reconocer los recursos artísticos de la película (planos, elipsis...)
- Ser críticos ante los comportamientos de los personajes.
- Relacionar los aspectos presentados por la película con la salud: autoestima, relaciones y emociones, entornos saludables...

El desarrollo de la intervención podemos resumirlo de la siguiente forma:

Antes de ver la película:

Conviene hacer una introducción sobre el autor del libro. Bernardo Atxaga, quizá hayan leído alguna de sus obras (en algunos institutos se suele leer “*Memorias de una vaca*”). Conviene que la película la hayamos visto nosotros con anterioridad y que también dispongamos de informaciones complementarias: dirección, actores, origen del argumento, contexto social de la producción y de la acción dramática, etc.

Con los alumnos podemos realizar alguna actividad previa al visionado de la película para situar la obra, para que puedan ver la película con mayor criterio, favorecer una actitud participativa, solicitar unos mínimos imprescindibles de atención ante las imágenes y, finalmente, adecuar los contenidos a la realidad en la que viven.

Viendo la película

Una película en el aula no es una competidora con el profesorado, sino una aliada que permite alternativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su eficacia dependerá de su utilización. Por esta razón, la película adquiere en sí misma un carácter pedagógico propio, con una serie de funciones^{IX} que pueden ser percibidas por todos los que la estamos viendo:

- Una función *informativa* que nos permite recibir datos, informaciones, sobre una época determinada, sobre un lugar preciso y con unos personajes que reaccionan de una forma determinada ante lo que va sucediendo.
- Una función *lúdica*, que distiende nuestro ánimo y nos procura sosiego entre la actividad rutinaria.
- Una función *emotiva* que nos hace compartir las emociones y sentimientos de los personajes, sus alegrías y desgracias, sus amores y odios.
- Una función *evaluativa*, referida al acto de comunicación en el que lo que importa fundamentalmente es la valoración de conductas, actitudes o destrezas de los sujetos captados por la cámara.
- Una función *investigadora* que nos hace progresar en el conocimiento de distintos aspectos presentados por la película, conocimientos técnicos, lingüísticos, dramáticos, etc.

La decodificación de las imágenes y sonidos que componen el lenguaje audiovisual de una película, es una tarea que precisa motivación y debe favorecerse en todo instante, por eso deberíamos observar una serie de condiciones en el visionado de la película:

Espacio adecuado.

Puede ser un aula o el aula de audiovisuales, un salón de actos o cualquier lugar que permita buenas condiciones para graduar la luminosidad que respete una adecuada sonoridad y tenga correcta ventilación.

Puntos de visión correctos.

Conviene respetar unas distancias mínimas y máximas entre el alumnado y el televisor: para una pantalla de 24”, la distancia visual máxima es de 6,5 me-

tros; el ángulo máximo por encima del nivel normal de visión horizontal, no debe superar los 30° y, desde el punto de vista de la lateralidad en la disposición de los alumnos en el aula, el ángulo visual máximo para un visionado aceptable, no debe superar los 45° respecto a la perpendicular a la pantalla.

Visionado continuado.

La duración de las sesiones de clase (50, 55 minutos) no nos permiten ver la película con integridad. Resulta recomendable considerar la posibilidad de agrupar dos sesiones para que no haya demasiada interrupción entre la primera y la segunda parte de la película. Si no es posible, hay que procurar verla en el menor número de sesiones de clase y en el menor plazo de días transcurridos entre dichas sesiones.

Evitar los cortes excesivos viendo la película.

Si resulta perjudicial, para la buena marcha de la actividad, adoptar una posición de mero acompañante del alumnado mientras ve la película, también es negativa la tendencia que pudiéramos tener de realizar cortes con frecuencia a lo largo del visionado.

Si nos interesa destacar aspectos concretos de la película, conviene hacerlo *a posteriori*, incluso repitiendo una secuencia, pero nunca debemos desvelar lo que todavía no hayan podido ver, anticipándonos a la acción de la propia película. Solamente, en este caso, si hemos leído la obra con anterioridad.

Después de ver la película

Necesitamos una sesión, al menos, para desarrollar las actividades y comentar la película. Esta sesión viene a ser una continuación del visionado, una prolongación de lo sentido y vivido en el momento de la proyección, que encuentra su cauce natural dentro del grupo que ha compartido la experiencia de ver la película.

Sin duda, cuanto menor sea el tiempo transcurrido entre el visionado y las actividades, mayor será el recuerdo que los alumnos tengan de lo que vieron, tanto de los detalles como de los aspectos relevantes que nos puedan interesar. Por tanto, para paliar el inconveniente inevitable del espaciado entre visionado y actividad, sugerimos que puede hacerse una motivación y recordatorio de la película inmediatamente antes de comenzar con las actividades en las que procedamos a su comentario.

Planteamos a continuación, a modo de ejemplo, algunas actividades que podemos realizar con los alumnos. Están relacionadas con los temas sobre educación para la salud, citados al inicio del presente trabajo: relaciones y emociones, convivencia y entornos saludables.

Actividad 1 Simbologías

Objetivo: Interpretar las diferentes simbologías que aparecen en la película y están relacionadas con los personajes, sus emociones y relaciones.

Desarrollo: Primero pedimos a los alumnos que identifiquen aquellos objetos o situaciones que puedan tener un carácter simbólico en la película, es decir que sugieran algo más que su simple significado objetivo o denotativo. Una vez enumerados, vamos preguntando uno por uno sobre su dimensión oculta (Ver apartado "*Realidad y simbolismos*").

Principalmente nos interesa comentar el significado de:

- **Las cartas**, que adquieren un valor especial porque conectan a la maestra con su novio y a Esteban con María Vorckel (su padre), es decir, ofrecen una dimensión más rica en la comunicación que rebasa las fronteras de Obaba.
- **Los espejos** que aparecen en la secuencia de Lucas Pellot. Cuando se refleja en ellos habla con su hermana, como si cobrase vida ajena su propio reflejo. Subrayan el desequilibrio emocional del personaje y su incapacidad para resolver un conflicto personal, para llegar hasta la isla de las Tortugas donde busca la redención y expiación de todas sus culpas.
- **Obaba** es algo más que una aldea. Un espacio y un tiempo en el que afloran todas nuestras miserias personales, envidias, rencores, miedos..., pero que ejerce una fascinación especial en sus moradores
- **Los lagartos**, que también viven aislados entre montañas, en riesgo de extinción... y cuya voracidad (según alguno de los vecinos) puede alterar la lucidez de las personas. Son la prolongación de Obaba. Se deslizan con sigilo y se apoderan de nuestras mentes, de esta forma la manera de pensar se torna acrítica y sumisa.
- **La cámara de vídeo** que utiliza Lourdes nos permite introducirnos con ella en el corazón de los habitantes de Obaba, percibir sus emociones y sensaciones, inseguridades..., pero también nos presenta los sentimientos de la propia protagonista en una especie de autoconfesión íntima.

Actividad 2 El Irati S.A.

Objetivo: Analizar la emigración y la despoblación rural como un fenómeno social relacionado con el desarraigo y su incidencia en la salud personal.

Desarrollo: **El Irati S.A.**, era una serrería y destilería situada muy cerca de Aoiz, en la margen derecha del río Irati, en el valle de Lónguida, fue un complejo industrial importantísimo para Navarra y puntero desde su fundación en 1907. En la actualidad es un conjunto de ruinas que utilizó Montxo Armendáriz como decorado de la fábrica de minería en la que trabajaba el ingeniero alemán padre de Esteban Werfell. **El Irati** era un oasis industrial en un desierto rural que permitió cierta emancipación a la incipiente clase obrera, procedente del mundo agrícola muy explotado. Pedimos a los alumnos que completen la información sobre este lugar (www.unav.es/dpp/tecnologia/proyectos2004/112/historia/historia.html) y la evolución de la despoblación del mundo rural.

Podemos analizar las principales causas de este abandono y, de la misma manera que algunos de los personajes de la película van a América a hacer fortuna (novio de la maestra, hermanos de Manuel...), en la actualidad el fenómeno migratorio ha cambiado y nuestro país es destino de emigrantes de diversos países. Proponemos a los alumnos que hagan una relación con los principales motivos que llevan a una persona a abandonar su lugar de origen, su relación con el entorno natural y cómo puede afectarle personalmente a su estado de ánimo, a su salud.

Actividad 3 Pensamientos

Objetivo: Reflexionar sobre distintas actitudes de los personajes relacionadas con sus deseos y emociones.

Desarrollo: En los diálogos que se producen entre los personajes hay expresiones interesantes que esconden emociones y pensamientos sobre los que podemos reflexionar. Presentamos a los alumnos una serie de frases aparecidas en la película:

1. Siempre nos gusta lo que no tenemos.
2. Esa mujer es un pozo de rencor, odia a todo el mundo.
3. A la que te sales de la norma, no te perdonan. Si lo sabré y.o
4. Siempre es verano en la Isla de las Tortugas.
5. El maíz ha crecido y eso quiere decir que el mundo sigue vivo.
6. Cualquier sitio es bueno para vivir si uno está a gusto.

Después, les pedimos que digan quién la dice, a quién y en qué momento, para interpretar finalmente su significado. A continuación señalamos las posibles respuestas para cada una de las frases:

1. La maestra a Esteban, saliendo de correos (indica insatisfacción, frustración)
2. Ismael a Lourdes, hablando de los rencores de Begoña en el Hostal (indica envidia, incomunicación)
3. Miguel a Lourdes en la mina abandonada (indica adaptación al medio, incomunicación)
4. Lucas en su casa y en el restaurante (expresa un deseo insatisfecho, frustración)
5. Amaya, la niña entrevistada por Lourdes al final de la película (indica esperanza y sabiduría de la tierra)
6. Esta frase la dice primero Miguel a Lourdes y ella misma la repite al final (indica justificación de una conducta determinada, adaptación al medio)

Actividad 4 Cámara en mano

Objetivo: Identificación de conflictos derivados de las relaciones y establecimiento de posibles soluciones.

Desarrollo: Lourdes recorre las calles de Obaba con su cámara. Va capturando imágenes que contienen la vida de los diferentes personajes y sus problemas. La observación externa de la joven estudiante no es simplemente una recogida de datos e informaciones, aunque ella aparentemente vaya guardando las cintas con las entrevistas. Lo cierto es que se implica en los conflictos y se siente atrapada por esa sensación de empatía con algunos de los habitantes de Obaba.

Pedimos a los alumnos que analicen las observaciones que ha registrado Lourdes, que identifiquen los conflictos de los principales personajes y, después, que indiquen las posibles soluciones a esas dificultades.

Los personajes a analizar pueden ser: la maestra, Ismael, Begoña, Lucas Pellot y Esteban Werfell, sin olvidarnos de la propia Lourdes.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía interesante sobre cine, literatura e Historia

- CARMONA, Ramón. *Cómo se comenta un texto fílmico*. Cátedra. Madrid, 1991.
- DE PABLO, Santiago. *Cine e Historia*. Revista de Historia contemporánea nº22. 2002
- FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, Javier: *Cine e Historia en el aula*. Akal. Madrid, 1994.
- FERRÓ, Marc. *Historia Contemporánea y cine*. Ariel. Barcelona, 1995.
- GIMFERRER, Pere. *Cine y Literatura*. Ed. Planeta. Barcelona, 1985.
- GUBERN, Román. *Proyector de luna. La generación del 27 y el cine*. Anagrama. Barcelona, 1999.
- MONTERDE, J.E., MARTA SELVA MASOLIVER y ANNA SOLÀ ARGUIMBAU: *La representación cinematográfica de la Historia*. Akal. Madrid, 2001.
- PEÑA ARDID, Carmen. *Literatura y cine*. Ed. Cátedra. Madrid, 1999.
- QUESADA, Luis. *La novela española y el cine*. Ed. J.C.Madrid, 1986.
- RÍOS CARRATALÁ, Juan A. *Cómicos ante el espejo. Los actores españoles y la autobiografía*. Universidad de Alicante. Alicante, 2001.
- RIOS CARRATALA, Juan A. y SANDERSON, John. *Relaciones entre el cine y la literatura: un lenguaje común*. Universidad de Alicante. Alicante, 1996.
- ROSENTONE, ROBERT.: *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la Historia*. Ariel. Barcelona, 1997.
- SALVADOR MARAÑÓN, Alicia. *Cine, Literatura e historia*. Ediciones de la Torre. Madrid, 1997
- SÁNCHEZ NORIEGA, José Luis. *De la Literatura al cine*. Paidós. Barcelona, 2000.
- SEGER, Linda. *Cómo convertir un buen guión en un guión excelente*. Rialp. Madrid, 1997.
- SEGER, Linda. *El arte de la adaptación*. Ed. Rialp. Madrid, 1993.
- SOJO, Kepa. *Relaciones entre el cine y la literatura: el guión..* Universidad de Alicante. Alicante, 1997.
- TALENS, J. *Elementos para una semiótica del texto artístico*. Cátedra. Madrid, 1995.
- WOLF, Sergio. *Cine/Literatura*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 2001.

Sobre Montxo Armendáriz

- Angulo, Jesús; Heredero, Carlos F; Rebordinos, José Luis. *Secretos de la elocuencia: el cine de Montxo Armendáriz*. Vitoria, Fundación Caja Vital Kutxa, 1998.
- Armendáriz, Montxo. *Las cartas de Alou*. Madrid, Novalibro.com, 2001.
- Armendáriz, Montxo. *Silencio roto*. Pamplona, Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Navarra, 2001.
- Armendáriz, Montxo. *Secretos del corazón, guión cinematográfico*. Madrid, Ocho y Medio, 2000.
- Pérez Manrique, José María. *Montxo Armendáriz. Imagen y narración en libertad*. Burgos, Encuentro Internacional de Cine de Burgos, 1994

Otras obras en castellano de Bernardo Atxaga

Novela

- ESOS CIELOS, Barcelona, Ediciones B, 1996
- CUANDO LA SERPIENTE MIRA AL PÁJARO, Barcelona, Ediciones B, 1989
- DOS HERMANOS, Madrid, Ollero y Ramos, 1995
- EI HIJO DEL ACORDEONISTA, Madrid, Alfaguara, 2004
- EI HOMBRE SOLO Barcelona, Ediciones B, 1994
- LISTA DE LOCOS Y OTROS ALFABETOS, Madrid : Siruela, 1998

Literatura infantil / juvenil

ALFABETO SOBRE LA LITERATURA INFANTIL, dibujos de Alejandra Hidalgo, Valencia, Media Vaca, 1999
BAMBULO III: AMIGOS QUE CUENTAN, Alfaguara, 1999
BAMBULÍSTICAS HISTORIAS DE BAMBULO LA CRISIS, LAS, ilustraciones de Mikel Valverde, Madrid : Alfaguara, 1998
BAMBULO PRIMEROS PASOS, ilustraciones de Mikel Valverde, Madrid, Alfaguara, 2003
BURROS EN LA CARRETERA, LOS, Barcelona, Ediciones B, 1992
CACERÍA, LA, Madrid, Altea, 1986
ESPÍA LLAMADO SARA, UN: Gran angular, Madrid, Acento editorial, 1996
GRANDES EPISODIOS DE LA FAMILIA MARCONI, LOS, Bilbao, Fundación Bilbao Bizkaia Kutxa, 1997
MEMORIAS DE UNA VACA, Madrid, SM, 1993
EL MUNDO SEGÚN MARKONI Bilbao, Fundación Bilbao Bizkaia Kutxa, 1995
RAMUNTXO DETECTIVE, Barcelona, Ediciones B, 1989
SHOLA Y LOS LEONES, Madrid, SM, 1995
SHOLA Y LOS JABALIES, Madrid, SM, 1997

PÁGINAS WEB DE INTERÉS

Sobre Bernardo Atxaga

http://www.ikeder.es/agencia_literaria/pub10-ba-es.html . Página oficial del autor
<http://www.epdlp.com/escritor.php?id=1415>
http://www.elcultural.es/historico_articulo.asp?c=10124
http://www.euskosare.org/kultura/entrevista_atxaga_buenosaires_2005
http://www.elmundo.es/elmundolibro/2004/09/08/narrativa_espanyol/1094651936.html
<http://moscu.cervantes.es/Biblioteca/autores/atxaga/cv.htm>

Sobre la película Obaba y Montxo Armendáriz

<http://www.egeda.es/oriafilms/Obaba5.asp>
http://www.larazon.es/noticias/noti_esp78776.htm
<http://www.hoycinema.com/perfil/Montxo-Armendariz.htm>
<http://www.elcultural.es/HTML/20050915/Cine/CINE12725.asp>

Sobre cine, historia y literatura

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

Enlace con otras páginas, materiales didácticos sobre cine e historia...

<http://www.cervantesvirtual.com/FichaAutor.html?Ref=2450&portal=27>

Trabajos digitalizados de J.A. Ríos Carratalá. Acceso a estudios, seminarios, tesis..., de diversos autores.

http://www.cervantesvirtual.com/portal/LGB/listado_titulos.shtml

Historia y crítica del cine español

<http://www.proscritos.com/larevista/index.html>

Revista dedicada a la Literatura, el teatro y el cine.

<http://www.lenguasecundaria.com/enlaces/literatu.htm>

Enlaces relacionados con literatura y cine.

<http://iris.cnice.mec.es/kairos/>

Proyecto de apoyo para el profesorado de Historia

<http://iris.cnice.mec.es/kairos/mediateca/cinematoteca/cinematoteca.html>

Dentro del programa Kairos, la historia filmada, perspectivas didácticas...

<http://www.ua.es/hum.contemporaneas/contemporanea/pedro/cineehistoria.doc>

Cine e historia contemporánea. Relación de películas relacionadas con la Historia

http://www.gh.profes.net/apieaula2.asp?id_contenido=47163

Artículo de Tomás Valero Martínez sobre cine e Historia

<http://www.saladehistoria.com/Cine/Index.htm>

Películas relacionadas con la Historia, enlaces e informaciones

<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/historiatemas.htm>

La Historia a través del cine

NOTAS

ⁱ ATXAGA, Bernardo. *“Obabakoak”*, Ediciones B. Barcelona. Utilizamos la segunda edición en Castellano (2005).

ⁱⁱ El “sufismo” es una doctrina panteísta mística y ascética que profesan ciertos mahometanos, principalmente en Persia, fundada en el s. VIII por *Abu-Said-Abul-Cheir*. Tenida en un principio por heterodoxa, *Algazel* la integró dentro de la ortodoxia musulmana. Uno de los principales representantes fue el místico español *Abenarabí*, según el cual el mundo es una emanación de Dios, que está en todas partes y en todo, y la vida debe ser la ascensión a Dios.

ⁱⁱⁱ BORGES, J.L y CASARES, Bioy. *Cuentos breves y extraordinarios*. Editorial Losada. Buenos Aires, 2004. (La primera edición es de 1953).

^{iv} SÁNCHEZ VIDAL, Agustín. Curso *Cine y Literatura*. “*Problemas teóricos al hablar de cine y literatura*”. ICE. Universidad de Zaragoza. Febrero de 2002.

^v Especificado en el libro de Bernardo Atxaga. Esta clase de lagartos viven en el norte de la península, desde Asturias hasta los Pirineos y se extienden en Europa por Francia, Italia, hasta el Cáucaso. Su hábitat principal se encuentra en bosques de caducifolias, especialmente el robledal y los bosques mixtos y en menor medida el hayedo. Se encuentra en prados y campos de cultivo, donde ocupa con preferencia bordes, taludes y setos. Se alimentan de insectos y larvas.

^{vi} *Poema de Gilgamesh*, epopeya que contiene la más antigua reflexión sobre la condición humana. Gilgamesh fue rey de la ciudad sumeria de Uruk, Mesopotamia, hacia el 2600 antes de Cristo.

^{vii} MALRAUX, André. *La condición humana*, 1933

^{viii} Obaba. BSO. Xavier Capellas. 01.Obaba/02.87 curvas/03. La maestra/04. El tatuaje/05. La foto/06. Marga se ahoga /07. Lucas sastrería/08. Atraco Lucas/09. La escuela/10. Lourdes y Miguel/11. Los lagartos/12. El hijo del alemán/13. Maria Vockel/14. El deseo/15. Beso en la granja/16. Lucas restaurante/17. Las cartas de Esteban/18. Encierro en el cobertizo/19. Lucas internado/20. Escribiendo a María/21. Maria Vockel II/22. La cinta/23. Créditos finales.

^{ix} JOAN FERRÉS. Vídeo y Educación. Editorial Paidós. Barcelona, 1992.Cap. 4, págs. 67-88.



EL NIÑO

(Jean-Pierre y Luc Dardenne, 2005)

ISRAEL PAREDES BADÍA

Licenciado en Teoría e Historia del Arte, escritor y crítico de cine

1

El cine de los hermanos Dardenne, Jean-Pierre y Luc, es un cine que surge en un país como Bélgica, donde apenas tenemos una constatación más o menos precisa sobre él. Como casi todo el norte europeo, parece regirse por un ideario de *normalidad* donde la problemática existente dentro de su sociedad no cuadra con aquella más extendida por el resto de Europa. Sin embargo, los Dardenne nos han ido mostrando que no es así, que dentro de su sociedad también hay manchas y que no está de más ir mostrándolas. Por eso su película *Rosetta* vino a llamar tanto la atención, porque nadie esperaba una historia así desde Bélgica. Quizá cualquier país europeo, pero no Bélgica. Pero su historia respiraba verdad, de ahí que se convirtiera en un hito en la historia del cine al conseguir que el gobierno belga modificara una ley. A partir de ahí, hay que centrarse en el cine de los Dardenne, pues han conseguido algo que pocos han logrado. Han demostrado que el cine puede, en verdad, llegar a ser social, estar introducido dentro de la sociedad como algo perteneciente a ella y no como mero producto de consumo y divertimento. Un cine que se nutre de aquello que le rodea y desea mostrarlo. Un cine social en estado puro. No es un caso aislado en la Europa actual, pero sí muy certero.

Se trata de un cine con aliento reivindicativo, pero nunca cayendo en el griterío o la demagogia, sobre todo porque el estilo de los Dardenne, herético, a veces demasiado, casi no lo permite. Sus películas poseen una fisonomía cerrada y directa, donde apenas parece quedar lugar para realizar un comentario, tan claro parece todo aquello que narran. Sus imágenes no se abren a interpretaciones, son lo que son, y, en este caso, el peligro es extremo, puesto que pueden caer en un discurso demasiado férreo y alejarnos de sus propuestas. Sin embargo, algo en su cine transpira realidad, un cierto halo de que aquello que sucede en la pantalla es tan real como la vida misma, logrando que ese hermetismo, por él mismo, curiosamente, se abra y podamos compartir los sentimientos de sus personajes. Quizá, conseguir que tengamos que abrirnos paso por entre sus imágenes, hurgar en ellas en busca de las emociones, sea su mejor baza, porque así nos introducimos en su interior y en las historias con mayor esfuerzo e interés.

El niño es quizá su mejor película, también aquella que resume a la perfección todo lo anterior. Se trata de una obra directa, casi plana, porque apenas ofrece desvíos en su historia, todo planteado de antemano con una mecánica extrema, quizá la mejor manera de no caer en divagaciones sinsentido y poder mostrar todo con una escrupulosa mirada. La película dura escasa hora y media y su acción se desarrolla en un marco temporal mínimo, el tiempo suficiente en ambos casos para acercarse a una parte de la realidad sin buscar en momento alguno crear un mosaico general. Los Dardenne tienen claro que más vale mostrar una situación particular que intentar generalizar, puesto que en este caso se puede caer fácilmente en la dispersión; tampoco desean que ese caso individual se alce como un ejemplo aplicable de manera general, otra cosa es que, una vez vista la película sea posible establecer, si se quiere, un razonamiento más amplio. La propia historia es ya de por sí lo suficientemente sugerente como para tener que buscar más allá, porque de ella se puede aprender e, incluso, enseñar, con todo lo complicado que esto puede ser.

2

El niño narra la historia de una joven pareja formada por Bruno (Jérémie Renier) y Sonia (Déborah François), quienes acaban de ser padres de un bebe que, a todas luces, supone una enorme responsabilidad para ambos. Él es un vividor que, como declara en un momento dado, no piensa en conseguir un trabajo, considerando que quien trabaja es un *pringado*. Vive de aquello que roba y luego revende, teniendo a dos chavales a su cargo a quienes utiliza, luego pagándoles, eso sí, para realizar cualquier tipo de robo. No duda en alquilar la casa de Sonia mientras ésta se encuentra en el hospital dando a luz, encontrándose, al dejarlo, que tiene que esperar para entrar en su propia casa. Con unos detalles, unos apuntes, queda claro que viven al límite y con aquello que Bruno consigue (aunque también se constata que es capaz de conseguir siempre, de la manera que sea). Pero apenas se sabe nada de su pasado, porque lo que les interesa a los Dardenne es mostrar su presente, un momento de éste muy concreto, cuando los jóvenes se ven con un niño que deben de reconocer y para quien no está demasiado claro el futuro que le aguarda, teniendo en cuenta que el de sus padres es bastante inestable. Porque Bruno, aunque sepa ingeniárselas para salir hacia delante, vive constantemente en la cuerda floja, y Sonia es, a primera vista, más dependiente, quizá confiada en Bruno, como poco con mucha menos experiencia que él en la vida.

Sin embargo, ambos transmiten una tranquilidad envidiable dada las circunstancias, quizá por la inocencia ante la vida y un poco por la inconsciencia ante la misma, por no saber qué es aquello que en realidad tienen entre manos. Su vida. La vida su hijo.

Tras salir del hospital y reconocer al bebé, en un momento en que Bruno se queda con el niño, no duda en venderlo a cambio de una suma desorbitada de dinero. Se trata de una más de sus acciones, como si el niño pudiera equipararse a una cámara de video o a un teléfono móvil, aunque en su modo de vida, donde tan sólo importa aquello que puede sacarse de una venta, puede entenderse, con reparos, por supuesto, que así sea. Cuando regresa tras coger el dinero y dar a su hijo, supuestamente en adopción, momento rodado con una frialdad casi intransigente y dolorosa, le comunica a

Sonia lo que ha hecho, lo cual ocasiona que la muchacha se desmaye de la impresión, teniendo que llevarla al hospital. Al ver a Sonia en la cama del hospital con respiración asistida, Bruno marcha para intentar recuperar al bebé, consiguiéndolo tras devolver el dinero y recibir la amenaza de que debe de pagar por ello, puesto que ha hecho que aquellos que lo compraran pierdan en la transacción (palabra horrible teniendo a un ser humano en medio, pero así lo plantean con el modo en que lo realizan). Así, llegará al hospital donde le aguardan dos policías que le quitan el niño para entregárselo a Sonia, quien no ha dudado en denunciarle y en no querer verle ni hablarle más. La policía le interroga sobre lo sucedido y, como suele ser normal en él, les miente, asegurando que no ha vendido al niño y que ha estado con su madre toda la tarde; aunque no le creen, le dejan irse. Poco después, sin poder hablar con Sonia, negada a tener contacto con la persona que ha intentando vender a su hijo, marchará a hablar con su madre y pedirla que mienta por él en caso de que la policía pregunte. Se constata que la madre de Bruno apenas desea tener relación con su hijo, a buen seguro por la vida que ha estado llevando éste y que debe de remontarse, se intuye, mucho tiempo atrás. Sin embargo, y sorprendentemente, acepta mentir por él. Sonia dejará el hospital y ambos irán a la casa de ella, aunque ésta sigue sin querer hablarle.

A partir de ese momento, Bruno ve como todo se tambalea a su alrededor. Pierde la seguridad que hasta ese momento le había servido, para bien o para mal, mantenerse a flote. Vende todo aquello que puede, como el carrito del niño o la cazadora que le había regalado a Sonia. Sin embargo, ese dinero que le puede dar el sustento para una noche, lo pierde cuando aquellos a quienes les debe el dinero por el bebé le atacan y le informan de que su deuda es de cinco mil euros y debe de robar para ellos. Se ha introducido en un *cul de sac* complicado de dejar atrás. Pero, para salir hacia delante, sigue su modo de vida, robando. Junto a uno de los chavales robarán un bolso montados en la moto de éste, pero, para su mala fortuna les seguirán, teniendo que sumergirse en las aguas del río donde están a punto de morir ahogados para, al salir, tener problemas por el frío. Y cuando Bruno vaya a buscar algo para calentar al muchacho, dos hombres le detendrán, dejando a Bruno una vez más sólo. Sin salida. Sin saber que hacer. Por eso decidirá entregarse a la policía. Porque sabe que está perdido y no es capaz de buscar una solución para aquello que le rodea.

La última secuencia muestra a Sonia y a Bruno en una visita carcelaria. Frente a frente, llorarán desconsoladamente.

3

Uno de los aspectos más interesantes de *El niño* es que los hermanos Dardenne adoptan en todo momento el punto de vista de Bruno, quien no desaparece en momento alguno de la pantalla. Es decir, tanto Sonia como el niño que han tenido juntos se alzan como algo más en la vida de Bruno, a quien puede verse como el personaje al que seguir en la película desde ese punto de vista. Pero, además, al hacerlo, lo que pretenden es que aquello que se ve en pantalla, de algún modo, sea la realidad que Bruno ve, que cree como real y única, acaso como insalvable e insoslayable. A partir de ahí, trazan el itinerario del joven desde el momento en que constata que es padre hasta el momento en que ingresa en prisión. Entre ambos sucesos, un par

de días tan sólo. Dos días en que su vida cambia por completo y se derrumba. El niño que ha tenido Sonia se presenta, entonces, como imagen de la responsabilidad que, quizá por primera vez en toda su vida, tiene Bruno. Una responsabilidad que va más allá de su propia supervivencia, porque implica a otras dos personas. Ese recién nacido conlleva el nacimiento, a la sazón, de la necesidad por parte de Bruno de abrazar una vida más madura, adulta si se quiere, pero para la que no está ni mucho menos preparado. No lo está porque a su vida, hasta ese momento, se ha regido por la irresponsabilidad y la inconsciencia. Cuando le comunica a Sonia que ha vendido al bebé, poniendo la gran cantidad de dinero lograda con ello como excusa, no tiene más recurso, además de ampararse en lo monetario, que intentar calmar y convencerla diciendo que podrán hacer otro. El niño no representa absolutamente nada para él, es más, no es ni incluso un estorbo. Es *algo* susceptible de ser vendido, porque se puede conseguir otro. Para Bruno todo es relativo, puesto que es viable conseguir más; otra cosa son los medios para hacerlo. El dinero todo lo compra y todo se puede vender.

Debido al seguimiento de los movimientos de Bruno que los hermanos Dardenne imponen para el desarrollo dramático de *El niño*, la sociedad circundante queda desdibujada, sin embargo, el propio Bruno es quien crea trazos de la misma a través de sus acciones. Él representa una parte de esa sociedad donde nada es perdurable, puesto que algo que ha costado un día cien euros al día siguiente, se vende tan sólo por uno porque ya no es nuevo y nadie quiere aquello que se ha usado. Una sociedad inestable y donde el valor de las cosas es incierto. Bruno sabe moverse por esa parcela social, es parte de ella, puesto que, se intuye, la ha mamado desde que era mucho más joven de lo que es. No comprende el valor de ganar algo trabajando, porque nunca ha tenido un trabajo ni quiere tenerlo, es más sencillo hurtar aquello que se quiere, venderlo y, después, comprar algo más con ese dinero que pronto desaparecerá para seguir con un ciclo que no posee un rumbo establecido ni una meta, a no ser el sobrevivir, que no vivir, con aquello que se consigue de la manera que sea. No hay en esto una filosofía de vida basada en la provisionalidad, tan viable como otra cualquiera, puesto que todo se rige por la necesidad surgida de la imposibilidad de lograr las cosas de otra manera. Así, no duda en pedir dinero aprovechando que tiene al niño en el carrito, poco antes de venderle. Todo vale. Los Dardenne no cargan las tintas en Bruno, no crean un monstruo, si no que prefieren mostrar su comportamiento para que sea éste, sin enfatizarlo, el que saque a la luz la naturaleza del muchacho y de la sociedad en que ha crecido. Desde varios puntos de vista, por supuesto él es el culpable de la situación que vive; incluso el niño que han tenido es fruto de la inconsciencia de los jóvenes, quienes sabedores de la situación que rigen su vida no tienen precaución para que no ocurra.

¿Son tanto Sonia como Bruno víctimas de una sociedad? ¿Un producto más de ella? Para razonar convenientemente la pregunta habría que extenderse demasiado y tener claro a qué sociedad referirse, puesto que la sociedad, ente abstracto conformado por cada una de las individualidades que viven en ella, es demasiada amplia y compleja. Sí se puede decir que son producto de una dinámica social, a pesar de que se sepa poco de la educación que han tenido. Sin embargo, los valores que poseen, demasiado livianos, así como la poca autoestima ante la vida que presentan, apuntan hacia una educación donde no ha habido una aportación hacia ciertos valores personales, si no más materiales. Al menos en el caso de Bruno, para quien las

personas parecen importar más bien poco. Del mismo modo, su modo de vida responde, aunque de manera ilegal, a unas formas extendidas donde el consumo y las ansias de posesión (siempre relativas, puesto que todo dura en las manos más bien poco para pasar a desear el adquirir algo que, poco después, pierde valor de manera inmediata) prevalecen por encima de cualquier otra voluntad. Una forma de vida basada más en lo material que en cualquier otra cuestión, aunque tampoco llegan a tener una noción demasiado concreta sobre su valor.

4

La juventud de *El niño* es una juventud ya no desencantada con su entorno y el momento que les ha tocado vivir, si no una juventud totalmente ajena a ambos; hay mucho de desidia en su comportamiento, como si todo fuera igual pues nada se puede conseguir en la vida salvo aquello que, diariamente, les valga para poder sobrevivir. No hay noción de futuro, apenas el pasado existe, es el presente el que importa, pero un presente sin convicción, sin nada que consiga sostenerles. Y, lo más relevante, retomando lo que comentaba al comienzo, es que son jóvenes extrapolables a cualquier país europeo; no es la situación social belga, o no sólo, la que condiciona su modo de vida, si no algo más profundo extendido país a país, donde la juventud no encuentra un estímulo a su vida, donde nada importa y el interés se centra en aquello que la calle les da, que en la gran mayoría de los casos no es demasiado valioso. Los dos chavales que trabajan para Bruno se convertirán en él cuando crezcan, siguen su mismo camino.

En todos ellos hay una suerte de extendida falta de autoestima, de infravaloración personal y falta de propósitos, como si nada fuera lo suficientemente importante. Sus relaciones sociales se basan antes en las substracciones materiales que en lazos afectivos, a buen seguro porque ninguno de ellos ha tenido demasiados a lo largo de su vida. Sin embargo, lo primero que dejan de lado es a ellos mismos, mostrando que su dignidad es algo que se ha ido perdiendo a lo largo de los años, entre las calles y bolsos robados. Basta con echar una mirada a las calles de cualquier ciudad europea para encontrarse jóvenes así, quienes, no tienen que ser todos, por supuesto, se asemejan a los que pueblan la película de los hermanos Dardenne. Jóvenes para quienes *El niño* podría servir como visión de una vida de desarraigo y sinsentido; una vida sin un rumbo fijo ni unos intereses claros. Podría hacerles ver que no pueden caer en esa desidia, que siempre hay que buscar un camino alternativo ante ella, por mucho que ésta sea siempre cómoda y, a corto plazo, más productiva que cualquier otra forma de vida.



DE RATONES Y HOMBRES ¿A QUIÉN AMA GILBERT GRAPE?

PILAR RIVERA LUEZA

IES Bajo Cinca, Fraga (Huesca)

Aspectos de Educación para la Salud y Habilidades para la Vida: Salud Mental y Diversidad en el Aula. El trato de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEES), sus habilidades sociales dentro y fuera del aula.

Destinado a: Alumnos de la ESO –preferiblemente de 2º ciclo-, Bachillerato, Ciclos de Formación Profesional que tengan relación con la Educación. Se trabajó con un grupo de 3º ESO, de 24 alumnos (16 chicas y 8 chicos). Asignatura donde se realizó la experiencia: Tutoría. En sesiones semanales de 50 minutos, distribuido de la siguiente forma: el visionado de la película *¿A quién ama Gilberto Grape?* (3 sesiones); debates posteriores a la película (2 sesiones). El visionado de algunas secuencias seleccionadas de *De Ratones y Hombres* y responder algunas preguntas (1 sesión).

Nota: No es necesario realizar las actividades en Tutoría, también se puede realizar en otras asignaturas como idiomas –visionando las películas en inglés o francés, Sociedad, Cultura y Religión, Literatura –basándose en la novela de Steinbeck -, Comunicación Audiovisual, Historia –trabajando la etapa de la Depresión y el “sueño americano”, etc.

¿Estamos realmente preparados (el profesorado) para atender necesidades educativas especiales en el aula?

1. INTRODUCCIÓN

El cine -como la mayoría de los medios de comunicación- representa cada vez más fielmente la realidad en la gran pantalla. La realidad a todos los niveles: sociales, políticos, de violencia, de desarrollo, y otros muchos. Respecto a la discapacidad, podemos observar que las omisiones, los papeles secundarios y las impresiones que adoptamos –muchas veces negativas- anteriormente se solían quedar en ese cajón de sastre. Sin embargo en la actualidad están pasando a tener un papel relevante principalmente en el cine, presentando muchas veces al discapacitado como protagonista, haciendo ver a la sociedad *problemas o diversidades* que de otra forma no se hubiesen conocido. Hasta ahora, muchas de estas personas eran ocultadas o relevadas a un segundo plano, no sólo en la gran pantalla sino también por las propias familias en su propio entorno. No se puede negar que los discapacitados siempre hayan estado representados en el cine, pero posiblemente no con tanta fuerza como está ocurriendo en estas últimas décadas. Se trataba a las personas discapacitadas de una forma desigual, irreal, marginándoles, deformándoles, como podemos recordar en películas como *El jorobado de Notre Dame* (1923) o *El hombre Elefante* (1980) entre otras. Pero con el paso de los años,

esta siendo transformada mostrando de una vez por todas la realidad, enseñándonos incluso la importancia de saber convivir con discapacitados en nuestras aulas, hogares, entorno o sociedad y todo lo que un discapacitado nos puede aportar, posiblemente no a nivel profundamente intelectual pero sí a un nivel emocional. Dos claros ejemplos de las aportaciones que un discapacitado puede ejercer sobre los demás son las películas que se proponen para trabajar con los alumnos.

2. ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Cada día nos preocupa más a muchos trabajadores de la enseñanza en centros educativos, la falta de habilidades sociales que gran cantidad de alumnos con necesidades educativas especiales demuestran y que como cualquier otro adolescente además están en nuestras aulas. Pero, ¿qué entendemos por alumnos con necesidades especiales? Seguramente a la mayoría de nosotros nos vienen a la mente sólo alumnos con deficiencias intelectuales y dejamos de lado otras características básicas como son las dificultades de aprendizaje, niños o adolescentes con alteraciones de comportamiento o incluso alumnos que muestran algún tipo de déficit sensorial.

En la mayor parte de los casos, estos alumnos experimentan dificultades en sus relaciones interpersonales –mayoritariamente con personas de su misma edad y normalmente en menor medida con adultos como podemos ser los profesores, orientadores, equipo directivo, etc. Según consta en diversas investigaciones realizadas en centros de Educación Secundaria Obligatoria, estos alumnos sufren situaciones que se pueden agrupar en tres básicas pero a su vez relevantes ideas, como son:

(a) *poca aceptación social por sus iguales*, las investigaciones respecto al proceso de integración en los centros de educación nos dice que la aceptación social –lo que entendemos por ser queridos y aceptados por sus compañeros de aula y/o centro- que los alumnos con necesidades educativas reciben no es una realidad y lo que se considera necesario y sería un logro no es tal; los ACNEES reciben rechazos, bajos niveles de popularidad e incluso la inaceptación, son habitualmente rechazados de forma tajante y sin darles una mera oportunidad.

(b) *interacción nula o poco adecuada*: los ACNEES reciben interacciones negativas o menos interacciones en número por sus iguales, únicamente experimentan relaciones por parte de los profesores u otros adultos como conserjes, orientadores, etc. en la mayoría de los casos. Cabe reseñar que habitualmente no son ellos –los ACNEES- los que inician dichas relaciones; ya sea por la dificultad que esto les entraña o porque se sientan cohibidos y estas situaciones les recuerden otras vivencias anteriores del mismo calibre, que en una palabra podríamos calificar de negativas.

(c) *déficit en sus habilidades sociales*. Los ACNEES están faltos de habilidades necesarias para relacionarse con los demás, tanto niños como adultos, en situaciones de la vida cotidiana. La mayoría de los profesores los definimos como inhábiles o incluso decimos que son “sosos, poco participativos”, son alumnos difíciles de manejar ya que son incapaces en muchos de los casos de secundar una acción, jugar, cooperar con los compañeros, etc. En algunos casos podemos observar conductas interpersonales inadecuadas o incómodas que producen rechazo por actuaciones agresivas, ya sean

verbales o físicas –un insulto, un empujón..., llamadas de atención sobre sí mismo, falta de respuesta, intromisión, objeciones, falta de creatividad. Sin embargo, cabe destacar que la mayoría son conformistas, dóciles y sumisos; lo cual también les puede afectar negativamente entre sus iguales. (Monjas, 1992).

Por todo ello, por la conjunción de estas tres ideas, los ACNEES no forman parte del grupo de referencia de sus compañeros y en la mayor parte de las veces, las quejas de los alumnos que no requieren necesidades educativas especiales son por su “falta” de habilidades sociales, “falta” de interacción y no por su trabajo o esfuerzo intelectual.

3. ¿A QUIÉN VA DIRIGIDO ESTE VISIONADO?

El visionado de estos dos largometrajes está enfocado a alumnos de Educación Secundaria, en edades comprendidas entre 12 y 16 años, aunque por el tema que se trabaja, considero que es más apropiado para alumnos que asisten al segundo ciclo (3º y 4º), además de Bachillerato y alumnos de los Ciclos relacionados con la Educación como el Ciclo Superior de Enseñanza Infantil. La mayoría de los alumnos de 2º Ciclo de la ESO son más maduros y entienden mejor que un alumno pueda necesitar una educación especial, y cual sea su manejo de las habilidades sociales.

Se puede visionar y posteriormente trabajar solamente una de las dos películas si lo consideramos más oportuno o centrar el visionado en esas secuencias que nos interesa trabajar de forma aislada ya que es posible que no dispongamos de demasiado tiempo. También es cierto que trabajar un largo periodo de tiempo un mismo tema, podría llegar a aburrir a los alumnos y en un alto porcentaje de casos, optan por mostrar apatía, por lo consiguiente el rendimiento que se esperaba de ellos, en un primer momento, disminuye considerablemente, hasta en algunos casos llegar a criticarlo.

Teniendo en cuenta que las sesiones de Tutoría son de cincuenta minutos semanales, se necesitan varias sesiones en el visionado de la película y otras tantas para el posterior debate. Pero toda la organización dependerá del tiempo que dispongamos y del grupo con el que se vaya a trabajar.

4. OBJETIVOS PROPUESTOS

Para el desarrollo de esta actividad, los objetivos podrían ser los que se detallan a continuación. Prácticamente todos están basados en el aprendizaje y reconocimiento de situaciones distintas a las habitualmente vividas por los alumnos y a la potenciación y motivación de los alumnos respecto a la diversidad en el aula, como reconocerla, tratarla y respetarla.

Los siguientes objetivos son a primera vista generales y aunque en algunos casos puedan parecer similares, no lo son.

- Potenciar la relación entre los alumnos.
- Potenciar la integración de alumnos con diferencias.
- Desarrollar la capacidad de comprensión.
- Aprender a respetar a los demás.

- Hacer reflexionar a los alumnos sobre las posibles diferencias entre ellos y sus compañeros.
- Valorar si la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales es real en los institutos y en su entorno.
- Comprender las emociones de los demás y por lo tanto saber respetarlas.
- Ser conscientes de las limitaciones de algunas personas a nuestro alrededor.
- No tener entre los alumnos el tema de los ACNEES como tema tabú o intocable.
- Aprender a analizar la realidad que nos rodea.
- Fomentar la tolerancia y el respeto a la pluralidad.
- Ver la diversidad dentro y fuera del aula como algo natural.
- Aprender a reconocer que todos podemos necesitar ayuda algún día.
- Trabajar en pequeño y gran grupo sobre temas de salud mental.
- Motivar a los alumnos a participar de forma activa en debates.
- Aprender a implicarse en la toma de decisiones en un grupo.
- Aprender a analizar una película de forma crítica.

En función del grupo de alumnos con el que se trabaje, estos objetivos podrían ser matizados ya que los objetivos que yo me propuse con la preparación y visionado de estas dos películas fue como se detalla a continuación, pensando en un grupo determinado de alumnos, grupo formado por 24 alumnos de 3º ESO -16 chicas y 8 chicos-. Sin embargo, considero que los objetivos presentados es algo subjetivo ya que cada profesor tenemos en algunas ocasiones visiones diferentes hacia nuestros alumnos y por lo tanto, intenciones diferentes. Además, los grupos de alumnos son en su mayoría heterogéneos y unos objetivos pueden ser muy valorados, con una visión final positiva y en cambio con otros esta visión puede no ser tan estimada o incluso infravalorada.

5. ¿POR QUÉ EL VISIONADO DE ESTAS DOS PELÍCULAS?

Un día –a principios de curso- me encuentro en una clase de 1º ESO con un alumno ACNEE cuyo cociente de inteligencia (CI) está por debajo de 50 –como referencia podemos decir que la media está sobre el 100- estudio medido con el Test de WISC-R. Al principio me sentí completamente perdida cuando comprobé, como profesora de inglés, que este alumno prácticamente nunca antes había estudiado este idioma, sólo esto me preocupaba e incluso me costó bastante tiempo darme cuenta que el nivel de inglés que esta persona pudiera adquirir no tenía demasiada importancia, poco le iba a ayudar en su futuro, tanto en un futuro cercano como en uno algo más lejano.

Tanto ***De Ratones y Hombres*** como ***¿A quién ama Gilbert Grape?*** trabajan la misma temática: la salud mental a pesar de ser desde ópticas “incomparables”, muy diferentes. Los personajes de las dos películas son en un

principio, diferentes y viven en entornos también distintos, y distintas épocas; pero ambos: Lennie y Arnie se comportan igual o muy parecido; teniendo en cuenta que Arnie es Autista y Lennie es deficiente mental que según sus características podríamos encuadrar dentro de un grado moderado (de adiestramiento); de los cuatro grados que existen: Profundo, Grave, Moderado y Leve (educable). El grado de deficiencia mental Moderado (de adiestramiento) es aquel que por su maduración y desarrollo puede hablar o aprender a comunicarse, con escasa habilidad social, buen desarrollo motor y pueden aprender a valerse por sí mismos; pueden ser tratados con supervisión moderada. A nivel educativo, en la mayoría de los casos, no progresan más allá de un nivel de 2º grado académico, y pueden aprender a viajar solos en lugares familiares. Respecto a la adaptación sociolaboral, pueden adquirir automantenimiento en trabajos poco o nada cualificados bajo protección, necesitan supervisión y guía cuando se encuentran bajo estrés económico o social. (González-Ibáñez:1991). Todas ellas son características reflejadas íntegramente en Lennie, principal protagonista de *De Ratones y Hombres*.

Si alguna vez, tenéis alumnos ACNEES es posible que algunos de sus comportamientos os recuerden a los personajes de estas películas. No por ello debemos confundirnos y en ningún momento quiero incitaros a pensar que los alumnos con necesidades educativas especiales son deficientes mentales, y tampoco se comportan en el aula como los dos protagonistas de estas dos películas. Es posible que descubráis connotaciones que os ayuden a conocer cómo tratarlos en clase, qué nivel de exigencia podemos y debemos tener con ellos. Hasta que punto debemos valorar y tener presente la paciencia, algo que no se nos puede agotar. Esto es lo que a mí me llevó a desarrollar este tema en la Tutoría con los alumnos de 3º ESO.

El fondo común de *De Ratones y Hombres* como *¿A quién ama Gilbert Grape?* tratan la salud mental como ya he comentado anteriormente, de forma diferente pero si generalizamos, con el mismo *problema* de base, de cómo viven varias personas debido a esta enfermedad, no sólo el propio enfermo sino su entorno –familiares y amigos- que tienen contacto psíquico o incluso físico con el enfermo. Además y más concretamente, la historia de Hallström se desarrolla en torno a una familia donde uno de sus principales protagonistas (Arnie, protagonizada por Leonardo Di Caprio) es autista. El autismo es *asunto* es un tanto habitual en el mundo de los cinéfilos, la gran pantalla. Entre otras podemos hacer mención a la tan conocida, trece veces nominada a los Oscars y ganadora de seis de ellos, *Forrest Gump*; su protagonista es un personaje tierno y simple cuyo sentido común le permite vivir situaciones y peripecias divertidas.

7. LAS PELÍCULAS

7.1. DE RATONES Y HOMBRES

7.1.1 FICHA TÉCNICA Y ARTÍSTICA

Título Original: *Of Mice and Men*

Nacionalidad: EE.UU.

Género: Drama

Año: 1992

Calificación: No recomendada para menores de 13 años

Duración: 109 minutos

Reparto:

John Malkovich
Gary Sinise
Ray Walston
Casey Siemaszko
Sherilyn Fenn
John Terry
Richard Riehle
Alexis Arquette
Joe Morton
Noble Willingham
Joe D'Angerio
Tuck Milligan
David Steen
Moirra Harris
Mark Boone Jr

Montaje:

Kenneth Macmillan

Dirección:

Gary Sinise

Fotografía:

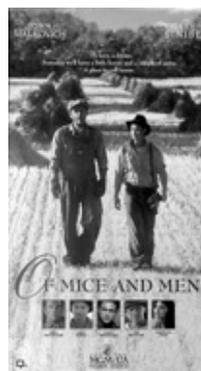
Kenneth Macmillan

Guión:

Horton Foote
John Steinbeck

Música:

Mark Isham



7.1.2. ALGUNOS COMENTARIOS SOBRE LA PELÍCULA

“Es algo desconocida, pero muy buena. Las interpretaciones, en especial la de Malkovich, son soberbias. Una película sencilla, muy bien narrada e interpretada, emotiva y que cierra un gran mensaje. Muy recomendable”. (9/10)

“Preciosa película llena de humanidad, amistad, necesidad, cariño, en unos tiempos difíciles. La historia es como la vida misma, a veces cómica, otras triste y, casi siempre, con sorpresas. Los protagonistas bordan sus papeles, magnífico Malkovich en un papel de un retrasado fuerte y grande pero inocente y bueno como un niño pequeño. No te dejará indiferente”. (8/10)

“Una película hecha sin más pretensiones que entretener y conmover, hecha con humildad y sinceridad. El presupuesto y la historia lo requerían y Sinise se dio cuenta. Los dos papeles protagonistas eran complicados de interpretar sin caer en el drama fácil, esto es, sin cebarse con el retrasado. Pero ambos actores están inmensos. Malkovich interpreta a un tonto muy creíble. Por primera vez en mucho tiempo veo a un verdadero niño encerrado en el cuerpo de un adulto de complexión desproporcionada que le otorga una fuerza incontrolable. El que piense que exagera lo más mínimo no tiene ni idea de lo que dice, y sé de lo que hablo. Bueno, con lo que sí exageran es con la fuerza, pero es una licencia que se tomaban en la novela; de hecho la historia se construye a partir de eso. También hay que prestar especial aten-

ción y reflexionar sobre lo que no nos cuentan (tampoco en el libro): ¿por qué cuida George de Lennie si éste no es ni siquiera familiar suyo? (en algún momento se dice que por amistad, ¿pero qué amistad vale tanto?; ¿realmente no eran familia?), ¿por qué George es capaz de hacer eso al final?, ¿por qué no lo hizo antes? Me inquietan todas estas preguntas". (7.7/10) www.filmaffinity.com

7.1.3. BASADA EN LA NOVELA DE J. STEINBECK

La obra innovadora de John Steinbeck (1902-1968) le valió el Premio Nobel en 1962. Steinbeck escribió no sólo novelas prestigiosas como *Las Uvas de la Ira*, *Al Este del Edén*, o *De Ratonés y Hombres*, esta última ambientada en California, su tierra natal en la época de la depresión, sino también artículos de viaje, periodismo, guiones, teatro, cuentos y obras de teatro.

Nació en 1902 en Salinas, California aunque pasó la mayor parte de su vida en el Condado de Monterrey, escenario que eligió para gran parte de sus novelas. En su juventud, trabajó de vaquero y obrero industrial; años más tarde, después de asistir a la Universidad de Stanford, trabajó como periodista en Nueva York.

De Ratonés y Hombres narra una historia corta pero intensa que tiene lugar durante la gran depresión. Los protagonistas, dos amigos en un mundo solitario, mantienen un mismo sueño "vivir de la riqueza de la tierra". Sin embargo, el lector puede intuir muy cómodamente ya casi desde el principio de la novela que sus protagonistas no conseguirán su propósito de la tierra para conseguir su independencia y llegar a la felicidad. George y Lennie mantienen vínculos de amistad muy fuertes provocados por ese ideal común; a su vez esta amistad les diferencia del resto de personajes que Steinbeck caracterizó de un modo perfecto como personajes solitarios viviendo aisladamente del resto. Todos los personajes de la novela están marginados –un negro, un manco, una mujer solitaria, cuyo nombre no es desvelado en ningún momento.

7.1.4. SINOPSIS DE LA PELÍCULA

Muy fielmente a la novela de Steinbeck y sin cambios notables, ***De Ratonés y Hombres*** narra la historia de Lennie Small, un deficiente mental con una fuerza descomunal y un cuerpo desproporcionado para una mente estancada en los tres o cuatro años aproximadamente; y su compañero, e incluso podríamos decir "ángel de la guarda" George; al que el director –el mismo Gary Sinise– nos presenta como una persona inteligente y trabajadora. Ambos son contratados en un rancho, cuyo dueño Curley – es un ex boxeador. Lennie está obsesionado con los animales como ratones, conejos y perros por su suavidad. La mujer Curley, la única mujer que aparece, pone en serios aprietos a Lennie, el cual la estrangula accidentalmente al intentar tocar su pelo. Lennie huye al bosque como George le había explicado que debía hacer en caso de verse en alguna situación difícil. Finalmente el largometraje termina con la muerte de Lennie a manos de su propio amigo George que no ve otra salida y prefiere ser él el que termine con la vida y el sueño de su amigo y no Curley, que jura vengar la muerte de su esposa y sale en su busca.

7.2. ¿A QUIÉN AMA GILBERT GRAPE?

7.2.1. FICHA TÉCNICA Y ARTÍSTICA

Título Original: *What's Eating Gilbert Grape?*

Nacionalidad: EE.UU.

Género: Drama.

Año: 1993

Calificación: No recomendada para menores de 13 años

Duración: 121 minutos

Reparto:

Johnny Depp

Juliette Lewis

Leonardo DiCaprio

Mary Stenburgen

Darlene Cates

John C. Reilly

Laura Harrington

Crispin Glover

Kevin Tighe

Montaje:

Andrew Mondshein

Dirección:

Lasse Hallström

Fotografía:

Sven Nykvist

Guión:

Peter Hedges (novela: Peter Hedges)

Música:

Björn Isfalt



7.2.2. ALGUNOS COMENTARIOS SOBRE LA PELÍCULA

“A Lasse Hallström le encanta el lirismo narrativo, dotando habitualmente a sus obras de un ritmo cadencioso lleno de lirismo y belleza. (...) En esta ocasión nos narra con destreza una bonita historia sobre la lucha de una familia humilde por salir adelante en un mundo difícil, el mundo de Endora, una solitaria zona de los Estados Unidos en vías de expansión. Gilbert Grape (convinciente Johnny Depp) como hijo primogénito hace de pater familias en vista del suicidio de su padre, y para ello, trabaja como chico de los recados en un supermercado familiar de la zona, y ante la inminente llegada de las grandes superficies a la zona. Su única diversión es ver con su hermano Arnie (extraordinario Di Caprio) como cada verano se acercan a la zona las caravanas de los campistas con espíritu hippie. El resto del tiempo se lo pasa cuidando de su hermano Arnie, un discapacitado mental con afición a las alturas a quien no deja solo en ningún momento, además de cuidar del resto de su familia, dos hermanas más y una madre con problemas de obesidad mórbida. Pero más que preguntarnos a quién ama Gilbert Grape, que eso está más que claro la pregunta sería quién ama a Gilbert Grape. Si bien la historia es bonita y en ningún momento cae en estridencias sensibleras, sin embargo la cadencia narrativa e incluso el guión adolece de ciertas fallas que hacen que el resultado no sea tan brillante como en un principio se esperaba. Aún con

todo se trata de una buena película sin más que merece la pena ser vista aunque sea sólo por las extraordinarias interpretaciones de Depp y sobre todo de un jovencísimo y sorprendente Di Caprio". (8/10)

"El de Di Caprio, quizá sea la única película en la que realmente se valore su interpretación. En cuanto a la trama, se calificaría como muy buena, ya que no es la típica historia de una familia feliz, es más es todo lo contrario, te da mucho que pensar". (9/10) www.filmaffinity.com

7.2.3. SINOPSIS DE LA PELÍCULA

La historia se centra en un pequeño pueblo del medio oeste Americano, Endora en Iowa, J. Depp (Gilbert en la película) es un joven empleado de una tienda de ultramarinos que cuida de su peculiar familia, con un hermano retrasado –Arnie- que está apunto de cumplir dieciocho años y una madre que es inmensamente gorda y que no sale de casa desde la muerte de su marido. A su vez, Gilbert mantiene una aventura con una clienta casada mayor que él pero con la aparición en escena de una chica risueña, divertida y espíritu libre, su vida cambiará por completo tanto emocionalmente como a nivel personal. Después de la esperada fiesta de cumpleaños de Arnie, su madre muere y sus hijos toman la decisión de quemar la casa con su cuerpo dentro. Al final de la película, comprobamos que no sólo le cambia la vida a Gilbert sino también a su "estancado" hermano Arnie; que un año más tarde abandonan su pueblo, ¿en busca de la felicidad?

8. TRABAJANDO LAS DOS PELÍCULAS EN EL AULA

Los alumnos trabajarán preferiblemente en grupos de 4 ó 5 personas, consensuando desde un principio, un portavoz del grupo. Los grupos deberían ser lo más homogéneos y mixtos posibles, dejando a los alumnos organizarse pero negociando cualquier cuestión básica que el profesor considere oportuna.

Después de la formación de los grupos. Éstos leerán las preguntas y a continuación, pondrán en común, expondrán sus opiniones y posteriormente, su portavoz presentará las respuestas y reflexiones de su grupo.

Algunas de las actividades simplemente se debatirán en el grupo y se aportará al resto de la clase una conclusión conjunta. En otras actividades, el grupo tendrá que contestar diversas preguntas y entregarlas al profesor o leer sus respuestas en clase para el resto de compañeros. Se trabajará antes del visionado, durante el mismo –seleccionando algunas escenas- y al terminar de visionar la(s) película(s).

Para finalizar, el educador hará las observaciones que considere necesarias para el buen desarrollo y entendimiento de todas y cada una de las actividades.

8.1. ANTES DE VER LAS PELÍCULAS

Tenemos que tener claro, tanto los educadores como los alumnos las similitudes y diferencias que existen entre algunos de los términos que van a aparecer de forma continuada en nuestro visionado y posterior debate.

Los términos **deficiencia**, **discapacidad** y **minusvalía** son definidos según la Organización Mundial de la Salud y la Carta de Rehabilitación Internacional así:

Deficiencia: Pérdida o Anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

Discapacidad: Restricción o ausencia -causada por una deficiencia- de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano.

Minusvalía: Situación de desventaja para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o una discapacidad, que le limita e impide desempeñar un rol que es normal en su caso –en función de la edad, sexo y factores sociales y culturales-.

Aclarada la diferencia entre los tres términos y centrándonos más directamente en las películas; haremos a los alumnos reflexionar y contestar a las siguientes preguntas, para su posterior debate e intercambio de ideas.

8.2. DURANTE Y DESPUÉS DEL VISIONADO DE LAS PELÍCULAS

Se presenta una batería de preguntas, la mayoría de ellas relacionadas directamente con el tema a tratar. Otras, sin embargo, son mera introducción a temas que los alumnos viven en el aula o trabajan la película simplemente para no perder el hilo –la trama- de la misma. La organización de las mismas es la siguiente:

- antes del visionado de la película
- algunas escenas relevantes para trabajar
- al terminar la película

8.2.1 De Ratones y Hombres

Antes de ver la película

¿Cuál creéis que es el significado del título de la película y la novela?

¿Cambiaríais el título? ¿por qué? ¿Se te ocurre alguno?

Con el título como referencia, ¿Podéis imaginar el argumento? ¿dónde y cómo se desarrolla la trama? (también se puede coger la carátula como primera referencia).

Viendo sólo un instante de las primeras escenas, ¿podéis distinguir diferencias notables entre los dos hombres que están corriendo?

Algunas escenas relevantes para trabajar

Escapando de los perros

La película comienza con una mujer desesperada escapando de algo o alguien, que aunque se pueda deducir aún desconocemos, a su vez también observamos que dos hombres escapan despavoridos, son situaciones similares, pero en diferentes sitios. Centrémonos en los dos hombres, uno es

fuerte y alto el otro sin embargo es de estatura y talla media. El primero parece algo más torpe y no suelta de sus manos una manta enrollada, mientras corre detrás de su compañero.

¿Creéis que existe alguna relación entre los hombres y la mujer?

¿Por qué la mujer lleva el vestido rasgado?

¿Por qué el hombre de mediana estatura se preocupa tanto de que su compañero le siga?

¿Cuál (de los dos hombres) parece más asustado? ¿Creéis que el otro no es consciente de la realidad?

Lennie saca un ratón del bolsillo

Lennie camina delante de su compañero George y saca algo del bolsillo, George le pregunta que es y Lennie se defiende diciendo que él no lo ha matado, es un ratón muerto, pero sólo le preocupa que George le crea: él no lo mató.

Lennie no quiere tirarlo, sólo quiere acariciarlo, ¿por qué?

¿Pensáis que a Lennie, la suavidad del ratón le recuerda a alguien? ¿Puede ser a su madre?

George amenaza “con sacudirle” si no le da el ratón. George lo coge y se lo tira.

Entonces Lennie, corre a buscarlo. ¿por qué llora?

Deja de llorar cuando George le promete que tendrá un perro.

¿Consideráis a Lennie dependiente de George después de visionar esta escena?

¿Es el ratón un fetiche para Lennie? ¿Sustituye a alguien o algo?

¿También él necesita alguien de quien cuidar?

Entrevista de trabajo con el patrón del rancho

El patrón del rancho les recrimina que no hubiesen llegado antes y cuando percibe que Lennie no es “normal”, le pregunta a George que hace él con un tipo así e incluso le insinúa si se queda con su paga. George comenta que no es inteligente pero es muy trabajador y el patrón decide darles el trabajo.

¿Pensáis que George se hace la misma pregunta de qué hace con él o ya es sumiso a esta situación?

¿Cómo se da cuenta el patrón del nivel intelectual de Lennie? ¿por sus movimientos, porque no habla?

¿Por qué miente sobre Lennie –un caballo le dio una coz en la cabeza y es su primo? ¿Hubieses mentido tú? ¿Has mentido alguna vez para ayudar a alguien? Relata que envergadura tuvo la mentira. ¿Hubo consecuencias posteriores?, ¿Respecto a quién –tú o la otra persona?

Compra de un terreno por seiscientos dólares

George y Lennie, sentados en su barracón, hablan de la compra de un rancho idílico por seiscientos dólares, se les ve entusiasmados, hablan de los animales, que nadie les podrá echar de allí, etc. y entonces Candy (el viejo manco) entra en la conversación, no cree que un lugar así exista y de pronto también se ve involucrado en esa fantástica historia. Al final de la conversación, Candy dice cogiendo a George por el brazo:

*George, yo tendría que haber matado al perro
No debí dejar que un extraño lo matara*

Posiblemente, estas palabras no nos indiquen mucho si no conocemos el final de la película pero si te dijera que nos está anticipando parte del final, ¿Qué esperaríais que ocurriera? ¿Por qué prefiere Candy haber matado al perro él mismo?

¿Creéis que conseguirán su sueño? ¿Es un sueño imposible dadas sus circunstancias?

Pensad vuestro mayor sueño. ¿Es real o imaginario? ¿Lucharéis por conseguirlo? ¿Cómo?

Terminada la película

La película empieza y termina en el estanque. ¿Por qué crees que sucede en el mismo sitio? En un momento de la película, George explica a Slim por qué escapaban (en las primeras secuencias). ¿Recuerdas la mujer de rojo? ¿por qué corría? ¿Qué pasó realmente?

Pensad en la razón por la que George se preocupa tanto por otra persona. Reflexionad durante un minuto y comentad si vosotros os preocupáis tanto por un compañero. ¿Os consideraríais egoístas? ¿Creéis que hay compañeros que necesitan de vosotros? Razonad vuestra respuesta.

¿Necesita George una persona deficiente a su lado? ¿Está obligado a cuidarlo?

El apellido de Lennie es *Small*, ¿puede tener alguna relación con su deficiencia? Está claro que no hace referencia a su talla.

¿Por qué recitan su sueño (tener una tierra en propiedad) con tanta frecuencia? ¿Necesitan recitar su sueño los dos o simplemente Lennie?

Cuando George le dice a Lennie que si se mete en algún lío debe ir a esconderse al matorral, ¿te están insinuando como espectador que así va a suceder? ¿En qué tipo de lío puede involucrarse?

¿Podéis imaginar por qué Lennie prefiere un cachorro blanco a uno negro? ¿Simboliza otra vez la falta de la madre?

Estar obsesionado con las cosas suaves como los conejos, el terciopelo parece indicar que está estancado en una fase anterior de su vida cuando era mucho más joven, probablemente un niño o incluso un bebé. ¿Podríais comentar si os recuerda a una etapa de vuestra vida? ¿qué edad teníais? (es posible que no os recuerde a ninguna).

Hay una escena donde Curley – el ex-boxeador e hijo del dueño del rancho – decide pegarle una paliza a Lennie. ¿por qué crees que lo hace? ¿Estaba Lennie riéndose de él? ¿Acaso le había provocado con anterioridad? ¿qué sucede al final? ¿Es solamente George quien ayuda a Lennie o también le ayuda Slim? ¿Cómo?

La mujer de Curley es prácticamente la única mujer que aparece en la película ¿Por qué en ningún momento de la película conocemos su nombre?

¿Consideráis que realmente provoca a los trabajadores por motivos sexuales o necesita simplemente alguien con quien hablar? ¿Creéis que puede llegar a ser un problema para George y Lennie? ¿Cómo?

Crooks, el compañero negro provoca una noche a Lennie, pidiéndole que suponga que George no vuelve esa noche de la ciudad. Lennie se pone muy nervioso, dice que nadie le puede hacer daño y que es muy listo. ¿Cuál piensas es el motivo de dicha provocación? ¿Siente el negro miedo de Lennie? ¿Por qué? ¿Suponéis que es porque se levanta, sube el tono de voz, repite las mismas cosas?

Crooks le pide disculpas, dice que no quería hacerle sentir miedo, y que George volverá, le dice que estaba simplemente hablando de si mismo. ¿Podemos ver reflejadas en las palabras de una persona, sus propias vivencias, sus miedos, etc.? ¿Por qué Crooks está marginado? ¿Cómo se presenta esta marginación en la película?

¿Consideráis a Slim diferente a los demás? ¿por qué no comparte los sueños que los demás tienen? ¿Podríais dividir los jornaleros en dos grupos diferentes? ¿Separaríais a los dos amigos o pertenecerían al mismo grupo?

¿Realmente Lennie quería matar al cachorro? ¿se da cuenta que lo ha matado o piensa que se ha muerto él solo?

La mujer encuentra el cachorro blanco muerto en el granero, ella también va vestida de blanco. ¿Puede tener alguna relación? ¿Qué simboliza el color blanco?

Entonces Lennie dice que le gusta tocar las cosas suaves, y la mujer le dice que toque su pelo porque es bonito y suave. Lennie no puede parar y ella se pone nerviosa y empieza a gritar, Lennie le pide que no grite para no tener problemas pero ella sigue y Lennie le agarra tan fuerte tapándole la boca y la nariz que ella muere ahogada. ¿Tenía Lennie alguna intención en matarla? ¿Creísteis que su sueño tampoco podría llegar a buen término?

¿Era Lennie consciente de lo que había hecho?

¿Es la esposa de Curley la culpable de la muerte de Lennie?

Pensad si George se siente el responsable de las muertes acaecidas en la película. ¿debe sentirse así? ¿Vosotros os sentiríais responsables de alguna manera?

¿Por qué George mata a Lennie en el río? ¿La consideráis como una buena decisión? ¿Era necesario? ¿Pensáis que lo decidió en el último momento o era algo premeditado? ¿Cambiará la vida de George a partir de ahora? ¿Cómo? Tratad de imaginarlo y comentadlo en grupo.

Pensad otro posible final para la película.

8.2.2. ¿A quién ama Gilbert Grape?

Antes de ver la película

¿Sabéis qué es el "Autismo"? Conoces algún caso de autismo.

¿Cuál creéis que es el significado del título de la película y la novela?

¿Cambiaríais el título? ¿por qué? ¿Se os ocurre alguno más atractivo?

Algunas escenas para trabajar

Puesta de sol.

Aparece una escena con una maravillosa puesta de sol, Beckie y Gilbert están disfrutando de ella; de repente Gilbert sale corriendo porque tiene un asunto familiar: duchar a Arnie. Beckie se queda sola. En realidad, Gilbert quiere volver con Beckie y confía en que Arnie se puede bañar solo, diciéndole que ya es un *hombretón* y Gilbert vuelve junto con Beckie. Pero la realidad es que Arnie no sabe hacerlo solo y a la mañana siguiente Arnie aún está dentro de la bañera desnudo y con el agua fría. La madre de Gilbert, muy disgustada, le dice *tienes que hacerlo mejor, Gilbert*.

¿Se puede hacer mejor?

¿Puede alguien cuidar a un autista las veinticuatro horas al día? ¿Crees que hay alguien que lo hace?

¿Tiene Gilbert vida propia? ¿La necesita?

¿Debe alguien agradecer todo lo que está haciendo? ¿Esa persona es consciente del esfuerzo de Gilbert?

¿Has cuidado alguna vez de alguien? ¿Te ha sido difícil? ¿Cuántas horas al día serías capaz de cuidar de otra persona –deficiente o no?

Arnie sube a la torre

Arnie sube una vez más a la torre y Jerry, el sheriff, decide darle ya un escarmiento. Le empuja dentro del coche de policía, incluso Arnie se da un golpe en la cabeza, se demuestra una vez más la poca paciencia que la mayoría demuestra frente a estas personas y lo lleva a comisaría donde lo encarcelan durante unas horas. ¿Consideráis que realmente se le da un escarmiento a Arnie? ¿Aprende así?

Su madre decide ir a la comisaría a sacarlo, quiere a su hijo, no había salido antes de casa durante años pero sale a recogerlo, todo forma un gran revuelo. ¿Esto le ayuda al niño o le ayuda a la propia madre?

¿Es valiente la madre actuando así como dice Beckie?

¿Le preocupa a la madre que se le rían?

¿Os acordáis cuando os reísteis en esta secuencia de la película?

¿Te has reído de alguien alguna vez? ¿Por una deficiencia o por alguna situación graciosa? ¿Consideras esa risa justa o injusta?

Gilbert pega a su hermano

*le pegué
le pegué tan fuerte que...
no se le debe hacer daño
no se debe
tengo que irme, tengo que irme...*

Gilbert pega a su hermano cuando se come la tarta antes de la fiesta de su decimoctavo cumpleaños, realmente pierde los nervios.

¿Tú los hubieses perdido?

¿Recuerdas haberlos perdido en una situación similar?

¿Entiendes que Gilbert realmente quería pegarle?

¿Sirvió de algo?

¿Entiende Arnie a su hermano mayor?

¿Por qué escapa Gilbert? ¿Tiene miedo a represalias, ¿para no ser reprendido por su madre?, ¿porqué se siente mal?

Al final, se ve como Gilbert se arrepiente. ¿Cómo lo aprecia el espectador?

Cuando Gilbert vuelve a casa el día de la fiesta de cumpleaños, la madre está dentro de la casa y Gilbert va a hablar con ella. La madre empieza diciendo:

*-...es un chico desvalido
y te fuiste sin avisar
te marchaste
y pensé que no lo soportaría
has vuelto ¿por qué?
¿por qué lo has hecho?
-no lo sé mamá, pero ahora estoy aquí.
-sé que os avergonzáis de mi
yo nunca pretendí ser así,
ser un hazme reír...*

¿Creéis que la madre está enfadada con Gilbert? ¿Entiende su reacción (de marcharse)?

Cuando cede y decide conocer a Beckie. ¿Pensáis que se avergüenza de su inmenso cuerpo?, ¿Hay cambios en su vida? ¿Cómo reacciona Beckie? ¿Estaba preparada? ¿Creéis que ha visto ya muchas cosas en su vida al ser una "trotamundos"?

Queman la casa

Cuando la madre muere, Gilbert habla con sus hermanos y deciden quemar la casa con su madre muerta dentro. Sacan todos los muebles y le prenden fuego. ¿Qué sentido tiene?

¿Qué pensaste al ver la casa en llamas? ¿Y cuando estaban organizando la quema? ¿Cambiasteis de opinión al terminar la escena? ¿Pensasteis que era justificable?

¿Creéis que simboliza el final de una vida (la de la madre) o el principio de otra (la de los hermanos)?

¿Dónde van a vivir Gilberto y Arnie? ¿Será positivo el cambio?

¿Son dependientes estos hermanos –el uno del otro?

¿Cómo reaccionan al ver a Beckie volver de nuevo un año más tarde?

Terminada la película

¿Por qué Arnie (L. Di Caprio) grita tanto y sus movimientos son tan repetitivos durante toda la película? ¿Es una característica de los autistas? Pensad en otros ejemplos –películas- donde el protagonista sea autista.

¿Por qué Helen odia a su hermano Arnie? Recuerdas alguna secuencia donde se evidencie claramente.

¿Cómo murió el padre de la familia Grape? ¿Cuándo conocemos este dato? ¿cambió el rumbo de la familia?

Hay una secuencia –casi al principio- donde aparece el coche de la funeraria. ¿recuerdas que pensaste cuando lo viste?

Cuando Arnie está subido a la torre al principio y su hermano le quiere tranquilizar, cantando “*Salta la chispa, boom, boom*” ¿Pensaste que iba a saltar?

En la escena de la furgoneta, Beckie, la chica le dice que los niños así son sinceros. ¿Piensas que Arnie sabe la diferencia entre la mentira y la verdad?

¿Por qué le pegan los niños a Arnie? Encuentras algún tipo de justificación a sus actos?

¿Es Gilbert para Arnie como una madre? ¿Por qué?

¿En qué situaciones Arnie necesita estar en el regazo de su madre?

¿Entiende Arnie que su madre ha muerto? ¿Cómo lo demuestra?

¿Podemos imaginar si la situación de Arnie será diferente al cambiar su estilo de vida?

¿El nuevo estilo de vida ayudará finalmente a Gilbert?

9. VALORACIÓN DEL DOCENTE Y LOS ALUMNOS

Tanto los alumnos de 3ºA 2006/07 del IES Bajo Cinca de Fraga y la profesora consideramos muy enriquecedora esta experiencia; habiendo comparado nuestros puntos de vista a toda esta *problemática*, puntos de vista en ocasiones dispares.

Los objetivos propuestos antes de comenzar la actividad, se superaron con creces ya que los alumnos valoraron el cine como método eficaz y significativo en el aprendizaje, y no como un mero entretenimiento.

Además, este grupo de alumnos manifestó que:

- comprendían la difícil situación que viven en el día a día los alumnos ACNEES, reconocieron la importancia y necesidad que los ACNEES tienen

de ser integrados por sus iguales a pesar de sus diferencias, admiraron a los educadores por la paciencia que se necesita a la hora de trabajar en clase.

- las situaciones que vivimos día a día en los centros no sólo afectan a los profesores o educadores sino también a ellos como alumnos que comparten muchas horas al día con alumnos ACNEES y por supuesto a los propios alumnos con necesidades educativas especiales que son los más perjudicados, en el más amplio sentido de la palabra.
- se requería más compromiso por parte de todos por intentar poner soluciones claras y ejecutables a todo ello.

Después de todo este trabajo, los alumnos y la profesora concluimos que:

- la disociación entre alumnos que definimos como *normales* y los alumnos con necesidades educativas especiales es cada día más patente dentro del aula y en los centros educativos en general.
- el desarrollo de sus habilidades sociales, el trato con sus iguales, es más importante en los ACNEES que el trabajo que puedan desarrollar intelectualmente a nivel educativo.

“La pluralidad y diversidad en el aula es algo que nos tiene que hacer crecer como personas, no nos deberíamos quedar indiferentes, aunque está siendo una realidad” (Palabras de un alumno de 3º ESO después de trabajar esta propuesta).

10. OTRAS PELÍCULAS QUE PODEMOS TRABAJAR

Aprendiendo a vivir (Garry Marshall, EEUU, 1999)

Forrest Gump (Robert Zemeckis, EEUU, 1994)

Ángeles sin paraíso (John Cassavetes, EEUU, 1963)

Yo soy Sam (Jessie Nelson, EEUU, 2001)

Pauline & Paulette (Lieven Debrauwer, Bélgica-Francia 2001)

Charly (Ralph Nelson, EEUU, 1968)

El octavo día (Jaco Van Dormael, Francia, 1996)

Rain Man (Barry Levinson, EEUU, 1988)

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

- Coll, C. *Comprensividad y diversidad*, Cuadernos de Pedagogía. N°158, 1988
- Freud, S. *Obras Completas*, Barcelona, Ed. Orbis, 1988
- Monjas, I. *Habilidades Sociales y Necesidades Educativas Especiales*, Universidad de Valladolid, 1992 (artículo)
- Prats, Ll. *Cine para Educar*, Madrid, Belacqua, 2005
- Soria Hernández, F. *Atención a la Diversidad en el Aula*, IES Oropesa (artículo)
- Steinbeck, J. *De Ratones y Hombres*, Barcelona, Vicens Vives, 2000
- Tallafero; A. *Curso Básico de Psicoanálisis*, Buenos aires, Paidós, 1991
- Vallejo Ruiloba J. *Introducción a la psicopatología y la psiquiatría*. Barcelona, Salvat, 1991
- Wechsler, D. *Escala de Inteligencia de Wechsler para niños – Revisada*, Madrid, TEA Ed., 1994

Sinise, Gary (Dr) *Of Mice and Men*, EEUU, 1992

Hallström, Lasse (Dr) *¿A quién ama Gilbert Grape?*, EEUU, 1993

PÁGINAS WEB DE INTERÉS

www.todocine.com
www.culturalianet.com
www.filmaffinity.com
www.fox.es
us.penguinroup.com
www.psicopedagogía.com
www.uhu.es

ⁱ El título de la novela de Steinbeck, *De Ratones y Hombres*, está tomado de un poema de Robert Burns (1759-1796). Establece la asociación entre animales y seres humanos y vincula el destino adverso de unos y otros. (Francisco Antón: 1994).

*“Los planes mejor trazados de ratones y hombres
a menudo se tuercen
y no nos dejan más que dolor y tristeza
en lugar de la ansiada alegría”*

ⁱⁱ La definición de **Autismo** nos dice que “es un síndrome, no una enfermedad, que afecta a la comunicación y las relaciones sociales y afectivas del individuo”. (www.psicopedagogia.com).





Dennis QUAM Susan JOHANSSON Taylor GRACE



In Good Company

From the Director of ABOUT A BOY

UNIVERSAL PICTURES PRESENTS A STORY BY JOHN DAHLER WITH DENNIS QUAM SUSAN JOHANSSON TAYLOR GRACE
IN GOOD COMPANY MARY BERGESE PHILIP DINKEL AND STEVEN SODERBERGH MUSIC BY CHRIS YOUNG
CASTING BY ANTON REICHERT PRODUCTION DESIGNER WILLIAM BENTLEY EXECUTIVE PRODUCERS PAUL WITTE AND JAMES ROONEY
PRODUCED BY PAUL WITTE AND CAROL WITTE WRITTEN BY PAUL WITTE DIRECTED BY JOHN DAHLER
UNIVERSAL PICTURES A UNIVERSAL CITY GROUP COMPANY



ALGO MÁS QUE UN JEFE

(In Good Company, Paul Weitz, 2004)

BRIGITTE ANDRADE LÓPEZ

Licenciada en Psicopedagogía. Profesora de francés e inglés en el Colegio María Auxiliadora de Lugo

MARÍA VICTORIA CARRERA FERNÁNDEZ

Licenciada en Psicopedagogía. Becaria Predoctoral F.P.U. de la Universidad de Vigo (Facultad de Ciencias de la Educación)

CARMEN PEREIRA DOMÍNGUEZ

Profesora Titular de la Universidad de Vigo (Facultad de Ciencias de la Educación)

Aspectos de educación para la salud:
Los valores de la familia, el trabajo y la igualdad de género.
El compromiso democrático y la inteligencia emocional.

EL CINE PARA EDUCAR EN VALORES

Una propuesta de intervención pedagógica sobre la familia, el trabajo, la igualdad de género y la ciudadanía democrática

En nuestra era de la cultura, a todos les conviene ver cine. La película está ya incorporada a la cultura. Los libros educan y las películas educan, y los libros sin películas no darán el humanismo de nuestro siglo. Pero así como hay que aprender a leer también hay que aprender a ver cine. Y si leer no es deletrear, ver cine no es mirar a la pantalla durante su proyección.

(Stahelin, 1976)

A MODO DE INTRODUCCIÓN

Con esta propuesta educativa centrada en el recurso cine, hemos querido desarrollar una intervención pedagógica basada en valores (desde la familia, el trabajo y la igualdad de oportunidades, hasta la convivencia para la ciudadanía democrática), pues éstos son ingredientes de la vida humana, indispensables para vivir humanamente ya que influyen en la realización personal orientando nuestras decisiones y configurando lo más íntimo de nuestro ser. Por eso mismo, la Ley Orgánica de Educación (2006) expone en sus motivos inspiradores la necesidad de proporcionar a los jóvenes una educación integral y permanente, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, y que les permita desarrollar los valores que

sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social; estimulando en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de formarse por sí mismos. Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas.

De esta forma, coherentemente con los anteriores principios, todo proyecto pedagógico debería asumir explícitamente los valores y actitudes como elementos indudables de la tarea educativa. Éstos se convierten, de hecho, en el motor del proceso y en aquello que da coherencia y sentido dinamizador a los diferentes elementos que configuran el mismo.

Igualmente, la educación en valores sigue siendo una necesidad inexorable: tenemos que orientarnos y aprender a elegir, hay que estar capacitado para optar, porque nuestro proyecto de vida, individual y social es una cuestión abierta y de derecho, un compromiso de voluntades, axiológicamente orientado hacia la mejora de un mundo personal y social (Santos y Touriñán, 2004).

En esta propuesta de intervención pedagógica interdisciplinar se trabajan fundamentalmente los valores de la familia, como principal agente de socialización y a su vez fuente de identidad, amor y seguridad; el trabajo, elemento de satisfacción y desarrollo personal; la igualdad de género, pilar básico de una sociedad democrática y plural; y la convivencia democrática, que nos permite vivir con los otros y crecer con ellos en un proceso enriquecedor mutuo. También se tratan brevemente otros valores que se reflejan en la película, tales como la sinceridad, la libertad, la confianza, la responsabilidad, el diálogo y la amistad. Finalmente se presentan una serie de pautas orientativas para desarrollar la inteligencia emocional a través del cine. Esperamos que dicha propuesta sea un instrumento útil para todos aquellos educadores y educadoras interesados en el desarrollo integral de sus alumnos y alumnas.

DESTINATARIOS, OBJETIVOS Y PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA LA INTERVENCIÓN

Esta propuesta de intervención se dirige a los docentes de escolares de 14 a 20 que educan tanto en el ámbito formal de la enseñanza (Segundo Ciclo de la ESO, Bachillerato, Formación Profesional Específica y Estudios Universitarios), como en el ámbito no formal (instituciones, asociaciones culturales, formación permanente de adultos, escuela de padres y madres, centros de formación en recursos humanos, etc.).

En cuanto a los objetivos que se proponen, destaca como *objetivo general* promocionar los valores de la familia, el trabajo, la igualdad de género y la convivencia democrática como premisas básicas de una sociedad democrática, plural e integradora.

Entre los *objetivos específicos* se resaltan los siguientes:

- Valorar el cine como un recurso didáctico que favorece la educación integral de la persona.
- Potenciar el aprendizaje de estrategias de análisis de recursos cinematográficos.
- Analizar y comprender los contenidos y mensajes de *“Algo más que un jefe”*.
- Reflexionar sobre los valores y contravalores que subyacen en el film.
- Promocionar el valor de la familia como espacio de encuentro y diálogo, y fuente de amor y seguridad.
- Investigar sobre los tipos de familia vigentes en Estados Unidos y en España.
- Concienciarse de la importancia de la sinceridad como vía idónea para las buenas relaciones dentro y fuera de la familia.
- Comprender el valor del trabajo como fuente de satisfacción y desarrollo personal.
- Fomentar la igualdad de género y analizar críticamente la existencia de actitudes sexistas.
- Reflexionar sobre lo que significa *ser hombre y ser mujer* en la actualidad; e identificar cómo se enseña a ser hombre y a ser mujer en una sociedad patriarcal.
- Ser consciente de que las capacidades de las personas no están condicionadas por su sexo y proporcionar trayectorias de género distintas, independientemente del sexo.
- Clarificar y precisar el concepto de *“ciudadanía democrática”*.
- Identificar las actitudes hacia el logro de relaciones interpersonales positivas y gratificantes.
- Comprender la tolerancia como respeto activo, reconocimiento efectivo y acogida del otro; respeto que normalmente desemboca en la solidaridad.
- Entender que los seres humanos tienen un valor absoluto, son valiosos en sí mismos, por lo que no es legítimo su manipulación.
- Localizar aquellas actitudes que potencian y desarrollan la autoestima.

Para la consecución de estos propósitos seguiremos una *metodología* abierta, flexible, activa y participativa, mediante actividades en grupos heterogéneos (grandes / reducidos), donde se fomente el debate, la cooperación y el trabajo en equipo. El alumnado será el protagonista de su aprendizaje y formulará sus propias conclusiones.

Asimismo, tendremos en cuenta las siguientes fases propias de un cine-fórum (González-Martel, 1996; Casanova, 1998; Alonso y Pereira, 2000; Martínez y Sánchez, 2002):

- *Etapa de planificación:* elegido el tema, se escoge la película y documentación adecuada.
- *Etapa de ambientación:* centrada en la creación de un clima propicio y la motivación del grupo con respecto al tema propuesto.
- *Etapa de proyección y visualización:* se necesita una sala con las condiciones apropiadas y los recursos necesarios.
- *Etapa de profundización y síntesis:* expresión de la experiencia vivida, análisis de la película, reflexión y ejecución de las actividades formu-

ladas que cada docente ha de adaptar a su situación de aula u otra similar.

- *Etapa de evaluación:* con el fin de mejorar esta propuesta educativa en próximas aplicaciones se hace una valoración al grupo, mediante testimonios personales, cuestionarios, entrevistas, desarrollo de dinámicas grupales variadas....

LA PELÍCULA “ALGO MÁS QUE UN JEFE”¹ **ASPECTOS TÉCNICOS Y ARTÍSTICOS**

FICHA TÉCNICA Y ARTÍSTICA

Ficha técnica

Título original: *In Good Company*

Nacionalidad: USA

Año de producción: 2004

Género: Comedia dramática

Dirección y Guión: Paul Weitz

Producción: Paul Weitz y Chris Weitz

Editor: Myron Kerstein

Fotografía: Remi Adefarasin

Sonido: Stephen Trask

Diseño de producción: William Arnod

Dirección artística: Sue Chan

Vestuario: Molly Maginnis

Duración: 109 minutos

Ficha artística:

Dennis Quaid: Dan Foreman

Scarlett Johansson: Alex

Topher Grace: Carter Duryea

Marg Helgenberger: Ann Foreman

David Paymer: Martie

Philip Baker Hall: Eugene Kalb

Clark Gregg: Steckle

Selma Blair: Kimberly

Frankie Faison: Corwin

Kevin Chapman: Lou

ARGUMENTO

El Director del servicio de publicidad de la revista deportiva new-yorkina, *Sports America*, Dan Foreman de 51 años de edad, observa como su vida da un giro de 180 grados: su mujer, de unos 40 años está embarazada por tercera vez. La revista pasa a ser propiedad de un gigante de las multimedias y, consecuentemente, lo cambian de puesto de trabajo y le rebajan de categoría. Su nuevo jefe, el muy ambicioso Carter Duryea, tiene tan sólo 26 años.

Las relaciones entre los dos hombres se vuelven un tanto arduas, sobre todo a partir del momento en que Carter, recién divorciado tras siete meses de matrimonio, se enamora de la hija mayor de Dan, Alex, que está a punto de ingresar en la prestigiosa Universidad de Nueva York.

La noticia no tarda mucho en llegar a oídos de Dan, ya que afectará seriamente en los progresos que han hecho los dos vendedores en *Sports America* y en la relación de Alex con su padre.

En definitiva, la vida se ha vuelto un poco más complicada para cada uno de nuestros protagonistas.

ALGUNOS COMENTARIOS Y CRÍTICAS SOBRE LA PELÍCULA

Ofrecemos algunos comentarios elaborados por críticos cinematográficos sobre este filme:

"*In good company* es una especie rara: una película agradable sobre grandes negocios. Trata de una cultura empresarial que intenta ser mala y fracasa". (Roger Ebert Chicago Sun-Times. www.filmaffinity.com/es).

"Con un calibrado balanceo romántico-laboral, y aunque no falten los tópicos del subgénero como soflama de autoayuda o esquematismo de los personajes secundarios, *In good company* hace honor a su título y logra que queramos tomarnos una cerveza con ella". (Javier Cortijo. Diario ABC. www.filmaffinity.com/es).

"*In good company* (Algo más que un jefe) es, en definitiva, un largometraje agradable de ver, un filme con el que uno pasa un buen rato y en el que existe un correcto balance entre el drama y la comedia". (Joaquín R. Fernández. La Butaca, revista de cine. www.labutaca.net/films/30/ingood-company3.htm).

SOBRE SU DIRECTOR: PAUL WEITZ

Nacido en New York, en el año 1966. Su abuelo era el reconocido Paul Kohner, representante de cineastas como John Huston, Billy Wilder e Igmar Bergman. Se graduó en los estudios de Cine por Wesleyan University.

Logró un gran éxito con *American Pie, 1999*, una comedia estudiantil sobre picores adolescentes, y con *Un niño grande, 2002*, un retrato bastante amargo en el fondo de la inmadurez masculina. En ambas películas, destaca el tema de las relaciones poco convencionales que se establecen entre padres e hijos (pensemos en el padre tan comprensivo y dialogante de *American Pie*, que siempre acaba compartiendo con su hijo las más extrañas y surrealistas situaciones, o en el egoísta Hugh Grant de *Un niño grande*, donde encarna el papel de un padre que acaba asumiendo su rol ante la presión de un joven necesitado de un referente paterno). (Adaptación de la crítica de David Garrido Bazán, en La Butaca, revista de cine, www.labutaca.net/films/30/ingoodcompany3.htm).

Otra filmografía destacada: *De vuelta a la tierra* (Down to earth) (USA, 2001.); *Un niño grande* (USA, 2002); *American pie ¡Menuda boda!* (American Wedding) (USA, 2003).

TEMAS A CONSIDERAR A PARTIR DE LA PELÍCULA

LA FAMILIA

Aunque hoy en día la composición de las familias varía mucho, aún se sigue considerando universalmente como la unidad básica de la sociedad. La ONU reconoce y afirma la importancia de la familia como un lugar privilegiado para la educación y su objetivo se basa en aumentar la sensibilización hacia temas relacionados con la familia.

Pues bien, la familia es un espacio de encuentro personal, de filiación, de donación en su significado más profundo y humano. Es, en definitiva, un encuentro que da identidad. Por ello, la familia es la principal fuente de influencia que tienen los hijos. Desde su nacimiento, el niño recibe en ella satisfacción a sus necesidades primarias de alimentación, seguridad, cariño,

etc. (Rodríguez Neira, 1999; Musitu y Cava, 2001; Gimeno, 2001; Esteve, 2003). Es la primera fuente de estímulo para su desarrollo como persona, como ser social.

La familia debe permitir el desarrollo del niño como persona que se valora, que es capaz de tomar decisiones, de aceptar o rechazar las influencias de los demás, de protegerse. Procurar una buena calidad en las relaciones familiares facilita este desarrollo y permite que la familia tenga mayor importancia en relación a otras influencias, por ejemplo, los amigos, la escuela, otras personas....

No obstante, en la sociedad actual, la tarea educativa (por parte de la familia) está pasando por una evidente crisis. Se aprecia un progresivo abandono de los padres a la hora de dedicarse a sus hijos y sobre todo una reticencia para transmitir valores. Quizá porque los padres están desorientados respecto de sus propios valores o los viven con incertidumbre e inseguridad, lo cual no les garantiza que merezca la pena transmitirlos a los hijos. O quizá también, porque atareados como están en sus profesiones, la función educativa se deja recaer en la escuela y ésta se muestra insuficiente para desarrollarla. (Corbella, 2005).

Una difícil tarea: la transmisión de valores

Los valores constituyen el soporte que explican nuestras acciones y nuestras actitudes, y el marco en el cual desarrollamos nuestros sentimientos. Nadie vive sin valores. Inevitablemente, los padres transmiten sus valores a los hijos. Lo pueden hacer de manera activa, dándose cuenta, o de manera pasiva, sin percibirlo. Pueden actuar también desde posturas positivas, transfiriendo los mismos valores que ellos cultivan, o desde posturas negativas, transmitiendo contravalores. Los valores paternos intervienen de manera decisiva en los valores filiales. Aunque los padres no lo pretendan o deseen los valores influyen constantemente. (Savater, 1997; Muñoz, 1998; Escámez y Gil, 2001; Gil, 2001; Hoyos y Martínez, 2004).

Si hablamos de transmisión de valores, conviene cuestionarse el sentido del discurso verbal. Solemos creer que lo que decimos es más que suficiente para que el hijo nos haga caso. Las palabras sólo sirven de refuerzo de aquello que se ve. Si no hay coherencia entre el discurso y el comportamiento se genera una reacción contraria a la pretendida. Nada incomoda más a un joven que comprobar que sus padres hablan de cosas que luego no hacen, ni creen; que les digan constantemente qué deben cumplir y que ellos no cumplen: cuesta convencer a un hijo de que no fume si el padre no suelta el cigarrillo. De ahí el sugerente escrito de Goethe: *"Habría hijos bien educados si los padres lo fuesen"*. Un acertado reto paternal, y no olvidemos que los hijos se miran, para bien y para mal, en el espejo de la figura de los padres. La gran responsabilidad de quien se preocupa por el mundo infantil es que se convierte, inevitablemente, en maestro para ellos.

La exposición de los valores de manera entusiasta requiere que estos proporcionen satisfacción y alegría de cultivarlos. Nada resulta más estimulante si se asocia al sufrimiento y al malestar. Si un padre desea que su hijo practique una determinada religión y él lo vive de forma sacrificada y pesadosa, el hijo difícilmente se apuntará. Lo mismo pasa con cualquier otro valor.

Contemplada así, podría decirse que la paternidad supone un reto exagerado, que la exigencia de tener un hijo es magna. De hecho lo es, pero no lo es más que la que todos tenemos con nosotros mismos. Aunque no tengamos hijos, necesitamos asumir unos valores si queremos acceder a sentirnos bien con nosotros mismos. Lo que ocurre con la paternidad es que, además del propio bienestar emocional, se adquiere una responsabilidad respecto de la calidad de vida de los hijos (Anselme, 1989; Díaz Aguado, 1993; Alberoni, 1998 e Iglesias, 1999). Así acontece con la pareja. La persona que vive sola es únicamente responsable de sí misma. Cuando vive en pareja, se amplía el abanico de las responsabilidades, y todavía más cuando existen hijos.

EL TRABAJO

Sentirse a gusto con el trabajo es clave para conseguir un acertado equilibrio emocional. Si tenemos la oportunidad de poder dedicarnos a lo que nos agrada es una de las mayores satisfacciones que podemos tener.

En cambio, si ese empleo gratificante se convierte en el centro de su vida y pierde total interés por otras actividades, la persona se convertirá en un adicto al trabajo. Y esto se vincula a la precariedad de algunas vidas afectivas, que evidencian sus limitaciones, sobre todo en los ratos de ocio y tiempo libre. Es por este motivo que en los fines de semana o en las etapas de vacaciones son las más propensas a producirse tensiones, crisis y rupturas conyugales. Recordemos por ejemplo a Carter. Le satisface plenamente su trabajo pero llega al extremo de dedicarse a él día y noche. Y ello se resiente en su relación de pareja.

Para las personas que no han tenido la suerte de encontrar un trabajo que les llene, éste se convierte asimismo en el centro de su vida, convirtiéndose en una pesadilla. Viven la tarea profesional como una obligación que han de mantener a fin de cobrar un salario mensual, todo ello para solventar los gastos que tiene.

Dicha obligación se transforma en estados de tensión, mal humor, irritabilidad, rutina, pensamiento obsesivo acerca del dinero, de los gastos, de las deudas, de los pagos....

Muchas personas, en vez de valorar los aspectos positivos de su labor, siguen viviendo su situación de forma pesarosa, quejándose a diario o comparándose con personas que según ellos han tenido más suerte.

Y entre los que se sienten totalmente satisfechos por su trabajo y los que no lo están para nada, existen otras personas que se han dejado llevar por expectativas demasiado altas, que esperaban mucho más de lo conseguido. Éstas suelen padecer problemas de adaptación a su realidad y dedican su vida a elucubrar acerca de su desgracia, convirtiéndose en frustrados.

Así pues, nada puede llenarnos totalmente, ni la mejor de las profesiones ni de las compañías sentimentales. Una vez que se consigue una meta es conveniente proponerse otras y así nuevas metas sustituyen a otras ya logradas (Cortina, 2002).

Incluso, aquellos supuestos triunfadores que experimentan desengaños y piensan que su bienestar depende exclusivamente del trabajo y del dinero,

pueden vivir un tiempo abrumados por las consecuencias de su éxito pero, éste, es siempre efímero.

LA IGUALDAD DE GÉNERO

“Vivimos en una Sociedad que trata a hombres y mujeres de forma diferente, nos asigna roles distintos y nos ofrece también mensajes distintos. Una Sociedad incompleta porque está pensada y consensuada no por todos los individuos, sino por la mitad de ellos”.

(Oriente, 2006: 121).

Abordar el binomio familia-trabajo exige prestar una especial atención a otro importante valor de nuestra sociedad: la igualdad de género. *La igualdad de género es un valor que merece ser promocionado*, y su promoción nace del intento de aplicar el principio de equidad o de igualdad de oportunidades, que pone de relieve la necesidad de eliminar las barreras que impiden el acceso de las personas a los mismos beneficios e intereses (Iglesias, 2006).

A nivel internacional, desde 1986 se han sucedido hasta la actualidad cinco Conferencias Ministeriales en materia de igualdad de oportunidades, que han hecho hincapié en la necesidad de la participación de mujeres y hombres, sobre una base de equidad, en los ámbitos público y privado. En la última de ellas, celebrada en Skopje el 22 de Enero de 2003, se acordó un programa de actuación sobre la igualdad de género como cuestión fundamental para una sociedad en proceso de cambio. En nuestro país son ya cuatro planes de igualdad de oportunidades para las mujeres los que se han desarrollado; desde el primero, que abarcaba el período 1988-1990, hasta el último (período 2003-2006) se ha hecho ha insistido en la eliminación de los obstáculos para la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres, y en hacer posible la conciliación de la vida familiar y laboral (Bilbao, 2006).

Sin embargo, y a pesar de su incuestionable importancia, la igualdad de género es uno de los derechos más degradados en nuestra sociedad. En este sentido es necesario abordar los *principales factores que obstaculizan el desarrollo de la igualdad de género: el sexismo*, que constituye el caldo de cultivo sobre el que se erigen los demás factores que impiden la igualdad; *los estereotipos y roles de género*, o la socialización en femenino y en masculino; y *el conflicto trabajo-familia*, derivado de la evolución social y lastre de los dos anteriores factores.

Obstáculos a la igualdad de género: el sexismo, los estereotipos y roles, y el conflicto trabajo-familia

El macrosistema social patriarcal en el que evoluciona nuestra cultura ofrece una visión dominante del varón en todos los estratos de la vida y consecuentemente, conforma una consideración social totalmente desfavorable hacia la mujer. La discriminación en función de sexo afecta también a los hombres, a los que limita y coarta aquellas potencialidades y capacidades que no corresponden específicamente a los valores tradicionalmente masculinos (Lameiras et al., 2004; Mayobre, 2006).

El **sexismo** o las *actitudes sexistas* pueden definirse como un prejuicio hacia las mujeres, entendiéndose éste como una forma de hostilidad y aversión. Estas actitudes vienen connotadas por evaluaciones negativas que suponen

un tratamiento desigual y perjudicial hacia las mujeres (Alborch, 2004; La-meiras, 2004). Las actitudes sexistas hacia ellas no han seguido el mismo ritmo de pervivencia y evolución en todas las culturas y épocas históricas. En la actualidad conviven actitudes sexistas de carácter más radical y hostil (principalmente en países en vías de desarrollo) junto con otras actitudes más condescendientes y benevolentes (especialmente en la cultura occidental), que en cierto modo enmascaran su verdadera naturaleza sexista.

En íntima conexión con las actitudes sexistas destacan los *estereotipos y roles de género*. Los *estereotipos de género* son el conjunto de rasgos, conductas, valores, actitudes y normas que son consideradas como características de cada sexo. De modo que desde las diferentes culturas y momentos históricos se define el significado de ser “mujer” o de ser “hombre”, encasillando a las personas en estereotipos rígidos y estáticos, construyendo de esta forma un sistemas de creencias que dotan de contenido los rasgos y características de personalidad que describen a cada sexo (masculinidad-feminidad) y marcan el tipo de actividades a desempeñar por cada sexo, a esto se le conoce con el nombre de roles de género (Carrera y Pereira, 2006; La-meiras et al., 2006; Mayobre, 2006).

Derivado de lo anterior las personas en función de su sexo biológico asumen que, como representantes de ambos géneros, deben tener diferentes características de personalidad y llevar a cabo determinadas actividades, conductas u ocupaciones. Esta asunción o aprendizaje de lo masculino y lo femenino se construye desde que nacemos, a través del proceso de socialización. Inicialmente en la familia (socialización primaria), en la que se potencian una serie de relaciones que favorecen procesos intrapsíquicos de pertenencia sexual, identidad sexual y genérica; y después en la escuela (socialización secundaria), que junto con los medios de comunicación, la literatura, el cine, el teatro, la música, el arte, etc., facilita el aprendizaje de normas y valores y en consecuencia el acceso al “imaginario cultural” de una sociedad patriarcal (Badillo, 1998). Como muestra de este poder de socialización de los medios de comunicación se encuentra el *fenómeno Barbie*, muñeca con la que niñas y niños de varias generaciones han aprendido feminidad y masculinidad (Pereira y Pino, 2005). En este sentido Pereira, Sueiro y Valero (2006) destacan cuatro modelos de aprendizaje e interiorización de la identidad de género: un modelo real (la familia), un modelo intermedio (los juguetes, los adornos, los complementos o los hobbies), un modelo simbólico (los medios de comunicación) y un modelo ejemplar o personaje famoso.

Existen *dos tipos de estereotipos de género*: los descriptivos y los prescriptivos. Los estereotipos *descriptivos* establecen las características que definen a cada sexo. Características que dotan de contenido los conceptos de “masculino” y “femenino”, para determinar a hombres y mujeres. Así la masculinidad se asocia con rasgos de dominancia, control e independencia, mientras que la feminidad con rasgos de sensibilidad, afecto y preocupación por el bienestar de las personas. La discriminación que imponen los estereotipos de género descriptivos se produce cuando la diferencia se convierte en desigualdad, es decir, cuando las características y roles masculinos son más apreciados que los femeninos (Valcárcel, 1992; Bonilla y Benlloch, 2000). En cuanto a los *estereotipos prescriptivos*, éstos se refieren a las conductas que se considera que deben llevar a cabo hombres y mujeres. De tal modo que el tipo de actividades y distribución de las ocupaciones conside-

radas más adecuadas para ambos sexos están condicionadas (Pastor, 2000; Lameiras et al., 2004; Carrera y Pereira, 2006; Lameiras et al., 2006). Los roles o papeles asignados para cada sexo se proyectan desde los estereotipos "descriptivos". La asimetría de roles ha provocado la división del espacio público y privado como ámbitos específicos para ambos sexos. Apoderándose el hombre del *espacio público* o *político* y relegándose a la mujer al *espacio privado* o *doméstico*. Y al igual que con los estereotipos descriptivos, se reproduce también la jerarquía valorativa en función de la cual impera el espacio público frente al espacio privado, reforzándose la superioridad masculina.

Finalmente, *el conflicto trabajo-familia*, es una consecuencia natural de la socialización a partir de rígidos estereotipos y roles de género, y de las actitudes sexistas, que configuran una jerarquía valorativa en torno a los constructos feminidad-masculinidad. Así los cambios sociales que se han ido produciendo en las últimas décadas han permitido una significativa integración de la mujer al trabajo remunerado y con ello al espacio "público", pero no se ha producido una incorporación equiparable del hombre en la esfera privada (Lameiras et al., 2006; Carrera, Lameiras y Cid, 2006). Consecuentemente las mujeres han tenido que asumir las cargas de sus nuevas tareas laborales y seguir desempeñando las propias en el ámbito privado. Así según datos del I.N.E. (2002-2003) las mujeres le dedican más del doble de tiempo al trabajo doméstico que sus parejas. Este conflicto trabajo-familia, junto con su precaria situación laboral, casi siempre en inferioridad de condiciones con sus compañeros en relación a status, estabilidad y salario, lleva a las mujeres en numerosas ocasiones a tener que elegir entre su carrera profesional o su vida familiar. Siendo en numerosas ocasiones el espacio doméstico el triunfador; así en España un 56,9% de las mujeres ejerce la función de ama de casa con un marido que trabaja fuera del hogar, frente a una media europea de 37,9% (OECD, 2001).

La consecución de la igualdad de género radica, por tanto, en la superación de las actitudes sexistas y de los estereotipos y roles de género, referidos tanto a los hombres como a las mujeres, que permitan superar la clásica dicotomía público-privado. Este reto es indisoluble de los valores de justicia y solidaridad, y precisa la implantación de un adecuado sistema coeducativo (Barragán et al., 1996). Esta función es corresponsabilidad de la escuela, la familia y los medios de comunicación, principales agentes de socialización.

CONVIVENCIA EN UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

La sociedad funciona mediante contratos que implican compromisos. Desde el nacimiento nos inscriben en un registro civil que nos liga a reglamentos de obligado cumplimiento. Ser ciudadano supone disfrutar de derechos y obligaciones. Queramos o no, estamos comprometidos con unas leyes que, impuestas desde fuera, condicionan nuestra vida. El cumplimiento de los compromisos impuestos no nos aportará otro bienestar emocional que el que se desprende del hecho de no sentirnos fuera de la ley.

Pero, realmente, ¿convivimos desde una ciudadanía democrática? Pensemos además que ante el fenómeno creciente de la multiculturalidad de las poblaciones residentes en un mismo territorio nacional, es quizá uno de los

elementos que más claramente obliga a reflexionar sobre la necesidad de forjar una nueva concepción de ciudadanía capaz de suministrar un nuevo proyecto de derechos, participación y pertenencia.

Y esta necesidad pasa, por supuesto, por favorecer y reforzar una educación democrática, ya que posibilita que los individuos puedan pensar y comportarse de forma autónoma, racional, creativa y solidaria; es decir, una educación que ofrezca a los individuos los conocimientos y las competencias necesarias para juzgar por sí mismos, construir su proyecto de vida y gestionar su realización junto con los proyectos de los demás.

Dicho todavía de otra manera, la educación democrática es aquella que permite a los individuos una vida que no está determinada por sus condiciones de origen, que no está atada a los modelos de interpretación heredados y que no está limitada a la compañía de aquellos con quienes se nació y creció.

Lo que se trata entonces de fomentar es la posibilidad de deliberar con nuestro alumnado, esto es, desarrollar su capacidad de ciudadanía, porque debatir con fundamento requiere habilidades básicas como leer, escribir y calcular, pero también competencias como el pensamiento crítico y el razonamiento, la curiosidad y el interés por nuevas relaciones sociales y nuevos entornos.

PROPUESTAS PARA LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA CON EL CINE

ANTES DE LA PROYECCIÓN CINEMATOGRÁFICA: ANÁLISIS DE CUESTIONES PREVIAS

ACTIVIDAD 1: Nos informamos sobre algunos puntos de interés.

¿Quién es Paul Weitz? Formamos grupos de 4-5 personas y confeccionamos una ficha biográfica sobre el director de esta película.

Buscamos y escuchamos canciones de Peter Gabriel y de David Byrne. Previo sondeo desde el mundo publicitario (prensa, revistas, T.V., internet...): hacemos una clasificación sobre los tipos de familia existentes y analizamos cada uno de ellos.

En la película, también se trata el tema del trabajo, ¿cómo definiríamos este término?, ¿qué sentido tiene y ha tenido para la humanidad? Recopilamos información sobre las clases de trabajo según las diferentes políticas a lo largo de la historia.

Formamos grupos de 3-4 personas e intentamos dar una definición aproximada sobre sexismo y estereotipos y roles de género. Después cada portavoz expone al gran grupo las conclusiones a las que llegaron.

A nivel individual ¿qué pensáis que es el conflicto trabajo-familia?, ¿a quién afecta más, a hombres o a mujeres?, ¿por qué?

Por grupos de 3-4 personas averiguad qué día se celebra el 8 de marzo y por qué. Establecemos una *lluvia de ideas* para reflexionar en qué consiste la educación para la ciudadanía y educar ciudadanos democráticos.

DESPUÉS DEL VISIONADO DE LA PELÍCULA. REFLEXIONAMOS SOBRE LOS VALORES

ACTIVIDAD 2: EL VALOR DE LA FAMILIA: analizamos las secuencias seleccionadas y respondemos a las siguientes cuestiones.

Dan y su familia durante la cena en la que se autoinvita Carter.

¿Cómo es la familia de Dan? ¿Quiénes la componen? ¿Cómo viven y conviven? ¿Qué colores predominan y qué ambientes se consiguen? ¿Cómo es el matrimonio de Dan? ¿Qué valores se cultivan? ¿Cómo se comunican entre todos sus miembros? ¿Cómo se resuelven las tensiones que experimentan? ¿Qué criterio la familia de Dan sobre Carter? ¿Y viceversa?

Dan se preocupa al encontrar un test de embarazo en la papelera y desea hablar con su hija Alex .

¿Qué dudas le entran al ver la caja de una prueba de embarazo en el cubo de la basura de la cocina de la casa?, ¿qué tipo de planos observamos en esta escena? ¿Cómo aborda el tema con su hija? ¿Obtiene respuestas concluyentes? ¿Qué dudas le entran?

Todas las semanas Dan y Alex juegan un partido de tenis.

¿Cuál es el hobby por excelencia de Dan y Alex? ¿Cómo se mueve la cámara de cine por estas escenas? ¿Por qué practican juntos ese deporte: con afán exclusivo de salud física; como terapia...?

Acaban de ascender a Carter y se lo anuncia a su esposa a las tres de la mañana.

¿Cómo es el matrimonio de Carter? ¿Cómo se comunican? ¿Qué distracciones tienen? ¿Qué valores predominan en ellos?

Los fracasos en la vida familiar de Carter.

¿Funciona el matrimonio de Carter? ¿Cómo su esposa le transmite su decisión de abandonarlo? ¿A dónde se marcha? ¿Cómo reacciona Carter? ¿Cómo es la vivienda de este matrimonio? ¿Por qué añora una familia? ¿Cómo describe a sus padres? ¿Formaban una familia "normal"? ¿Qué pone él de su parte para cuidar una familia?

Las interferencias en la vida familiar de Dan.

¿Cómo encaja Dan el hecho de que su hija se vaya de casa para ir a la Universidad? ¿Qué opináis del comentario que le hace a su hija: "Tú eres una mujer muy lista, sabes cuidarte sola,...yo me adaptaré, no tienes porqué cambiar". ¿Se muestra sincero en ese momento? ¿Qué interpreta cuando se fija en un póster en los pasillos del Colegio Mayor que pone *Marijuana*? ¿Por qué desea que la llame a todas horas desde que estudia en la Universidad? ¿Qué ideas pasan por su mente? ¿Por qué le insinúa que le ha puesto una cámara de vigilancia en la habitación? ¿Cómo se siente al enterarse de que sale con su nuevo Jefe? ¿Cómo se van suavizando las relaciones entre padre e hija?

ACTIVIDAD 3: EL VALOR DEL TRABAJO, analizamos las secuencias seleccionadas y respondemos a las siguientes cuestiones.

Dan se dirige a su compañero que le comenta los cambios anunciados en la empresa: "¡Esto es ridículo, es ridículo. Hemos tenido el mejor año de la historia. Mi equipo de venta se deja la piel. No voy a soportar esto!"

¿Cómo desempeña Dan su trabajo? ¿Qué experiencia tiene? ¿Cómo trata a sus colegas? ¿Cómo se comporta con otras empresas? ¿Qué valor otorga al trabajo? ¿Qué plano general se divisa de fondo en esta escena?

¿Qué preocupaciones económicas tiene Dan ante su descenso de categoría profesional? (hipotecas, universidad, ortodoncia, nacimiento del bebé....) ¿Por qué da ese puñetazo ante una placa honorífica situada en el estante de su despacho? ¿Qué siente al retirar el letrero de su puerta? ¿Qué tipos de planos vemos en estos momentos?

¿Cómo se muestra Dan en la cena, de paso que se expone el descenso de categoría profesional? Mientras, ¿qué tipos de decorados observamos y cómo transcurren?

Dan corta a Teddy K para hacerle un comentario de lo más atrevido: "Los países, los que son democráticos tienen ciertas obligaciones con sus ciudadanos, ¿cierto?, ¿cómo encaja en eso los despidos y las presiones constantes?"

¿Cómo le responde al Jefe superior ante la exposición de las nuevas líneas de la empresa? ¿Cómo se siente y actúa? ¿Qué percibe el resto de sus compañeros?

¿Cómo se encuentra ante la ingrata noticia de despido que debe dar a sus compañeros?

¿Cómo sobrelleva el estrés? ¿Cómo intenta relajarse?

Dan descubre que su nuevo jefe tiene 26 años: ¿Eres Carter Duryea? Y ¿cuántos años tienes?

¿Qué pensáis sobre la opinión de Carter cuando descubre su edad? ¿Recordáis qué experiencia tiene? ¿Qué expresión adopta Dan en ese momento? ¿Cómo interpretáis el tono de Carter cuando Dan le dice que tiene 51 años ("uno más que su padre")? ¿Cómo actúa y se expresa? ¿Qué pretensiones tiene? ¿A qué aspira?

Más adelante, en la escena donde Dan consigue que una nueva empresa se anuncie en Sports America (y no en los paquetes de cereales como lo pretendía Carter). ¿Qué motes le otorga Carter a Dan (dinosaurio....)? Y ¿Cómo califican a Carter (niñato....)? Nos fijamos y comentamos los planos americanos aquí utilizados.

Ante su recién ascenso, Carter se dirige al concesionario Porsche.

¿Qué tipos de planos contemplamos ahora?

¿Qué comenta y cómo se siente Carter ante su flamante coche? ¿Qué dice tan gozoso cuando sale con su impecable deportivo? (*¡A por ellos!*) ¿Y qué le ocurre al momento de salir del establecimiento de automóviles? ¿Qué observamos en su rostro?

Nos invaden multitud de elementos típicos del mundo empresarial: influencia de la publicidad, el imperio de las marcas (Globecom.International, UPS-express, Pizza-Hut, Porsche, NHL -deportes-, Wilson -balones-, Pepsi, Master Card, Toys'R'Ús, Globecom-Trotters, Cleopard -joyas-, Café Regio, Ford, Sa-

les Rats -camisetas deportivas-, telefonías de móviles, Krispity Krunch, Krunch and Crackle -cereales-, la prueba de embarazo (caja en el cubo de la basura de la cocina), variedad de letreros de neón de una calle céntrica de la ciudad,.....) ¿qué enfoques adopta la cámara cinematográfica y qué tipos de planos consigue?

Discurso de Teddy K.

¿Qué retos fijan los responsables de las empresas ante los consumidores? ¿Cómo os sentís escuchando esas ideas tan ingeniosas? (*¡Sinergia! Cada día el mundo se vuelve más complejo y necesitamos vínculos. Intentamos conseguir "esto", esto es irrompible, inevitable. Una nueva democracia para el consumidor.*)

¿Cómo sentimientos afloran en Dan al escuchar ese discurso? ¿Qué dice cuando interviene? (*Somos humanos con otros seres humanos como clientes.*)

¿Qué pensáis de aquellos empresarios que sólo velan por sus propios intereses? Por ejemplo, ¿recordáis la propuesta del empresario asiático de mezclar deporte y alcohol en la publicidad de unas zapatillas deportivas?, ¿qué os parece ese binomio? ¿qué comentario hizo en aquel momento el amigo de Dan?

Primer discurso oficial de Carter en Sports America cuando el ascenso.

¿Qué experiencia tiene? ¿Qué expectativas se propone? ¿De qué forma pretende trabajar? (*Hay que ser un equipo. Sí tenemos que sincronizar y también sinergizar.*)

¿De qué equipamientos se rodea una vez que asume su rol de Jefe? ¿Cómo le responden los compañeros de trabajo, qué opinan de él?

¿En qué ocupa su tiempo libre?

¿Carter aprecia realmente el trabajo de cada uno de los empleados? ¿Cómo valoraríais el comentario que le hace al conserje? ¿Qué término utiliza de forma redundante (*¿alucinas?*)?

¿Qué necesita Carter para que la empresa salga adelante? ¿Cómo pensáis que se obtienen mejores resultados: en equipo o individual? ¿Cuándo y por qué?

¿Qué hace Carter para conocer a sus trabajadores? Y estos, ¿intentan conocerlo?, ¿por qué?

Alex, tras el partido de tenis, anuncia a su padre que fue admitida en la Universidad de Nueva Cork.

¿Qué inquietudes profesionales tiene Alex ante sus estudios? ¿Y qué pretensiones?

¿Y si las comparáis con las de Carter? ¿Recordáis cómo la mira mientras ella se expresa? ¿qué significan esas caras (pensad para ello también en el encuentro casual por la calle de Alex y Carter, mientras degustan unos cafés?)

En el encuentro de Alex y Carter en la habitación del Colegio Mayor, ¿por qué Ana tiene un póster en la habitación del Colegio Mayor que dice Ibecom-SUCKS (*apesta*)?

Describid el ambiente de estas escenas, ¿cómo es y qué colores predominan?

La despedida de Carter y Dan.

¿Cómo se va consiguiendo el proceso de comprensión entre ambos? ¿Qué

escenas van transcurriendo? (*Nadie me ayudaría más que tú.....No sé qué hacer con mi vida...Creo que hago el imbécil. Nadie se había tomado la molestia de ponerme las cosas difíciles, de enseñarme nada que mereciera la pena...Eres un buen hombre*).

¿Qué sentís ante el abrazo de despedida de Dan y Carter? ¿Qué emociones os suscitan?

¿Cómo viste ahora Carter? ¿Con quienes se encuentra al salir del ascensor? ¿Cómo ha cambiado la situación laboral de ambos? ¿Qué vueltas ha dado la vida de Mortie?

ACTIVIDAD 4: EL VALOR DE LA IGUALDAD DE GÉNERO, analizamos las secuencias seleccionadas y respondemos a las siguientes cuestiones.

Carter se interesa por el matrimonio de Dan: “Dan, pareces tener el matrimonio perfecto ¿Cómo lo haces?”

¿Recordáis que le contesta Dan Foreman? (*Hay que escoger la adecuada para la madriguera y...*).

¿Qué os parece esta contestación?, ¿creéis que enmascara una actitud sexista?, ¿por qué?, ¿en qué lugar deja a su mujer esa respuesta?

¿Creéis que existe el matrimonio perfecto?, ¿qué características tiene que tener?

¿Es necesario estar casado/a para formar una familia?, ¿por qué?

Dan ayuda a su hija Alex a instalarse en la residencia de estudiantes de la Universidad de Nueva Cork:

¿Qué le advierte Dan a su hija Alex?, ¿cuáles son en realidad las preocupaciones de Dan con respecto a ella, ahora que se ha ido de casa?

En una secuencia similar Dan arrebató el teléfono a su otra hija y le ajusta las cuentas a su novio sobre cómo debe de tratar a su hija, ¿recordáis que le dice?

¿Creéis que si tuviera hijos en vez de hijas su comportamiento sería el mismo?, ¿por qué?

¿Responde el comportamiento de Dan a algún estereotipo de género?, ¿a cuál?, ¿os parece positivo esta postura?

¿Por qué creéis que no asume la señora Foreman este rol?

¿Habéis vivido o conocéis alguna experiencia similar?, ¿identificáis comportamientos diferenciales en relación a la educación de un chico y de una chica con respecto a salidas, horarios, compañías, etc.?, ¿quién es más rígido, el padre o la madre?, ¿por qué pensáis que sucede esto tan frecuentemente?

Alex invita a Carter a su habitación, una vez allí Alex pone música y ambienta la luz:

¿Qué le aclara Alex a Carter para que éste no piense mal?

¿Por qué creéis que necesita justificarse?, ¿qué le preocupa?

¿Qué suele pensar en general la sociedad de una chica que se insinúa a un chico?, ¿qué motes le ponen?. Y en el caso contrario ¿qué se suele decir de un chico que tiene muchos ligues? ¿Os parece justo este “doble rasero” o “doble vara de medir”?, ¿por qué?

¿Responden estos comportamientos a un estereotipo o rol de género? ¿A cuál?

Cuando Dan le comunica a su amigo Mortie que se ve obligado a despedirle éste le contesta: “¡Dan, qué diablos le digo a mi mujer, ahora ya lleva los pantalones, también llevará la corbata y la chaqueta!

¿Qué quiere decir Mortie con este comentario?, ¿a qué tiene miedo?, ¿cómo se siente?

¿Por qué creéis que piensa y siente así?, ¿este comportamiento responde a un estereotipo o rol de género?, ¿a cuál?

¿Qué os parece que la mujer trabaje fuera de casa y su marido/pareja dentro del hogar?, ¿por qué?, ¿creéis que está mal visto socialmente?, ¿por qué?

Analiza el espacio de trabajo de la Revista Sports America:

Compara aproximadamente el porcentaje de mujeres y hombres que trabajan en la Revista Sports America. ¿Es equitativo?, ¿hay más mujeres o más hombres?, ¿por qué crees que es así?

Analiza el puesto de trabajo que ocupan las empleadas y los empleados de la Revista: ¿Quiénes tienen los cargos de mando, las mujeres o los hombres? ¿A qué puede responder esta situación?

Reflexiona sobre la familia Foreman:

¿A qué se dedica la señora Foreman? (intenta recordar sus comentarios mientras prepara la cena del domingo?, ¿cuáles son sus ocupaciones diarias?, ¿qué aspectos le preocupan?, ¿qué roles de género asume?

¿A qué se dedica Dan Foreman?, ¿cuáles son sus preocupaciones diarias?, ¿qué roles de género asume?

¿Qué rol de género tradicionalmente desempeña Dan considerado como femenino?, ¿cuál?

¿Qué os parece la incorporación de las mujeres al ámbito laboral?, ¿cuáles son las principales dificultades que deben afrontar las mujeres que trabajan fuera del hogar?, ¿os parece justo?, ¿por qué?

¿Qué creéis que deberían hacer sus parejas para facilitar esta tarea? ¿Creéis que habitualmente los hombres contribuyen al trabajo de las mujeres fuera del hogar?, ¿por qué?

¿Pensáis que la carrera profesional es positiva para el desarrollo personal?, ¿por qué?, ¿qué le aporta el trabajo a los hombres y a las mujeres?

Reflexiona sobre la vida de Carter:

Carter, ¿se siente a gusto con su trabajo?, ¿qué supone para Carter el éxito en su carrera profesional?

¿Cómo le afecta a Carter el trabajo en su vida personal? ¿Por qué creéis que su mujer le abandona?, ¿cómo se siente Carter después del divorcio?, ¿qué hace para intentar recuperar a su mujer?

¿Cómo se muestra Carter en la casa de Dan? ¿Qué anhela al observar las fotos familiares del salón de Dan?

¿Qué le contesta Carter a su jefe Mark cuando éste le pregunta si quiere acabar despedido como Dan Foreman?

¿Qué aprende Carter de Dan Foreman? ¿Qué le enseña Foreman a valorar?

¿Cuál es la evolución de Carter en relación a la valoración trabajo/familia?, ¿qué valores y/o contravalores predominan al principio de la película?, ¿y al final?

¿Creéis que los hombres necesitan menos del cariño y el afecto de una familia?, ¿por qué?

¿La familia y el trabajo son dos valores importantes para hombres y mujeres?, ¿por qué?, ¿qué le aporta cada uno?

ACTIVIDAD 5: EL VALOR DE CONVIVIR DESDE UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA Y PACÍFICA. Analizamos las secuencias seleccionadas y respondemos a las siguientes cuestiones.

En una sociedad plural como la muestra, el respeto a la singularidad plural de los individuos y los grupos, a los distintos modos de pensar y de orientar la propia vida, la defensa y la promoción de los valores comunes, son objetivos irrenunciables en una educación democrática; y en estos momentos, en los que es fácil percibir manifestaciones de xenofobia y racismo, una propuesta educativa que promueva prioritariamente la tolerancia como base de una convivencia civilizada, se hace imprescindible y urgente (Martínez y Hoyos, 2006).

Dan llega a la oficina tras escuchar en la televisión que Teddy K ha comprado Sports America:

¿Qué presienten los empleados ante el nuevo giro de la empresa? ¿Cómo responden unos y otros ante la noticia del despido? ¿Qué diferencias encontráis entre *dejar irse* o *despedir*?

¿Cómo trata Dan a los trabajadores? (*Eres un buen jefe, siempre has tratado a todos con respeto. Yo te lo agradezco, -le dicen unos compañeros-.....Ya eres un capullo corporativo ¿sabes Dan?* Le comenta otro compañero indignado ante el despido....¿*Qué diablos le digo a mi mujer, ahora que lleva los pantalones también llevará la corbata?....Yo llevo aquí 23 años ¿por qué no me despides?...Hay personas que te necesitan ¿quieres ponerlos en peligro, por Louis y por ti?*)

Escenas de los despidos:

¿Cómo tratan Dan y Carter a los compañeros cuando anuncia a ciertos empleados su despido? Describid los rostros de cada uno en esos momentos.

¿A qué nos referimos cuando se habla de tratar con humanidad a las personas? ¿Qué debe contemplar una empresa de sus trabajadores? ¿Y cómo deben responder los empleados en una empresa?

¿Por qué se recomienda tener buen ambiente en el trabajo, estar bien considerado y ser respetado? ¿Qué ocurre con el *mobbing* laboral existente en la actualidad?

Analizamos el título original de la película. ¿Es apropiada la traducción?

¿Cuál conviene mejor? Relacionadlo con estas escenas.

¿Cómo se describe Carter a Alex y qué pesáis de ello? (*La gente dice que soy un capullo sencillamente amargado...A veces pienso de mí si he tocado techo a los 26 y a partir de ahora es todo cuesta abajo*).

La cena en casa de Dan, en la cual Carter se ha autoinvitado:

¿Cómo ve la familia de Dan a Carter, el nuevo jefe de su padre? (*Eres como un viejo prematuro....¿Qué hace aquí el niño de tu jefe? -dice su mujer-. Eres muy joven y también eres muy mono para ser el jefe de papá...-dice Ana-.... Sí que es joven y le sacas la tira de años....-comenta su mujer-).*

¿Por qué está estresado Dan? ¿Y Carter? ¿Qué evasiones buscan uno y otro para salir de esa situación?

Discurso de Carter en Sports America:

¿Qué les pretenden exponer con el término "*sinergia*"? ¿Cómo aceptan la idea?

¿En qué consiste esa nueva política corporativa de la empresa?

ACTIVIDAD 6: OTROS VALORES PRESENTES EN LA PELÍCULA Analizamos las secuencias seleccionadas y respondemos a las siguientes cuestiones.

LA SINCERIDAD

- Carter: *¡Siete meses. Llevamos casados siete meses. Por favor! Sí, las cosas se han pintado algo oscuras. Es que agobia el trabajo. ¡Dios, tenía que haberte llevado a una buena luna de miel. Tenía que haber apagado el móvil. No paraba de sonar nunca! Fue fallo mío. Todo esto es culpa mía, ¿vale? Y ahora la gran noticia, ¡Cambiaré. Voy a cambiar! Esto representa una gran lección para mí. Gracias.*
- Kim: *No, serás vendedor Carter.*
- Carter: *Te quiero Kim. ¡Quiero tener hijos contigo!*
- Kim: *Pero yo no quiero tener hijos contigo. Ni siquiera sé si quiero tener hijos. Te lo dije.*
Te lo dije en la segunda cita.
- Carter: *Creí que era broma.*
- Kim: *Carter, de verdad, ¿te sorprende tanto?*
- Carter: *¿Me la estás pegando con otro?*
- Kim: *Lo estuve, pero rompí con él.*
- Carter: *Ha debido ser duro para él.*
- Kim: *Bueno, vuelvo con mis padres. Están encantados de que vuelva.*

¿Qué significa para ti la sinceridad? ¿Cuándo se refleja la sinceridad en esta escena?

¿Qué ventajas aporta la sinceridad? Inconvenientes de la sinceridad.

¿Has mentido alguna vez? ¿Por qué?

¿Cuáles fueron los efectos de esa mentira? ¿Cómo te has sentido?

Ponte en el lugar de Kim. ¿Hubieras mentido?

LA LIBERTAD

- Carter: *¡Voy a machacar el mundo por ti. Me voy a hacer prisionero. Me volveré un asesino!*
- Superior de Carter: *Vaya, ¿eres el nuevo yo? No, YO soy el nuevo yo.*

Seguidamente, trabajamos en pequeños grupos y:

Definimos entre todos la libertad.

Anotamos ideas que surgen tras un *torbellino de ideas*: ¿qué significa para nosotros ser libres?

Pensamos sobre todo lo que puede impedirnos ser libres y completamos las siguientes frases:

- Para mí, la libertad es ...
- Ser libre es optar por ...
- La libertad se desarrolla a través de ...
- La libertad tiene sentido cuando va acompañada de estos valores ...
- La libertad no tiene sentido cuando va acompañada de estos contra-valores ...

LA CONFIANZA Y LA RESPONSABILIDAD

- Dan (al salir del Colegio Mayor): *Toma, un spray antirrobo y he instalado un equipo de vigilancia en el Colegio Mayor, así sabré si te me-
tas en líos.*

- Alex: Vale.
- Dan: Ten cuidado.
- Alex: Vale.
- Dan: Vale.
- Alex: Te quiero papá.
- Dan: Y yo a tí. Hasta luego.
- Alex: Adiós.

¿A qué personajes de la película atribuiríais cada una de las siguientes frases?

¿Qué idea se identifica más con cada uno de vosotros? Justificad vuestra respuesta.

- Decidir el futuro sin que nadie me lo imponga.
- Hacer lo que deba hacer, sin pensar nunca en el que dirán.
- Pensar lo que digo, para no molestar a los que me rodean.
- Poder realizar mi proyecto personal, sin dañar los derechos de los demás.
- Hacer lo que me salga de dentro, es decir, por convicción interna personal.
- Ayudar a los demás a liberarse de sus esclavitudes.
- Poder expresar mis sentimientos sin ser censurado.
- Elegir lo que juzgo mejor para mí, sin que nadie me lo imponga.

¿Qué obstáculos nos impiden desarrollar la confianza y la responsabilidad?

EL DIÁLOGO

Dan entra en conflicto con su hija Alex al descubrir que sale con su jefe:

¿Cómo se soluciona el conflicto? ¿Cómo lo hubieras solucionado tú? ¿Qué tipo de persona es Dan? ¿Y Alex?

A continuación, ofrecemos unas pautas para ser una persona pacífica. ¿Cuáles atribuyes a Dan? ¿Y a Alex? ¿Es fácil sentirse próximo a una persona que tiene valores diferentes a los tuyos?

- Evitar los conflictos.
- Encontrar soluciones no violentas a los conflictos.
- Adoptar una postura neutral.
- Aceptar las cosas tal como vienen, con resignación, sin desesperarse.
- Estar integrado en la sociedad, sin crear ni crearse problemas.
- Ser tolerante y permisivo.
- Ocuparse de los asuntos propios: que cada uno aguante lo suyo.
- Encontrar la paz para uno mismo.
- Perseguir la paz personal, interpersonal y social.

LA AMISTAD

Todos los amigos de Dan (además de ser sus propios compañeros de trabajo) acuden a su fiesta de cumpleaños.

A partir de esa escena establecemos un debate:

¿Es necesaria la amistad? ¿Qué podemos hacer para conservar una amistad? ¿Cuáles son los valores que interaccionan y que nos ayudan a enriquecer una amistad auténtica? ¿Qué contravalores pueden llegar a romper una amistad?

Describimos a un amigo, las siguientes afirmaciones pueden servirnos de sugerencia:

- Quien puede escuchar la misma historia por segunda vez como si fuera la primera.
- Quien mirándote, sabe qué dirás.
- Quien nunca te corrige con dureza.
- Quien no se aprovecha de tu debilidad.
- Quien te deja llorar en su presencia.
- Quien te anima a ser mejor sin dejar de ser tú mismo...

ACTIVIDAD 7: EMOCIONES. Para concluir ofrecemos unas pautas orientativas vinculadas al cine y las emociones.

Todo el equipo que lleva adelante una película utiliza múltiples recursos para su proyecto: diálogos, planos, sonidos, música, iluminación, interpretación, maquillaje, montaje, colores...(De la Torre, 1996; Bautista y San José, 2002; Instituto Pedagógico Padres y Maestros, 2003; Almacellas, 2004; Dios, 2004 y Pereira y Urpi, 2004). Todo ello, combinado con gran habilidad para suscitar en el público reacciones emocionales muy diversas, tal es el deseo del director de la película. Así pues, las emociones son de los más variadas: temor, risa, llanto, enfado, etc.

En este sentido, el cine es un poderoso recurso metodológico que puede ser utilizado por familias y profesorado en la alfabetización o educación emocional. En el cine se narran múltiples historias que trascienden la pantalla y llegan a los espectadores trasmitiéndole un sin fin de emociones, que en ocasiones acaba vivenciando como propias. Las emociones emitidas van desde la alegría y el amor hasta la tristeza y el desengaño (De la Torre, 1999, 2000; Loscertales y Núñez, 2001; Andrade y Pereira, 2004; Pereira, 2005). Y es que el cine posee, sin duda, la capacidad de "comunicar, impresionar, conmover e influir en las personas que se le aproximan. En nuestra sociedad, y cada vez más, se va admitiendo su poder audiovisual frente a aquella concepción única de la palabra, como poseedora del conocimiento y la reflexión" (Pereira y Urpi, 2004: 18).

- **Tristeza:** sufrimos (cuando se anuncian despidos improcedentes; cuando Alex ve a su padre enfurecido porque acaba de descubrir su relación con Carter; y cuando éste se encuentra totalmente solo).

Sufrir no se limita a la experiencia del dolor físico, ya que los humanos nos acercamos al sufrimiento a través de muchos otros mecanismos. Las inquietudes provocadas por la competitividad, las frustraciones surgidas de los desengaños, los miedos, los desamores, los temores inexplicables, las ansiedades anticipadas, los desengaños producto de expectativas exageradas, la pérdida de un empleo que ilusionaba o la inquietud que provoca un nuevo trabajo para desempeñarlo con eficacia, y muchos otros elementos estresantes, producen malestar y sufrimiento. Este sufrimiento tiene una causa o un motivo, y puede suponer también un síntoma o una señal de alarma de un trastorno, o de un conflicto, por lo tanto, quizá no sea apropiado eliminarlo de forma inmediata.

Es totalmente loable querer mejorar la calidad de vida de las personas, aún así el sufrimiento puede seguir presente. Más que luchar desafortunadamente contra él, tal vez convenga aprender a convivir, encontrar el sentido que puede tener y escuchar su significado o cambiar lo que sea necesario para vivir de forma más placentera y coherente.

- **Avaricia:** deseamos (queremos ser jóvenes como Carter y tener éxito profesional; disfrutar de un coche elegante como el de Carter; anhelamos la libertad de Alex por estudiar lejos de su casa...).

El deseo mueve al ser humano. Si los valores son el marco moral de nuestras motivaciones, el deseo lo es de las pasiones y las acciones. A veces deseamos por impulso, sin razonamiento. Sentimos ganas de hacer cosas, de comprar algo, de acercarnos a alguien en el momento que vemos el objeto ansiado. Cuando ese deseo se vuelve desmesurado, se convierte en avaricia. La persona que se comporta de este modo no comparte sus posesiones, ni habilidades o competencias con los demás, niega su aporte al disfrute de los demás. La persona avara no es feliz, ya que el deseo permanente de posesión le impide alcanzar el estado de satisfacción, siempre aspira a más, a pesar de lo ya conseguido.

Una educación emocional desde los primeros años fundamentada en emociones morales positivas (altruismo, empatía, generosidad...) constituirá un importante elemento de prevención (Goleman, 1997; Vallés Arándiga, 1999; Segura y Arcas, 2003; Asensio, García Carrasco, Núñez Cubero y Larrosa, 2006).

- **Insatisfacción:** Nos decepcionamos (al ver que tipo de jefe es Carter; al escuchar el discurso artificial de Teddy K; al enterarnos de la ruptura de Alex y Carter...).

Es una sensación difusa, de inquietud y displacentera que se manifiesta conductualmente mediante algunos gestos, muecas, temblores, expresión facial crispada y ansiosa. El estado de insatisfacción puede considerarse positivo si está referido a la superación personal en nuevos retos razonables en la consecución de objetivos. Sin embargo, cuando la insatisfacción tiene un carácter permanente y está asociada a la mayoría de las conductas que una persona desarrolla, se convierte en negativa. La persona que vive en un estado de insatisfacción habitual no está a gusto consigo misma ni con los demás, ni valora adecuadamente las exigencias razonables de cada momento o situación. La autoestima en las personas insatisfechas es escasa. Este estado, cuando adquiere características estables y permanentes en el tiempo, no permite la aparición de otros estados afectivos positivos como su antagónica la satisfacción, y otros como la felicidad, la alegría, la empatía...

No obstante, decepcionarse es totalmente normal, como lo es que nos produzca una sensación de malestar, tristeza e inquietud. Intentar mantenerse impertérrito ante este tipo de situaciones no deja de ser algo inadecuado. Si algo entristece, no tiene sentido negar su efecto. Querer mostrarse imperturbable puede entenderse de cara a la sociedad o a las personas con quienes se tiene una relación superficial y mejor guardar la apariencia.

Sin embargo, no tiene sentido hacerlo con uno mismo, ni con aquellas personas que forman parte del ámbito afectivo personal. Hay que dejarse consolar y hablar de lo que entristece. Hacerlo permite percibir la dimensión real del conflicto o del malestar que se está viviendo. Esto no impide que el consejo y, sobre todo, la acogida del otro resulte balsámica y consoladora.

- **Felicidad:** nos ilusionamos (al saber que la mujer de Dan está embarazada; cuando se escuchan las palpaciones de su bebé a través de la ecografía; cuando vemos que Alex puede estudiar según su vocación; en el momento en que Mortie vuelve a su trabajo y su esposa está en el paro; al contemplar las últimas imágenes de la película acompañada de una sugerente melodía musical...).

Sin ilusiones no es posible acercarse a un adecuado bienestar emocional. Son necesarias y convenientes para dotar los proyectos de emotividad. Nuestro estado de ánimo viene condicionado por nuestras expectativas. Si al mirar hacia el futuro no es posible ver nada favorable, aparecen inquietudes y tristezas. En cambio, si las perspectivas no son favorables, el ánimo tampoco lo es. La esperanza es clave para sobrevivir, las ilusiones para vivir. Podemos definir una ilusión como el sentimiento positivo que acompaña un proyecto o una meta. Hay proyectos que, a pesar de ser deseados o necesarios, no suponen la presencia de ilusión, pero que no hagan ilusión no presupone que no despierten un sentimiento especialmente favorable. De la misma manera que hay personas a las que no se quiere, pero esto no equivale a odiarlas o despreciarlas, también hay objetivos, metas o proyectos que nos hacen indiferentes, no entusiasman, ni despiertan sentimientos. Hay cosas que conviene hacer, con agrado, pero que no provocan ilusión. Otras, quizá insignificantes, ilusionan.

En esta misma línea, podemos hablar de felicidad, considerada como un estado personal, más que una emoción, ya que es la consecuencia de numerosas variables del sujeto. Si se es feliz, se desprenden estados emocionales positivos (entusiasmo, optimismo); se muestra empatía a los demás comprendiendo su estado y compartiendo los sentimientos; se muestra alegría en los comportamientos habituales cuando se afrontan con más seguridad personal las situaciones adversas.

Y la autoestima aumenta al confiar en las posibilidades y capacidades propias. La sensación de calma, sosiego y tranquilidad es también evidente, se muestran actitudes favorables ante numerosas situaciones de aprendizaje, de trabajo, de relación o de retos personales. Sin embargo, la felicidad es un estado psicológico transitorio que puede ser truncado temporalmente por eventos negativos, como enfermedades, crisis, dolor, muerte, penas, etc.

¿Qué sentimientos y emociones nos afloran al ver “Algo más que un jefe”?

Para ello seleccionamos escenas de la película que nos resulten significativas para analizar las siguientes emociones, describimos cómo nos hemos sentido al verlas y las comentamos conjuntamente:

Tristeza:

Sufrimos cuando...

Avaricia:

Deseamos cuando...

Insatisfacción:

Nos decepcionamos cuando...

Felicidad:

Nos ilusionamos cuando...

OTRAS MUESTRAS CINEMATOGRÁFICAS

*** Familia:**

-*El Club de los Poetas Muertos*, P. Weir, USA, 1989.

-*Tomates verdes fritos*, J. Avnet, USA, 1991.

-*Leyendas de pasión*, Edgard Zwick, USA, 1994.

- My family*, G. Nava, USA, 1995.
- Mejor imposible*, J. L. Brooks, USA, 1997.
- Sólo los tontos se enamoran*, A. Tennant, USA, 1997.
- Mi nombre es Joe*, K. Loach, Reino Unido, 1998.
- Barrio*, F. León de Araona, España, 1998.
- Los Miserables*, B. August, USA, 1999.
- El caso Winslow*, D. Mamet, USA, 1999.
- El Bola*, A. Mañas, España, 2000.
- El hijo de la novia*, J. J. Campanella, Argentina-España, 2002.
- Un toque de canela*, T. Boulmetis, Grecia-Turquía, 2003.
- Roma*, Adolfo Aristarain, Argentina-España, 2004.
- Descubriendo nunca jamás*, Marc Foster, USA, 2004.
- 7 Vírgenes*, A. Rodríguez, España, 2005.

*** Trabajo:**

- Un lugar en el mundo*, A. Aristarain, Argentina, 1992.
- Lloviendo piedras*, Ken Loach, Reino Unido, 1993.
- Tocando al viento*, M. Herman, Reino Unido, Gran Bretaña, 1996.
- Full Monty*, P. Cattaneo, Reino Unido, 1997.
- Recursos Humanos*, L. Cantet, Francia, 1999.
- La cuadrilla*, K. Loach, 2001.
- Los lunes al sol*, F. León de Araona, España, 2002.
- Un franco, 14 pesetas*, C. Iglesias, España, 2006.

*** Igualdad de género**

- Thelma y Louise*, R. Scott, USA, 1991.
- El piano*, J. Campion, Australia-Nueva Zelanda-Francia, 1993.
- Pocahontas*, M. Gabriel y E. Goldberg, USA, 1995.
- Mi vida en rosa*, A. Berliner, Bélgica-Francia-Inglaterra, 1997.
- Solas*, B. Zambrano, España, 1998.
- American Pie*, P. Weitz, USA, 1999.
- Flores de otro mundo*, I. Bollaín, España, 1999.
- Candidata al poder*, R. Lurie, USA-Francia, 2000.
- Billy Elliot*, Stephen Daldry, Gran Bretaña, 2000.
- Erin Brokovich*, S. Soderbergh, USA, 2000.
- Kandahar*, M. Makhmalbaf, Irán-Francia, 2001.
- Shrek*, A. Adamson y V. Jenson, USA, 2001.
- Una rubia muy legal*, R. Luketic, USA, 2001.
- La generación robada*, P. Noyce, Australia, 2002.
- Las mujeres de verdad tienen curvas*, P. Cardoso, USA, 2002.
- Quiero ser como Beckan*, G. Ghada, Inglaterra-Deustchland, 2002.
- El mundo dejó de mirar*, P. Rayment, Canadá, 2003.
- Cleopatra*, E. Mignona, Argentina-España, 2003.
- Crueldad intolerable*, J. Coen, USA, 2003.
- La sonrisa de Mona Lisa*, M. Newell, USA, 2003.
- Las chicas del calendario*, M. Cole, Inglaterra, 2003.
- Madres de Nadie*, M. Rodríguez, España, 2003.
- Osama*, S. Barmak, Afganistán-Holanda-Japón-Irlanda, 2003.
- Te doy mis ojos*, I. Bollaín, España, 2003.
- Los increíbles*, B. Bird, USA, 2004.
- Million Dólar Baby*, C. Eastwood, USA, 2004.
- Elsa y Fred*, M. Carnevale, Argentina-España, 2005.

* Ciudadanía democrática:

- Carros de Fuego*, H. Hudson, Reino Unido-EE.UU., 1980.
- Cadena de favores*, M. Leder, EE.UU., 2000.
- Chocolat*, L. Hallström, Reino Unido-EE.UU., 2000.
- Ejecutivo agresivo*, P. Segal, EE.UU., 2003.
- El milagro de Candeal*, F. Trueba, España, 2004.

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIADA

- ALBERONI, F. (1998). *Valores: 23 reflexiones sobre los valores más importantes de la vida*. Barcelona. Gedisa.
- ALBORCH, C. (2004). *Libres*. Madrid. Aguilar.
- ALMACELLAS, M^a A. (2004): *Educación con el cine. 22 películas*. Madrid. Ediciones Internacionales Universitarias.
- ALONSO, M^a L. y PEREIRA, M^a C. (2000). "El cine como medio-recurso para la educación en valores". En *Revista de Pedagogía Social*. Monográfico Educación Social y Medios de Comunicación, 5, (pp. 127-147).
- ANDRADE, B., y PEREIRA, M^a C. (2004). *Unidad didáctica de Cine y Salud: Algo más que un jefe*. Ourense. Concello de Ourense y Xunta de Galicia.
- ANSELME, M. (1989). *Après la morale, quelles valeurs?* Toulouse. Privat.
- ASENSIO, J.M.; GARCÍA CARRASCO; J. NÚÑEZ CUBERO, L. y LARROSA, J. (Coords.) (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona. Ariel.
- BADILLO, I. (1998). Las cultura de la infancia. *Antropológica. Revista de Etnopsicología y Etnopsiquiatría*, 1, 3-16.
- BARRAGÁN, F. (1996). *La construcción colectiva de la igualdad*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- BAUTISTA, J. M. y SAN JOSÉ, A. I. (2002). *Cine y creatividad*. Madrid. FER.
- BILBAO, A. (2006). Políticas socioeducativas de igualdad de género. En J. M. Esteve y J. Vera (coord.), *Educación social e igualdad de género* (pp.135-171). Málaga. Área de Educación, Cultura y Fiestas del Ayuntamiento de Málaga.
- BONILLA, A. y BENLLOCH, I. (2000). Identidades, transformación de modelos sociales y su incidencia en el ámbito educativo. En J. Fernández (coord.), *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología* (pp.135-176). Madrid. Pirámide
- CARRERA, M^a V. y PEREIRA, M^a C. (2006). Billy Elliot. Una propuesta de intervención pedagógica con el cine para educar en la igualdad de género y en las emociones. En VV.AA., *Cine y aula, promotores de salud. Nuevas experiencias de educación para la salud a través del cine* (pp.89-19). Zaragoza. Gobierno de Aragón, Dirección General de Salud Pública.
- CARRERA, M^a V., LAMEIRAS, M. y CID, X. M. (2006). Estereotipos de género en estudiantes de E.S.O.: Experiencias coeducativas para el cambio. En J.M. Esteve y J. Vera (coord.), *Educación social e igualdad de género*. Málaga. Área de Educación, Cultura y Fiestas del Ayuntamiento de Málaga.
- CASANOVA, O. (1998). *Ética del silencio*. Madrid. Alauda-Anaya.
- CORBELLA, J. (2005). *Bienestar emocional*. Barcelona. Planeta.
- CORTINA, A. (2002). *Por una ética del consumo*. Madrid. Taurus.
- DE LA TORRE, S. (1996). *Cine formativo. Una estrategia innovadora en la enseñanza*. Barcelona. Octaedro.

- DE LA TORRE, S. (1999). *Aprender del conflicto en el cine*. Barcelona. PPU.
- DE LA TORRE, S. (2000). Estrategias creativas para la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía*, 217, (pp.543-572).
- DÍAZ AGUADO, M^a J. (1993). *Niños con dificultades socio-emocionales*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
- DIOS, M. (2004). *Educación de los afectos y emociones*. Santiago de Compostela. Seminario Galego de Educación para a Paz.
- ESCÁMEZ, J. y GIL, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona. Paidós.
- ESTÉVE, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona. Paidós.
- GIL, R. (2001). *Valores humanos y desarrollo personal. Tutorías de educación secundaria y escuela de padres*. Bilbao. CISSPRAXIS.
- GIMENO, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona. Ariel.
- GOLEMAN, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona. Círculo de Lectores.
- GONZÁLEZ MARTEL, J. (1996). *El cine en el universo de la ética: el cine-fórum*. Madrid. Anaya.
- HOYOS, G. y MARTÍNEZ, M. (coords.) (2004): *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona. Octaedro.
- IGLESIAS DA CUNHA, L. (2006). Oportunidades del contexto local para la igualdad de género. En J.M. Esteve y J. Vera (coord.), *Educación social e igualdad de género* (pp. 99-117). Málaga. Área de Educación, Cultura y Fiestas del Ayuntamiento de Málaga.
- IGLESIAS DÍAZ, A. (1997). *Un proxecto para a pedagogía da tolerancia*. Santiago de Compostela. Editorial Toxo Soutos.
- IGLESIAS, C. (1999). *Educación para a paz desde o conflito*. Santiago de Compostela. Editorial Toxo Soutos.
- INSTITUTO DE LA MUJER (2003-2006). *IV Plan para la Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres*. Madrid. Instituto de la Mujer.
- INSTITUTO PEDAGÓGICO PADRES Y MAESTROS (2003). *Cine y transversales. Treinta películas para trabajar en el aula*. Bilbao. Mensajero.
- LAMEIRAS, M. (2004). El sexismo y sus dos caras: De la hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de Sexología*, 8, (pp. 91-102).
- LAMEIRAS, M., RODRÍGUEZ, CARRERA, M^a V. y CALADO, M. (2006). *Profesoras e profesores no Sistema Universitario Galego. Unha perspectiva de xénero*. Santiago de Compostela. Servicio Galego de Igualdade, Secretaría de Igualdade, Vicepresidencia de Igualdade e do Benestar, Xunta de Galicia.
- LAMEIRAS, M., RODRÍGUEZ, OJEA, M. y DOPEREIRO, M. (2004). *Programa coeducativo de desarrollo psicoafectivo y sexual. Programa Agarimos*. Madrid. Colección Ojos Solares, Programas.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (B.O.E. n^o 106, de 4 de mayo de 2006).
- LOSCERTALES, F. y NÚÑEZ, T. (2001). *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Barcelona. Octaedro.
- MARTÍNEZ, M. y HOYOS, G. (coords.) (2006). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona. Octaedro.
- MARTÍNEZ, E. y SÁNCHEZ, S. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva. Grupo Comunicar.
- MAYOBRE, P. (2006). La formación de la identidad de género. Una mirada desde la filosofía. En J.M. Esteve y J. Vera (coord.), *Educación social e igualdad de género* (pp. 19-54). Málaga. Área de Educación, Cultura y Fiestas del Ayuntamiento de Málaga.

- MUÑOZ, J. (coord.) (1998). *La bolsa de los valores*. Barcelona. Ariel.
- MUSITU, G. y CAVA, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona. Octaedro.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2001). *Employment outlook 2001*. En <http://www.oecd.org/document> (Consultado 22-1-2007).
- ORIENTE, P. (2006). La situación laboral de la mujer en el empleo. En J.M. Esteve y J. Vera (coord.), *Educación social e igualdad de género* (pp. 119-134). Málaga. Área de Educación, Cultura y Fiestas del Ayuntamiento de Málaga.
- PASTOR, R. (2000). Aspectos psicosociales de la asimetría genérica: rupturas, cambios y posibilidades. En J. Fernández (coord.), *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología* (217-246). Madrid. Pirámide.
- PEREIRA, C. y URPI, C. (2004). "El cine: la escuela informal de nuestra juventud". *Revista Making Of. Cuadernos de Cine y Educación*, 28 (pp. 18-33)
- PEREIRA, M^a C. (2005). Cine y Educación social. *Revista de Educación, Monográfico -Educación no Formal-*, 338, (pp. 205-228).
- PEREIRA, M. C., SUEIRO, E. y VALERO, L.F. (2006). Propuestas desde la pedagogía y la psicología para la igualdad de género: Modelos de aprendizaje y género. En J.M. Esteve y J. Vera (coord.), *Educación social e igualdad de género*. Málaga. Área de Educación, Cultura y Fiestas del Ayuntamiento de Málaga.
- PEREIRA, M^a C., y PINO, M. (2005). Globalización y educación en valores. Contribuciones educativas desde el fenómeno social de la muñeca Barbie. *Revista Galega do Ensino*, 47, (pp.1103-1126).
- RODRÍGUEZ NEIRA, T. (1999). *La cultura contra la escuela*. Barcelona. Ariel.
- SANTOS, M. A. y TOURIÑÁN, J. M. (eds.) (2004). *Familia, educación y sociedad civil*. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela e Instituto de Ciencias de la Educación.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona. Ariel.
- SEGURA, M. y ARCAS, M. (2003). *Educar las emociones y los sentimientos*. Madrid. Narcea.
- STAEHLIN, C. (1976): *Cosmología fílmica*. Valladolid. Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- VALCÁRCEL, A. (1992). Sobre el genio de las mujeres. *Isegoría*, 6, (pp. 97-112).
- VALLÉS, A. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid. EOS.

RECOMENDADA

- ARRIETA, L. (1992). *Educar desde el conflicto*. Madrid. CCS.
- BOLÍVAR, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid. Anaya.
- CALVO, Q. (1991). *Cuaderno de convivencia y conflicto*. Madrid. S. M.
- CARRERAS, LL. (1995). *Cómo educar en valores*. Madrid. Narcea.
- CEBOLLADA, P. (1997). *Una mirada al cine*. Madrid. Centro Español de Estudios Cinematográficos y audiovisuales.
- DE TORRE, S.; PUJOL, M. A. y RAJADELL, N. (Coords.) (2005). *El cine, un entorno educativo*. Madrid. Narcea.
- DIOS, M. (2001). *Cine para convivir*. Santiago de Compostela. Toxosoutos.
- ELZO, J. (2006). *Jóvenes y felicidad*. Madrid. PPC.
- HAEUSSLER, I. y NEVA, M. (1997). *Confiar en uno mismo: programa de autoestima*. Madrid. CEPE.

HUESO, A. L. (1998): *El cine y el siglo XX*. Barcelona. Ariel.
 MARTÍNEZ, J. (coord.) (2003). *Películas para usar en el aula*. Madrid. Publicaciones UNED.
 MARTINEZ SALANOVA, E. (2002): *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva. Grupo Comunicar Ediciones.
 TARKOVSKI, A. (2002). *Esculpir en el tiempo. Reflexiones sobre el arte, la estética y la poética del cine*. Madrid. Rialp.
 VARIOS AUTORES (2005). *Enseñar a ver, aprender a ser*. Zaragoza. Gobierno de Aragón. Aretes Gáficas Doble Color.
 VARIOS AUTORES (2006). *Cine y aula, promotores de salud*. Zaragoza. Gobierno de Aragón. Gráficas lema.

Páginas webs (Estas páginas han sido consultadas el 15 de enero de 2007).

webs.uvigo.es/consumoetico
www.ai.cat.org/educador/pelis/propuestas
www.ateiamerica.com
www.aulacreativa.org/cineduccion/historiasufer.htm
www.buscacine.com
www.campus-oie.org./valores/monografias
www.caratulasdecine.com
www.ciberanika.com
www.cinehistoria.com/
www.cinemanía.net
www.cineparaleer.com
www.cineysalud.com
www.comunicacionypedagogia.com
www.contenidos.com/entretenimientos/animación/index.html
www.consorcioaudiovisualdegalicia.org
www.culturalianet.com
www.edualter.org./material/cinemad
www.elcinetienederechos.org
www.estinga.com
www.fad.es
www.filasiete.com
www.filmoguia.com
www.fimaffinity.com
www.formatocine.com
www.foroedu.com
www.geaweb.org
www.iris.cnice.mecd.es/media/cine/index/html
www.labutaca.net/films/30/ingoodcompany3.htm
www.oscar.com
www.otrocampo.com
www.porlared.com/cinered/
www.sgep.org
www.todocine.com
www.users.skynet.be/fralica/refer/theorie/theocom/lecture/lirimage/cinema.htm
www.victorian.fortunecity.com/muses/116/cinematografo.html

¹ Para esta ocasión partimos de esta sugerente muestra cinematográfica que se integra dentro del Proyecto *Cine e Saúde*, y que hemos trabajado, aplicado y evaluado en variadas ocasiones, con colectivos diversos (familias, educadores en formación inicial y permanente, adolescentes y jóvenes). Andrade, B. y Pereira, C. (2004): *Cine e Saúde. Algo mais que un xefe..* Xunta de Galicia-Concello de Ourense. Concellería de Sanidade.



KILL BILL

MATAD A TARANTINO

CINE VIOLENTO EN LAS AULAS

MANUEL HERNÁNDEZ MARTÍNEZ

Profesor del I.E.S. Benjamín Jarnés

Aspectos de educación para la salud

Dimensión personal: Autoestima, salud mental. Actividad Física. Autocuidados y ayuda mutua.

Dimensión relacional: Convivencia, resolución de conflictos. Relaciones y emociones.

Dimensión ambiental: Entornos saludables.

Asignaturas, destinatarios y cursos

El trabajo se realizó en la asignatura optativa de 4º de E.S.O. "Procesos de Comunicación". Puede plantearse en cualquier curso de secundaria, sobre todo desde Tutoría, Ética, Ciencias Sociales...

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

En el comienzo de un nuevo curso llegan estimulantes programas y convocatorias de actividades que uno no siempre consigue llevar a cabo con sus estudiantes; no transmitimos nuestras expectativas ni contagiamos nuestras ilusiones a los alumnos y alumnas. Pero en ocasiones estos proyectos e ideas ajenos te hacen recordar que en algún momento anterior hemos conseguido compartir no sólo conocimientos, también anhelos y gustos, o, dentro del programa que nos ocupa, hemos ayudado a otros a plantearse una forma más activa de ver y disfrutar del cine. Llega el programa de "Un Día de Cine" del I.E.S. Pirámide prologado por unas palabras de otro conocido educador en la mirada, Javier Gurpegi: "Una didáctica de la mirada ideológicamente implicada debe mancharse las manos con los problemas que el alumnado va a encontrarse fuera de los límites del instituto...".

Llevar a las aulas una película ultraviolenta, como *Kill Bill*, doblemente violenta también por la duración de la entrega, puede englobarse, en principio, bajo esa idea de una mirada implicada, porque el mundo que nos rodea es violento, y los asuntos -y hasta entretenimientos- que les interesan a nuestros estudiantes, también pasan por la violencia. Así vemos los temas y argumentos del Festival de Cortos de este programa de Cine y Salud, donde predomina el acoso entre alumnos o las adicciones a diferentes drogas, que no dejan de ser una lenta muerte violenta... de la personalidad... de la persona.

Un aspecto interesante que tiene la película de Tarantino es que cuando te sumerges en la bibliografía te das cuenta de que el mismo Tarantino excusa el alto grado de violencia de la misma. El propio director es consciente, pues, de las dosis de violencia que aparecen en el argumento de su película; y necesita una buena razón. La justificación de Tarantino es que esta película, desmadrada pero estilizada –luego veremos el porqué de este calificativo–, se desarrolla en un mundo imaginario, irreal, imposible, donde cabe toda la violencia “tarantiniana”. Pero de todo ello el espectador “normal” no es consciente, imagino, cuando ve simplemente la película. Además, no es tan irreal ese mundo de *Kill Bill*, salvo por sus dotes extremas para las artes marciales. Y además de que no sirve muy claramente este razonamiento para justificar la violencia de ese aparentemente irreal mundo tarantiniano, está el problema de la percepción que tenemos actualmente de la violencia.

En este sentido, repaso en uno de los libros de esta colección de “Nuevas experiencias” (*Enseñar a ver, aprender a ser*, 2005), uno de los artículos sobre el tema de la violencia: “La estetización de la violencia en el cine contemporáneo”, de Isabel Paredes. La autora plantea que la violencia es hoy algo cotidiano en las pantallas. La violencia es aceptada y asimilada por los pasivos espectadores, que llegan a un nivel de morbosidad inhumano al asistir impasibles ante las imágenes y mensajes violentos de los medios de comunicación, de sus sucedáneos –prensa rosa y amarilla– y hasta de los mensajes artísticos. Dice la autora que la violencia tiene en las pantallas una “presencia fantasmagórica”, donde las imágenes son percibidas y aprehendidas como “algo irreal, incluso onírico”, puesto que el espectador asiste a una representación. Aunque sea real lo transmitido por un medio de comunicación aparece como una representación, algo distante al receptor, incluso mostrado en diferido, ralentizado, o desde el punto de vista de un objetivo de cámara: “lo visionado se establece al mismo tiempo como algo real pero con parte de irrealidad”. Ciertamente, tanto en la televisión como en el cine “aquello que muestra la película representa una mediatización de unos asesinatos reales, ya todo se confunde, violencia incluida, entre lo real y lo ficcional, banalizando ambas hasta el extremo en que no se tiene en cuenta ninguna de las dos”.

Esta reseña hace pensar que, por un lado, las excusas de Tarantino no parecen razonables, y que, por otro lado, por muy irreal que sea el mundo tarantiniano –no sus escenarios, ni argumentos ni personajes–, el espectador está acostumbrado a que la violencia sea percibida como algo cotidiano, no importando tanto si se ha grabado con extras como si ha sucedido realmente.

Por ello, y volviendo a la cita inicial de Javier Gurpegui, qué mejor forma que enseñar a distinguir y analizar la violencia en el cine que analizar una película que lo es; es decir, no hacerlo sólo desde un punto de vista teórico. Recuerdo que hace unos años una madre protestó –en persona, no elevó la queja a instancias superiores, aunque podría haberlo hecho– porque su hija leía en 4º de E.S.O. una novela que resultaba en muchos pasajes machista, cuyos personajes se muestran adictos a varios tipos de drogas, y se comportan violentamente (*Dibujos animados*, Félix Romeo). Mi respuesta inmediata, con una espontaneidad que todavía me asombra, fue comentarle, en primer lugar, que siempre hacíamos en clase una lectura crítica, no sólo de la forma –para ello estamos en la clase de “Lengua”–, también del contenido, para hacer una lectura de los valores positivos y negativos que aparecen en las obras que leemos; y en segundo lugar añadir que seguramente su hija

asistía pasivamente y en soledad absoluta a programas de dudosa “moralidad” como las “Crónicas marcianas”, por entonces famosísimas, y que a sus padres seguramente no les preocupaba este hecho. El mismo Javier Gurpegui, en el número 10 de *Pantallas Sanas*, se hacía eco del denominado “síndrome de Siddharta”, que alude a la tendencia emergente en las administraciones educativas y sociales, de carácter no sólo tradicional, de preservar a los educandos de los “discursos considerados ‘peligrosos’, reorientándoles hacia el consumo de materiales de carácter eminentemente educativo o didáctico, más adecuados para su edad”. Es una tendencia que no educa en el uso efectivo de los discursos audiovisuales, tanto ideológicos, como artísticos... Con el autor, diremos que “aprendemos a enfrentarnos, por ejemplo, a la telebasura, conociéndola”. Por ello queremos, siempre que podemos, aprovechar el viaje que nos propone el cine para trasladarnos “de *la emoción a la reflexión*”, como tan bien, tan perfectamente, dice Ángel González.

CAPÍTULO II: PRESENTACIÓN DE LOS EJERCICIOS

Hemos dividido el trabajo de la película en once apartados que obligan a los estudiantes a analizar aspectos formales y argumentales de la película. En la mayor parte de ellos aparece la posibilidad de elegir opciones combinando las preguntas para que el trabajo no resulte excesivamente largo. Nos interesa evaluar, y mejorar si es preciso, desde el área instrumental de Lengua, su capacidad para sintetizar, y para ello establecemos el primer ejercicio, sobre la sinopsis de las películas, donde pueden optar por resumir uno de los capítulos del total de diez de las dos películas, o la totalidad de la película, ya sea a través de la división en capítulos o de una forma general. Lo interesante del juego de opciones en este caso es que tienen un límite espacial para la respuesta, por lo que el ejercicio tiene una limitación que lo complica: es más extenso el resumen de un solo capítulo que el resumen de la totalidad de la película. La tercera opción se ofrece para aquellos que desean relacionar argumentalmente las dos partes.

Una segunda tanda de ejercicios se fija más en el componente visual de las carteleras. La primera opción les permite analizar 10 carteleras de las películas, si bien sólo en el sentido de la relación icónica con el argumento, dado el tamaño de la copia. Y la segunda es más creativa, para que elijan algún elemento que les resulte personalmente más llamativo y elaboren una cartelera personal, objetivo difícil ya que los diseñadores de la película ofrecen variadas alusiones a los elementos más recurrentes de las películas, tanto desde símbolos, rotulación, colores, tipo de letras, personajes, que componen las diferentes carteleras. La originalidad estriba en la realización de una única cartelera para ambas películas.

La tercera parte ofrece ejercicios de búsqueda a partir de enciclopedias, internet: deben localizar una serie de datos de carácter cinematográfico, como los títulos restantes de Tarantino, o nombres de otros cineastas relacionados con el director, o definiciones de subgéneros que se pueden relacionar con la película. Dentro de este apartado de localización de conceptos, otro ejercicio tiene un carácter más léxico, como el nombre de las víboras que dan el apodo a los protagonistas, y otro enteramente semántico: precisar los sinónimos con los que se ha definido a esta película.

El cuarto apartado propone ejercicios sobre la estructura de la película: asociar cada capítulo o cada una de las películas, cada uno de los “volúmenes”, a alguno de los subgéneros con los que se ha relacionado la película y que se han definido en el ejercicio anterior. Otro ejercicio es localizar en esos capítulos algún “flash-back”, recurso narrativo habitual en el cine del director para romper la estructura lineal del relato. Para comentar la estructura se propone también que observen un doble factor de confluencia entre ambas películas: un género cinematográfico y un actor que aparecen a lo largo de las dos entregas.

Sin entrar todavía en el tema que más nos interesa, el quinto apartado funciona como gozne para introducir a los estudiantes en la reflexión y en la interpretación de la película. Tomamos dos definiciones de la película realizadas por sendos críticos para que los estudiantes las glosen con sus palabras, llegando a conocer e interpretar otros puntos de vista sobre esta obra. O les introducimos en la importancia para el autor de la música en sus películas, no sólo como adorno y banda sonora, sino como motivo decisivo en la gestación de las películas, incluso como método de trabajo.

Tras estos ejercicios de carácter formal, de ir entrando en el conocimiento de la película por su argumento, por su estructura, por sus géneros y hasta cartelera, e incluso a partir de la interpretación, a partir del siguiente apartado ya entramos en el análisis del contenido que nos interesa, la violencia. El sexto apartado ofrece diferentes opiniones de protagonistas o del creador de la película, de críticos también, que matizan y hasta niegan que la película es violenta. En estos fragmentos también aparecen testimonios que afirman la existencia de la violencia en la película, pero la ensalzan como un elemento positivo y artístico. Son comentarios que ocupan la mayor parte del trabajo; deben leerlos minuciosamente. Elijan los textos que elijan para comentar la “violencia creativa” de la película o la “no violencia”, los estudiantes deben responder a la pregunta clave: “¿El cine violento nos hace más violentos?” Hemos asistido a justificaciones que minimizan y hasta ocultan el nivel violencia del texto, u otros textos que la ensalzan, pero lo más importante es si creemos que al ver estas escenas violentas lo que nos conmueve nos lleva a repudiar la violencia, o a imitarla o nos deja indiferentes. Esta es la parte nuclear del trabajo. Queda un apartado para tratar los temas de la película. Éste queda subdividido en dos para que analicen dos asuntos distintos que también aparecen en la película, para que los estudiantes decidan reflexionar sobre las motivaciones de los personajes, no sólo sobre la violencia. Y lo que motiva a la protagonista principal es su instinto maternal, recargado de toda la violencia por su sed de venganza, pero al fin y al cabo se comporta como madre que en el momento decisivo quiere recuperar a su hija. No es del todo original pero sí que hay que destacar el papel de la mujer heroína o anti-heroína en esta película, y también es interesante reflexionar sobre este aspecto de la preponderancia de lo femenino en la película. O bien, como argumento y tópico “épico” –como dice la crítica-, es el destino el que motiva las acciones de los personajes, como meros juguetes de los “dioses”, que les llevan de tragedia en tragedia, a enfrentarse hasta la muerte.

Para acabar la presentación de ejercicios: los tres últimos apartados tienen un interés similar a los primeros ejercicios, valorando las capacidades de comprensión y expresión de los estudiantes. En el octavo y noveno apartados han de valorar las críticas positivas y las negativas que, respectivamente, tuvo la película, de forma global, ya no sólo sobre el tema de la violencia.

Y de la comprensión a la expresión. En el último, el décimo, han de elaborar la crítica de la película con todo lo que han conocido sobre la misma, su argumento, sus carteleras, sus capítulos, sus temas y las críticas positivas y negativas que ha recibido. Es el ejercicio final y concluyente que recoge todo el aprendizaje e interpretación anterior sobre la película y lo pone en práctica, pues tienen que razonar, como buenos críticos, su opinión.

CAPÍTULO III: PLANTILLA DE EJERCICIOS

TRABAJOS SOBRE LA PELÍCULA DE QUENTIN TARANTINO: KILL BILL, VOLÚMENES I Y II

Dirección y guión: Quentin Tarantino. País: USA. Año: 2003. Duración: 111 min. Interpretación: Uma Thurman (La Novia), David Carradine (Bill), Lucy Liu (O-Ren), Daryl Hannah (Elle Driver), Vivica A. Fox (Vernita Green), Michael Madsen (Budd), Michael Parks (Sheriff), Sonny Chiba (Hattori Hanzo), Chiaki Kuriyama (GoGo Yubari), Julie Dreyfus (Sofie Fatale), Gordon Liu (Johnny Mo), Jun Kuniyama (Jefe Tanaka). Producción: Lawrence Bender. Música: The RZA. Fotografía: Robert Richardson. Montaje: Sally Menke. Diseño de producción: Yohei Tanada y David Wasco. Dirección artística: Daniel Bradford. Vestuario: Kumiko Ogawa y Catherine Marie Thomas. Estreno en USA: 10 Octubre 2003. Estreno en España: 5 Marzo 2004.

Dirección: Quentin Tarantino. País: USA. Año: 2004. Duración: 136 min. Género: Acción, thriller. Interpretación: Uma Thurman, David Carradine, Gordon Liu (Pai Mei/Johnny Mo), Daryl Hannah, Michael Madsen, Michael Parks (Esteban Vihaio/Sheriff Earl McGraw), Bo Svenson (Reverendo Harmony), Samuel L. Jackson (Rufus), Perla Haney-Jardine (B.B.), Chris Nelson (Tommy Plympton), Jeannie Epper (Sra. Harmony), Claire Smithies (Clarita). Guión: Quentin Tarantino; basado en el personaje "La Novia" creado por Q & U. Producción: Lawrence Bender. Música: The RZA y Robert Rodríguez. Fotografía: Robert Richardson. Montaje: Sally Menke. Diseño de producción: David Wasco y Cao Jui Ping. Dirección artística: Daniel Bradford. Vestuario: Kumiko Ogawa y Catherine Marie Thomas. Estreno en USA: 16 Abril 2004. Estreno en España: 23 Julio 2004.

I)- EJERCICIO DE SINOPSIS (elige una opción A / B / C):

A.- Intenta resumir cada una de las partes de la película por separado. Cada resumen debe ocupar unas 10 líneas.

B.- Resume brevemente cada uno de los 10 capítulos. Dedicar a cada uno tres líneas, pero explica claramente su principio, desarrollo y final.

B.- ¿Se podría relacionar el primer capítulo de la primera parte con el primero de la segunda? ¿Y entre el capítulo final de la primera parte y el octavo?

C.- Resume el argumento de la película al completo. Este resumen debe ocupar cinco líneas.

II)- EJERCICIO CARTELERAS (elige una opción A / B):

A.- A continuación tienes los posters de las películas. Indica las diferencias que observas en cada una de ellas y además qué aspecto resalta de cada una de las partes de la película. La primera de la ficha técnica y los números 3 a 6 son de la primera parte. El resto de la segunda.



B.- Elabora tú una cartelera de lo que sería la película única y conjunta. Tamaño folio y preferentemente a color, lo mejor y más completa posible.

III)- **EJERCICIO DE LOCALIZACIÓN ENCICLOPÉDICA** (elige A / B):

A.- Estos son los nombres de las víboras venenosas que se asignan a los protagonistas de la banda (Comando Letal Asesino Víbora: DiVAS). Busca en una enciclopedia sus características y asócialos a los personajes correspondientes: O'Ren-Ishii, Elle Driver, Budd, Vemita Green, La Novia:

- Mocasín de Agua:
- Serpiente de la Montaña de California:
- Serpiente de Cascabel:
- Cabeza de Cobre:
- Mamba Negra:

B.- Busca los tres títulos anteriores de las películas de Tarantino y resume el argumento

B.- Busca en una enciclopedia estos nombres de cineastas. Expón a tenor de lo que indique en el contenido la relación que tienen con la película *Kill Bill*.

- David Carradine:
- Clint Eastwood:
- Sonny Chiba:
- Charles Bronson:
- John Woo:
- Sergio Leone:
- Bruce Lee:
- Brian de Palma:
- Ennio Morricone:
- George A. Romero:

A.- Busca el significado de los siguientes subgéneros cinematográficos y anótalo. Explica a su vez en qué se puede observar que aparecen en la película de Tarantino.

- "spaghetti western":
- películas chinas de "artes marciales":
- películas japonesas de "samuráis":
- "yakuza":
- "anime":
- "gore":
- "película por entregas":
- "sketch":
- cine "blaxploitation":
- "gialo" italiano:

A.- El director se ha referido sobre todo al influjo de dos tipos de cine enumerados como influencia en la película. ¿Cuáles de los anteriores crees que son los dos más importantes y extremos en la película?

B.- La película se ha denominado con estos adjetivos y sustantivos que la caracterizan en cuanto a su relación con los citados subgéneros periodísticos. Localiza el significado de estas palabras en el diccionario y explica por qué nos podemos referir a ellas para calificar la película:

- "mezcla":
- "crisol":
- "miscelánea":
- "sincretismo":
- "exprimidor":
- "reciclaje":
- "coctelera":
- "glamourización":
- "intertextualidad genérica":
- "background cultural":

IV)- **EJERCICIOS SOBRE ESTRUCTURA** (elige una opción A / B):

A.- Se dice también que cada uno de los capítulos hace referencia a alguno de los subgéneros mencionados. Relaciona cada capítulo con el subgénero que se cita ahora:

- "spaghetti western":
- películas chinas de "artes marciales":
- películas japonesas de "samuráis":
- "yakuza":
- "anime":
- "gore":
- "película por entregas":
- "sketch":
- cine "blaxploitation":
- "gialo" italiano:

Volumen I:

Capítulo 1: "2".

Capítulo 2: "La novia ensangrentada" (min. 15)

Capítulo 3: "El origen de O-Ren" (min. 34)

Capítulo 4: "El hombre de Okinawa" (min. 43)

Capítulo 5: "Enfrentamiento en la casa de las Hojas Azules" (min. 56)

Volumen II:

Capítulo 6: "Masacre en Dos Picos" (min. 2).

Capítulo 7: "La solitaria tumba de Paula Schultz" (min. 17)

Capítulo 8: "La cruel tutela de Pai Mei" (min. 37)

Capítulo 9: "Elle y yo" (min. 60).

Capítulo 10: "Cara a cara" (min 78)

B.- Una característica del cine de Tarantino es la utilización de "flash backs", y aunque en esta película hay menos y recurre a la división en capítulos, localiza algún ejemplo y resume la secuencia en relación con el argumento principal.

B.- Una de las escenas clave en flash back refleja un tema habitual del cine de kung fu: "el entrenamiento para la venganza". Localízala en la película y qué sucede en ella en relación con el argumento.

A.- También se comenta que cada uno de los "volúmenes" tiene una influencia decisiva del ambientación y del tipo de cine oriental, sea japonés o sea chino. ¿A cuál corresponde al "Volumen 1"? ¿A cuál corresponde el "Volumen 2"? Razona tu respuesta. En ambos fragmentos existe un tipo de lucha oriental predominante y un personaje que ejerce de maestro. Localiza ambos aspectos en cada parte.

B.- ¿En qué sentido funcionan como hilos conductores de ambas partes el subgénero del "spaghetti western" y David Carradine.

A.- Hay un actor secundario que sale en las dos entregas haciendo de diferente personaje. Localiza al menos al personaje.

V)- EJERCICIOS DE INTERPRETACIÓN (elige una opción A / B):

A.- Después de encontrar los significados sobre los subgéneros cinematográficos, quizá puedas explicar mejor con tus palabras estas definiciones de la película:

- *Cuando se mezcla una secuencia de una película yakuza con imaginería anime japonesa y banda sonora de un western italiano, el resultado es la apabullante energía temática y emocional que dota de su inmensa fuerza a todos estos géneros. Tarantino no sólo evoca la llamativa y cautivadora puesta en escena del cine de género, sino también su espíritu rebelde.*

- *Es necesario señalar que Tarantino no se ha limitado a copiar géneros en "Kill Bill". Los ha transformado; los ha filtrado con la sensibilidad de un fan estadounidense con una imaginación que funciona como un crisol (o, en sus propias palabras, como un exprimidor) en el que se aprecian los estrechos vínculos que unen géneros que, aparentemente, no están relacionados".*

B.- Explica las palabras del director sobre el proceso de creación de la película con música:

- A Tarantino le gusta la música casi tanto como el cine. Sus preferencias musicales forman parte del proceso de creación de una película desde el principio. Los fans de Tarantino saben que si hay algo que apasione tanto al director como el cine, es la música. Tarantino ha reconocido que, cuando no era más que un joven aficionado al cine, antes de la aparición del vídeo, las bandas sonoras de las películas eran el único elemento disponible para revivir la experiencia de una película. Gracias a ellas, podía volver a imaginar las escenas de sus películas favoritas y en ocasiones, improvisaba en su cabeza mientras escuchaba la música: a partir de ese momento empezó a pensar como un director. Ahora, los temas musicales forman parte del proceso creativo desde el principio. “No puedo seguir escribiendo hasta que descubro cuál va a ser la música de apertura de la película, la música que ponga al público en situación... “La música me ayuda a descubrir el ritmo, el son al que bailaré la película”.... Una de las primeras cosas que tuve claras respecto a “Kill Bill” fue que la música de apertura sería ‘Bang Bang (My Baby Shot Me Down)’. Y antes de escribir la escena de la pelea en el jardín nevado, ya sabía que la música que utilizaría iba a ser flamenco. La música me ayuda a descubrir el ritmo, el son al que bailaré la película”, declara el director.

VI)- **EJERCICIOS SOBRE EL TEMA DE LA VIOLENCIA** (elige una opción A/B/C/D):

A.- El director no considera a su película como “película violenta”, sino del género de acción. Explica estas palabras del director:

Frente a un bonito y enorme plató diseñado expresamente para servir como escenario del mayor número posible de versiones y combinaciones de lucha con espada, Tarantino admitió tener una sensación de responsabilidad: “Me encanta la acción. En mi opinión, quizás es la forma de cine más pura. Pero en realidad nunca antes había dirigido acción. Ya había escrito acción y mis películas contienen grandes dosis de acción pero, como director, para mí siempre había algo más. Sabía que en “Kill Bill” tendría que subir el listón”.

A.- Uno de los protagonistas le pone otro nombre. Intenta descubrir lo que significa este género narrativo y comenta si es adecuado aplicarlo a esta película:

“Si unes las dos entregas de la película”, comenta David Carradine, “te das cuenta de que es algo realmente épico”.

A.- A este calificativo también ha recurrido la crítica hablando de una “venganza homérica”. Explica el significado de esta calificación.

B.- Para la película de Tarantino se ha llegado a justificar la violencia porque se plantea en “otro mundo” lo que sucede en la pantalla. Ha dicho el director:

He dicho muchas veces que mis películas están ambientadas en dos mundos muy distintos. Uno de ellos es el ‘Universo de Quentin’ de “Pulp Fiction” y “Jackie Brown”. Se trata de un mundo exagerado pero más o menos realista. El otro es el Mundo del Cine. Cuando los personajes del Universo de Quentin van al cine, lo que ven tiene lugar en el Mundo del Cine. Sirven de ventana a ese mundo. “Kill Bill” es la primera película que he hecho que tie-

ne lugar en el Mundo del Cine. Es mi visión de lo que sucedería si ese mundo existiera realmente y pudiera introducir un equipo en él para hacer una película de Quentin Tarantino. Esta película no está ambientada en el universo en el que vivimos. En este mundo, las mujeres no son el sexo débil. Tienen exactamente los mismos instintos depredadores que los hombres, el mismo impulso de asesinar o ser asesinado". Según Uma Thurman, el reto de vivir dentro del universo de una película alternativa de clase B de Tarantino "es recorrer un increíble camino para descubrir que los seres humanos que lo habitan son irreales, unos locos, unos desequilibrados, épicos.

A partir de estas explicaciones del director ¿te parece que es justificable la violencia porque sucede enteramente en "otro mundo", en un mundo de ficción?

B.- También han justificado la violencia de la película algunos críticos. En el siguiente comentario que vas a leer intenta comprender por qué se justifica la violencia de la película y da tu opinión a favor o en contra:

Tarantino compone en esta magistral primera parte de su cuarta película una esplendorosa sinfonía de violencia, mecanismo cardinal en "Kill Bill: Vol. 1". Violencia extrema, salvaje y magnificada que encuentra su gran virtud en la parvedad de su discurso moral, despojado de cualquier teoría especulativa que acerca al salvajismo sangriento de sus potentes imágenes. Como en sus dos primeras películas la sangre es mostrada como elemento necesario, sin caer en la trivialidad y asentando todo el interés de su agresiva ceremonia en la diversión y sentido del humor. Por eso, la imagen de sadismo, el desmedido exceso de sangre y la exageración de los combates desde la perspectiva de Tarantino es necesario mostrarla detenidamente en cada golpe, en cada patada, en cada sablazo de katana y en cada muerte para reflejar siempre un sutil sarcasmo. Una mirada que realiza el crimen con su habitual estilización de la violencia, eliminando su realismo para poder así coreografiarla en una espléndida disposición de signos. Por eso, la aparente linealidad de la trillada historia de venganza, fundamentada en el estereotipo más manido, se invalida con una dirección convertida en una auténtica celebración coreográfica, un rebelde manifiesto visual, una ofrenda de ilusiones que recupera el sentimiento del cine por ofrecer una explosión casi sublime del entretenimiento. La violencia, en este caso, resulta efecto y no causa. Una de las cualidades del cine de este dinamizador insurrecto (Miguel Á. Refoyo).

C.- Estas críticas siguen las mismas pautas., buscando una justificación a la violencia de la película. Explica con tus palabras en qué se basan estos críticos para excusar la dosis de violencia de la película ¿Crees que con estos razonamientos queda justificada la violencia? Da tu opinión.

- Para todos aquellos que reiteradamente han acusado a Tarantino de hacer apología de una violencia cuya banalización no les resulta nada divertida, "Kill Bill" ofrece una batería de nuevos argumentos, pues no cabe duda de que estamos ante la que quizás es la película más brutalmente violenta producida por un estudio de Hollywood en los últimos tiempos. Pero hay una diferencia con toda la filmografía anterior de Tarantino: si en las tres películas anteriores la acción se desarrollaba en un mundo bastante parecido al mundo real, "Kill Bill" se sitúa en un nivel completamente distinto: desde sus primeros fotogramas y durante todo su metraje la película se coloca voluntariamente en un plano mucho más artificial que real. Esa artificialidad

permite a Tarantino jugar constantemente con el exceso, mostrando una violencia tan divertida que resulta imposible tomársela en serio y que tiene su momento cumbre en la secuencia en la que, con una descomunal matanza (David Garrido Bazán).

- Las escenas de acción son constantes, y más de una vez obligarán a apartar bruscamente la mirada. Pero más allá de la exasperante cantidad de sangre derrochada, "Kill Bill" es mucho más que una película violenta. Tarantino inventa un mundo en el que el comportamiento de sus integrantes tiene sentido, se vuelve lógico. Sus pensamientos, sus códigos, sus modos de reaccionar frente a las situaciones de la vida, no son meras recreaciones concebidas para aumentar el marketing de la distribuidora. Para el director, la violencia es la vida, o la vida es violencia. Sus personajes ejecutan en la práctica un modo de entender las cosas que les es propio, y que el espectador puede encontrar coherente. Esa magia es propia de Tarantino, la de volver justificable o al menos comprensible comportamientos y rituales que podrían considerarse ridículos tomados por otro director. (Leandro Marques).

D.- Otras justificaciones de la violencia aluden a la psicología especial de los personajes. Al tema de la venganza y a la interesante introspección en la mente de un asesino. Comenta estas críticas y valora si tienen razón.

- El cine de Tarantino es una propuesta sin medias tintas. Casi salvaje, casi primitiva. Nunca pasará desapercibida una película dirigida por él. Artista de la muerte, de la violencia, sus personajes, en este caso Mamba Negra, llevan muerte y violencia en la sangre, pero también responden a principios sagrados, a una filosofía esencial. No matan porque sí, aunque sí eligen matar como modo de resolver las cosas. Son códigos que respetan, que defienden, aunque haya que llevarlos al extremo. Es interesante observar a la protagonista porque vive la vida en función de lo que es y siente en ese momento. La venganza es su motor, es el llamado de su ira interior que ejecuta sin miramientos, tenga que enfrentarse a quien sea para llevarla a cabo. (Leandro Marques).

- En "Kill Bill" como filme unitario, la violencia extrema que se extrae de sus imágenes, lejos de significar el punto álgido en la dramaturgia e idiosincrasia de su ente formal y argumental, es una especie de terrible consecuencia de una angustiada divergencia psicológica-existencial, provocada por la punición moral a la que conlleva el ansia de venganza. La violencia de "Kill Bill" es, pura y simplemente, exhibida en su más atroz esplendor, porque la violencia es inherente al ser humano y difícilmente puede ser sometida a los dualismos maniqueos de la filosofía tradicional. Como en el caso de los (anti)héroes de los spaghetti, que coexisten en el sanguinario vitalismo de las tragedias griegas combatiendo la violencia con violencia para restablecer en una justicia natural, cuya profundidad y honestidad está por encima de las imperfectas leyes humanas (Miguel Á Refoyo).

- Hay gran intensidad en la segunda parte en unos diálogos que reflexionan sobre cuestiones universales a la vez que esconden la misma o incluso una mayor violencia y en la que los personajes abandonan su condición de mitos para hacerse mucho más terrenales y cercanos. La adrenalina es aquí sustituida por una emoción desbordada que surge de la necesidad de que todos los actores de la historia, sin excepción, tengan la oportunidad de explicar las razones de sus comportamientos, la moral que se oculta en lo más hondo de sus recovecos mentales, la explicación, en fin, de ese impulso algo

primigenio y natural que les lleva a hacer lo que hacen (David Garrido Bazán).

- Mientras la venganza se va completando, las expectativas del encuentro entre la rubia y Bill se acrecientan. ¿Con qué nos sorprenderá Tarantino para ese choque? Tanta sangre y violencia en el camino, ¿cuánto más se derramará en la pelea final? Ni un instante, ni una toma, ni un ángulo, ni una imagen es en "Kill Bill" como podría uno imaginarse previamente. Este volumen segundo deja en claro una cosa: más que la historia de una venganza, ésta es una historia de amor. De amor y de códigos que no se traicionan. Así son los personajes de Tarantino. La atmósfera de cada imagen está impregnada de la mística de los hombres y mujeres que construyen y dan forma la realidad que inventa el director. En cada mirada, en cada palabra que se pronuncia, un aura diferente sobrevuela la pantalla. Eso se contagia. Llega al cuerpo del espectador y lo atraviesa. Por eso, lo dicho al comienzo de este escrito sobre cada plano, cada textura... Una película de Tarantino no se observa y ya, asunto definido y a otra cosa. No. Una película de Tarantino interpela constantemente al pleno del espectador, por eso, además de invitarlo, le demanda y exige total predisposición para dejarse llevar. Tanto como para en algún momento llegar sentir las ganas de matar de sus protagonistas. Como para querer amar hasta al más cruel de los asesinos. Casi sin puntos intermedios, con una violencia extrema que también es amor extremo, una película del genial realizador no puede ser nada más que mirada, y mucho menos pasividad. Es el reclamo vívido de una manera de ser vista. Por eso, sólo puede ser experimentada (Leandro Marques).

- Cuando le digo a la gente que el nombre de la película es 'Kill Bill' y que yo interpreto a Bill, me preguntan: 'Bueno, ¿y tú de qué haces?, ¿de malo?' Entonces les contesto 'No hay tipos buenos en las películas de Quentin Tarantino. Sólo tipos malos'. La esencia del cine de Tarantino es una mirada al interior de la mente y los corazones de la gente violenta. Es lo que buscamos cuando vamos a ver sus películas. Se trata de meterse dentro de la psique de estos individuos y descubrir qué es lo que les hace actuar así. Bill tiene algo de noble, a pesar de saber que es una de las personas más malvadas sobre la faz de la tierra. Bill es más divertido que otra cosa... Aparentemente, Bill no tiene problemas humanos. Es capaz de colocarse por encima de todos ellos (David Carradine).

- El final de "Kill Bill" es realmente violento, a pesar de girar en torno al tenso reencuentro de dos padres separados en presencia de su hija. "Una de mis escenas favoritas", admite Carradine, "y no me estoy refiriendo únicamente al 'Vol. 2', sino a toda la película, es la escena del larguísimo diálogo entre Bill y La Novia. Es la parte más importante de la historia de amor. Durante todo ese tiempo, somos conscientes de que estos dos seres van a luchar hasta la muerte. Esta película no sólo gira en torno a la violencia y la acción. Es una mirada al interior de las mentes y los corazones de la gente violenta" (David Carradine).

A,B,C,D.- Redacta tu opinión sobre esta cuestión: ¿El cine violento nos hace más violentos? Es el núcleo del trabajo, la conclusión sobre el tema de la violencia. Debe ocupar entre 10 y 15 líneas.

VII-A OTROS TEMAS. EL PAPEL DE LA MUJER Y LA MATERNIDAD (Elige esta opción del ejercicio VII o la B)

- Junto a la violencia, la crítica se ha fijado en estos dos temas. Valora las críticas que se reseñan y expón tu punto de vista:

- *El genial cineasta reinventa el spaghetti manejándolo a su antojo, subvirtiendo los preceptos del western y de su réplica mediterránea al sublevar la idea de Sergio Leone cuando decía que «la mujer en el Oeste no es más que un obstáculo para la supervivencia como problema esencial de la vida salvaje». Una misógina idea que se ve anulada cuando Tarantino traiciona a cualquier prototipo de antihéroe de los filmes italianos a los que reverencia creando una superheroína, una mujer de armas tomar que no se puede desprender de su destino, entendido como una fuerza ciega que marca al personaje y a sus actos (Miguel Á Refoyo).*

- *Esta segunda parte del filme le sirve a Tarantino para olvidar el estilo del 'Grind house cinema' para centrarse un poco más en el porqué, en las causas y las consecuencias. "Kill Bill: Vol. 2" vendría a ser el complemento a lo propuesto, una elevada reflexión sobre la vida y la muerte, el amor y el odio y, principalmente, una preciosa y enternecedora glorificación a la maternidad. (Miguel Á Refoyo).*

VII-B EL TEMA DEL DESTINO (Elige esta opción del ejercicio VII o la A)

- Explica el siguiente tema con tus palabras y establece si estás de acuerdo o no:

Los cruces de frases entre Bill y La Novia contienen tanta o más violencia que el choque de katanas con O'Ren Ishii sobre la nieve que culminaba el Vol. 1, y un espléndido David Carradine asume todo el protagonismo de la función. Cierto, todo el argumento gira en torno a La Novia, pero es la sombra constante de Bill la que la domina, y si en la primera escena su esquiva presencia se hacía real, aquí la persona se hace verbo y asistimos tanto a sus razones como a un brillante monólogo aparentemente intrascendente (el que reflexiona sobre la mitología de los superhéroes y la dualidad Superman/Clark Kent) pero que esconde una de las claves de todo el conjunto, la que hace referencia a la fuerza del destino y a la imposibilidad de escapar de nosotros mismos. El discurso y el viaje de La Novia casi ha acabado y su resolución, una vez más, nos remite visualmente al primer volumen en la enésima muestra del continuo juego de espejos a que nos somete Tarantino (David Garrido Bazán).

VIII- EJERCICIOS DE VALORACIÓN DE LA CRÍTICA

- Explica el significado de estos párrafos que ha escrito la crítica sobre la película y da tu opinión sobre los mismos:

Puede que sea cierto que "Kill Bill: Vol. 1" parezca una simple y espectacular ráfaga de situaciones violentas, de luchas y sangrientos correctivos como reverberación del vacío argumental en el cine de género y del que hacían gala las películas de artes marciales orientales, pero también lo es el sustento del poder salvaje de la imagen sobre la palabra, de una forma adscripta a su descarada intención superlativa del impacto sobre el diálogo al que

nos tiene acostumbrados. Una asombrosa lección de estilo, un riguroso catálogo de material popular y un festival de guiños, homenajes, devociones y conmemoraciones cinéfilas (Miguel Á. Refoyo).

- Cada plano, cada textura, cada imagen de algún film de Quentin Tarantino deja como saldo, prácticamente, la misma sensación, que a la vez es norma: no se miran, se viven (Leandro Marques).

IX- Y CRÍTICAS NEGATIVAS

- ¿Tienen razón los siguientes críticos al exponer que la película es mala? ¿En qué aspectos se fijan en concreto? (Elige las opciones sobre las que establecer la respuesta A/B/C)

A- Película pastiche cuyo afán de trascendencia es nulo y su principal objetivo, que es divertir lo más que se pueda a un personal con gustos afines a los de este inclasificable cineasta, se consigue más que sobradamente (David Garrido Bazán).

A- "Kill Bill" deja nuestras expectativas razonablemente insatisfechas. Pero, al mismo tiempo, este cronista no recuerda haberse divertido tanto y de forma tan falta de prejuicios en una sala de cine desde hacía años. Lo que no obsta para que "Kill Bill" me parezca la película menos interesante de la filmografía de Tarantino, pero eso es otra historia bien distinta (David Garrido Bazán).

B- Eso, por supuesto, va en perjuicio de algunas otras señas de identidad del cineasta: resulta desespesante comprobar, por primera vez en una película de Tarantino, que al salir del cine uno no recuerda un solo diálogo chispeante, de esos que se te quedaban grabados a fuego en la mente (David Garrido Bazán).

B- "Ombliquista, superficial, menos trabajada" (Mateo Sancho Cardiel).

B- "Uno de los mayores timos del cine de los noventa" (Joaquín R. Fernández).

C- Tarantino demuestra en ella un tremendo dominio del lenguaje audiovisual, desplegando una colección de fuegos de artificio que lo elevan a la categoría de ilusionista para conseguir una película magnética, hipnótica. Pero bajo esos trucos no consigue ocultar que lo que está contando de forma tan brillante no deja de ser una profunda memez, y especialmente en la parte final la cinta se pierde tanto en el divertimento propio que olvida el del espectador que espera asistir a algo mínimamente inteligente (José Luis Santos).

C- Si en "Kill Bill: Vol. 1" uno enseguida se percataba de lo innecesarias de algunas de sus escenas, dicha sensación se acrecienta en su segunda parte, que además se ve perjudicada por la ausencia de una introducción tan impactante como la de su antecesora... Esta vez el responsable parece más preocupado por abusar de esos pomposos y rimbombantes diálogos que tanto éxito tienen entre sus fans y que, personalmente, encuentro del todo prescindibles... como entretenimiento este segundo volumen ha perdido la garra del primero, aunque no deja de ser una buena película a la que le sobran, eso sí, los típicos delirios en forma de superflua verborrea de este aclamado director y guionista (Joaquín R. Fernández).

X- Ahora elabora tu crítica, positiva o negativa sobre la película, pero realízalo en forma de redacción y razona tu opinión, puedes utilizar argumentos ajenos si es necesario, pero ante todo indica tu opinión.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LOS TRABAJOS ELABORADOS

El trabajo propuesto, siguiendo la plantilla previa, fue elaborado por alumnos de cuarto de E.S.O. en la optativa que se dedica en este curso a los medios de comunicación y que en el centro recibe el nombre de “Procesos de Comunicación”. Es el trabajo final del curso, donde reflexionan y ponen en práctica algunas habilidades y conocimientos aprendidos a lo largo de todo el año sobre los medios de comunicación, el lenguaje audiovisual y el cine, en concreto. El núcleo del trabajo, como ya se ha anunciado y se ha podido comprobar en la plantilla, es reflexionar sobre la violencia en el cine, pero otros ejercicios inciden en aspectos formales y de contenido.

No se desechan las habilidades de comprensión y mucho menos de expresión, decisivas en el momento de presentar cualquier trabajo. Así el primer apartado sirvió para que desarrollasen la capacidad de síntesis y en todos los trabajos optaron por sintetizar en cinco líneas el argumento de la película, que podía resultar más cómodo que el resumen por capítulos, aunque tuviesen más espacio. Ya en el argumento se suelen centrar en el desenlace feliz de la película y nadie rehúsa comentar la violencia con que se desarrolla la venganza:

Es una mujer que creía que habían matado a su hija un grupo de personas, aunque su hija no estaba muerta. Ella se vengará una por una de las personas que le hicieron daño y cada capítulo de la película se dedica a la lucha contra cada una de ellas. La última persona es el culpable de todo, era el padre de su hija, Bill. En casa de éste pelearon y ella ganó y se quedó con la niña

En el siguiente ejercicio han preferido realizar una nueva cartelera que conjuga los dos volúmenes con que fue presentada originalmente. Así aparece en uno de los carteles propuestos una katana con las letras de la película ensangrentadas, en otro aparece un corazón rojo con cuchillos cruzados y el lema título con letras amarillas, en otro aparece el busto de la actriz con las espadas y el rótulo “Kill Bill vol. 1 y 2”, en otro –similar al de las farmacias, o a una organización extremista- es una víbora alrededor de una espada con el mango que lleva la palabra “Kill”... Sólo en un dos casos analizan los carteles propuestos para indicar, muy por encima, los elementos más significativos y distintivos de cada cartel.

Respecto al ejercicio de búsqueda de datos –llamado “localización enciclopédica”-, el apartado tercero, no supone ningún problema para desarrollarlo, salvo cuando se les pide que pasen a una interpretación. Parece que les ha resultado fácil componer los resúmenes de los argumentos de las tres primeras películas de Tarantino o el la caracterización de las víboras cuyo nombre da los apodos a la banda de asesinos... La localización de nombres de cineastas es más complicada al solicitar que los relacionen con la película que nos ocupa. En algunos casos resumen la información localizada sobre ellos, pero no siempre los relacionan bien con la película de Tarantino. Lo mismo sucede con la cuestión que solicita definir los subgéneros cinematográficos. Alguno de los trabajos consigue explicar muy certera y sucintamente cada uno de los términos que sirven para designar géneros cinema-

tográficos, e incluso hace una reseña de su historia a lo largo de la breve historia del Séptimo Arte; pero el problema es que no consigue relacionarlos con la película de Tarantino. Esa segunda parte de estos ejercicios de búsqueda de información e interpretación falla. Incluso se producen errores graves en algunos trabajos dado que toman los antropónimos como un listado de créditos de equipo artístico, adjudicando equivocadamente un papel a cada persona.

Son curiosas las respuestas dadas al ejercicio en que se ofrece un listado de nombres sinónimos utilizados por la crítica para referirse a la capacidad aglutinadora de géneros de la cuarta película de Tarantino. Ciertamente, de nuevo, los estudiantes no han comprendido correctamente. Definen con perfección cada una de las palabras haciendo un resumen del significado que aporta el diccionario, pero no contestan a la segunda parte del ejercicio: “explica por qué nos podemos referir a ellas para calificar la película”. No desarrollan la capacidad interpretativa; no consiguen establecer la relación semántica de todas estas palabras con la capacidad de síntesis de géneros que aporta la película. Quizá la instrucción debería quedar más clara, ya que es muy sencillo percibir que todas las palabras pertenecen al mismo campo semántico de “la mezcla”.

El apartado cuarto de ejercicios permite que profundicen mínimamente en la estructura de la película, partiendo del conocimiento de esta capacidad sincrética del responsable de la misma. Pero no es casualidad que en ningún trabajo se desarrolle la opción A) para relacionar un subgénero con cada capítulo de la película. A partir de aquí la respuesta sobre el “flash-back” es la elegida, y con acierto, en todos los trabajos. La evocación en la que todos coinciden sucede en el momento del enterramiento de la novia: la salida del ataúd es prologada por las escenas en que se explica cómo es capaz de romper la madera de la tapa. En otro de los trabajos también se enuncia la escena de cine manga que explica la cruel infancia de la asesina O-Ren. También en el apartado siguiente la totalidad de ejercicios se refieren a una de las opciones: la que desarrolla la forma de creación del director inspirado por la música. En todos los ejercicios se hace una breve reseña de este comentario y no supone ninguna complicación.

La entrada en el bloque de ejercicios que tratan sobre la violencia es paulatina, buscando calificativos que se han adjudicado a la película. No pueden comparar con otras películas de Tarantino sobre la idea de realizar una película de acción, pero sí explican los adjetivos “homérica” –con poco acierto– y “épico” –más correctamente: “narra hechos legendarios o fantásticos en un tiempo y en un espacio”-. Van valorando los comentarios de la película sobre la violencia y las justificaciones del responsable de la película. Llegan a la conclusión de que esa justificación no es razonable; esto se debe a que “las situaciones y lugares se parecen al mundo real”. La redacción propuesta de quince líneas se queda reducida en extensión en todos los trabajos. “¿El cine violento nos hace más violentos?”. Las opiniones que aportan los estudiantes suelen ser coincidentes y con escasas variaciones. Para algunos el cine violento puede influir en personas de naturaleza violenta: “a mí las películas de violencia sólo me parecen una exageración porque hay mucha sangre y es asqueroso”.. Suelen añadir que la violencia está en la personalidad de cada uno y en la educación que ha recibido. No obstante consideran que a los niños sí que hay que impedirles el visionado de películas violentas: “debe estar controlado para menores, pero no censurado”;

“a los niños pequeños tanta violencia les corroe la mente”; “crecen con esas imágenes y si un día ven una pelea en la tele la pueden aplicar con sus compañeros. Los adultos no creo que se vuelvan peores por las películas violentas, a no ser que la persona sea violenta”. En esta idea insisten mucho: el cine violento no afecta a “personas normales”, pero puede afectar a personas que “no están bien de la cabeza”. También hablan de personas débiles o que sean imitativas, como niños y adolescentes. Este tipo de cine puede afectarles porque es un reflejo de la sociedad actual, en la que hay más violencia que valores humanos “como la amistad, la ayuda y el respeto”.

Es curioso que los estudiantes, a pesar de su edad, no se sientan dentro del grupo de posibles afectados por la violencia en las pantallas. Los estudiantes que han hecho el trabajo se consideran a sí mismos “normales”, sin peligro de verse afectados. Lo peor es que dicen: “estamos acostumbrados”, ya a su edad; y sólo repelen la violencia por asco, no por principio moral. Ellos ya son maduros, ya están –tristemente- encallecidos y “saben lo que pasa en el mundo real”. Esta aportación con la que concluyen sobre el tema de la violencia en el cine no deja de ser preocupante: se consideran inmunizados contra la violencia de las imágenes que les llegan, tanto desde el mundo real como desde la ficción; pero la vacuna no les ha llegado por una lectura crítica de la imagen, ni por una decisión personal, sino por aburrimiento, o, al menos, por “acostumbramiento”. Este dato debe hacernos reflexionar sobre la capacidad de defensa que tienen nuestros alumnos y que esa capacidad debería estar basada en un sentido crítico, no en la convicción que tienen de que ya están saturados de violencia y que ésta no les va a hacer ningún daño, como sí les hace a las personas más “débiles”.

Sobre otros temas secundarios en la película se han introducido mayoritariamente en la cuestión sobre la maternidad, para resaltar el objetivo del director de dar un mayor papel protagonista a las mujeres en un género, como el western, que no les ha conferido este protagonismo.

En el apartado de críticas sobre la película los trabajos comentan que las críticas negativas se han ceñido a resaltar la violencia de las películas, y no han tenido en cuenta el argumento u otros aspectos de la película. También han resaltado que la película no ha gustado a los críticos por salirse de lo habitual en Tarantino. Cuando los estudiantes elaboran su crítica suelen ser positivos y valoran, por ejemplo, el reencuentro final con la hija y que acaben juntas. Es el “happy end” el que cura la dosis de violencia. En algún caso la crítica, sin dejar de ser positiva, no oculta el agobio de la violencia: “Muy buena, aunque era asquerosa por tanta sangre”. Y también se fijan en la música, factor que ha sido comentado en los trabajos: “la música hace que las imágenes impacten más”. Pero finalmente hay que destacar que el aprendizaje de valores ha quedado un poco dañado pues al tocar el tema de la maternidad y la venganza, ese mundo irreal que plantea Tarantino, no lo es tanto para los alumnos: “El guión está muy bien pensado, porque si nos pasara eso a nosotros, también nos querríamos vengar”. No creo que hayamos dado pistas sobre venganzas, pero esta evidente que las excusas de Tarantino no sirven y hay que acompañar a los adolescentes en el visionado de estas películas, para que queden reforzados los valores positivos, por pocos que sean, y que al menos no lleguen a justificar las muertes violentas o la venganza sangrienta.

CAPÍTULO V Y FINAL: ALGUNAS REFLEXIONES

Creo que el trabajo ha sido productivo, y aparte del visionado más o menos atractivo y del entretenimiento, el trabajo escrito les hará recordar más tiempo y mejor la película. También este trabajo sirve para que comprendan el esfuerzo con que se genera una película, la coordinación de un equipo complejo, y cómo se hacen eco de una película los medios de comunicación. En cuanto al tema de la violencia, ha sido interesante comprobar que efectivamente los estudiantes de esta edad no corren peligro de que se genere en ellos una tendencia hacia la violencia al ver una película de estas características. Pero creo que desde las aulas nos queda la posibilidad –y también la obligación- de que los espectadores tomen una postura más personal y moral ante la violencia. También pienso que la indiferencia con que observan la violencia es proyección de una peligrosa actitud pasiva. La saturación de imágenes y hechos violentos es la principal razón de que no les afecte una película violenta. Me temo que ante una noticia o ante un hecho violento que suceda en su entorno inmediato harían lo mismo: ser indiferentes, no mover un dedo... No toman ninguna postura ante la violencia real o irreal, presenciada en los medios o en directo. Y además comprenden la venganza de la madre y hasta –queda escrito- harían lo mismo. ¡No es nada irreal la película de Tarantino!

En la clase, quizá, ya que la sociedad no lo hace –no han conseguido controlar la programación de Televisión, ni las familias asumen este u otros de sus roles tradicionales- podemos hacerles caer en la cuenta de lo repudiable de la violencia, incluso como solución, como forma de venganza, porque anula toda restitución y equilibrio, y nos pone en el nivel del que causa un daño. Desde las clases nos debe quedar un resquicio para hacerles caer en la cuenta de actos violentos que pasan desapercibidos o que no les afectan. La violencia no es solo fea, sino que genera violencia y el final no es tan feliz, ni siquiera en la película, con tantas muertes que no hay que olvidar aunque propicien el reencuentro final. Son las muertes innecesarias –aunque artificiales- que se manifiestan en la violencia de *Kill Bill*, o en un telediario, o en un hecho del que sean espectadores o hasta testigos. Y no digamos la necesidad de tomar postura ante situaciones cotidianas de injusticia y violencia. El problema del acoso escolar, no tan extendido como se pretende, quizá, pero no por ello menos grave ni repudiable, tiene un “componente colateral” también grave y es el silencio por parte de los compañeros y compañeras que son testigos de las agresiones y cuya indiferencia puede ser interpretada como un asentimiento. Es necesario que en la vida cotidiana y real sean capaces de reaccionar ante la violencia, ante la injusticia, aunque no les afecte directamente como víctimas. Ahí encuentro el mayor peligro: no en que puedan asistir a una película violenta, sino que la indiferencia con que la observan, la puedan adoptar también ante una situación violenta e injusta.

Aportemos soluciones más creativas ante la injusticia; o, al menos, hagamos caer en la cuenta de la violencia injustificable y demencial que nos rodea y pasa desapercibida.





TE DOY MIS OJOS

CHRISTIAN DANTART USÓN

Psicólogo y educador, Gabinete I+C de Zaragoza

Aspectos de educación para la salud

Convivencia, resolución de conflictos, género y relación entre iguales.

Violencia: “El uso intencional de la fuerza física o el poder, en amenaza o de hecho contra uno mismo, otra persona o grupo o comunidad, ya sea que resulte o tenga una alta probabilidad de causar lesiones, muerte, daño psicológico, desarrollo anormal o privación” (Organización Mundial de la Salud)

¿POR QUÉ ‘TE DOY MIS OJOS’?

Hoy en día, la violencia se ha convertido en un problema de salud pública, en la mayoría de los países de occidente, con unos índices que podemos señalar como epidémicos, y que no dejan a un lado a la población más joven, de ahí la necesidad de trabajar, principalmente, desde la educación como mejor baza para reducirlos. Por esta razón elegimos esta cinta. La película tiene dos grandes bazas. La primera es que refleja, con bastante exactitud, situaciones concretas de la violencia doméstica, hablamos de formas de pensar, hacer y sentir de los protagonistas de esta situación, por lo que nos da un material correcto para establecer un buen diálogo. La segunda baza hace referencia a que se trata de una película española. La intención no es la de resaltar un amor patrio, sino entender que aunque la violencia es un fenómeno extendido a lo largo y ancho de nuestro planeta (la violencia de género se refleja en todas las sociedades occidentales), también resulta cierto, que el fenómeno cobra mayor o menor dramatismo dependiendo del lugar y el momento histórico vivido. Por ende, actualmente, en nuestro país, estamos ante una creciente sensibilización de un problema, que si bien, hemos de decir que no es novedoso, sí que lo es su tratamiento. Sería, por otra parte, injusto, no resaltar la buena dirección y puesta en escena de una cinta que, además del buen tratamiento del fondo a tratar, nos sumerge en una historia, que como espectador, conmociona y resulta difícil levantarse del asiento.

Objetivos:

Además de los objetivos generales que guían la publicación del libro, cabría resaltar los siguientes objetivos particulares:

Ser conscientes de la problemática histórica de la violencia, conocer que no es un fenómeno nuevo, ni siquiera que se manifiesta ahora con mayor crudeza y pese al continuo cambio social, muchas de las actitudes que conducen a la violencia son mantenidas de manera intergeneracional. Como educadores hemos de saber transmitir que la realidad es un ente cambiante, pero que del mismo modo, hoy en día, disponemos de herramientas adecuadas y de experiencia suficiente para hacer frente a los retos y motivaciones actuales. Debemos de intentar generar una implicación activa del sujeto en la cotidianidad, lejos de la conducta pasiva ante la vida, necesitando introducirlos en el rol de los personajes, no en el de espectadores. Entendemos que es precisamente la educación, basada en la prevención de conductas violentas y en la promoción de conductas saludables, el punto de inflexión sobre el que con mayor probabilidad podemos cambiar el curso del problema.

Dejarnos empapar por la problemática. Hemos de ser sensibles a esta realidad y mostrar empatía hacia sus personajes. Desde la educación y de desde los medios hemos de comprometernos a transmitir valores positivos basados en la no-violencia y en la igualdad. Por ende, formar parte de algo significa vivenciarlo, es ir un pasito más allá la mera exposición de datos (por otra parte necesarios), no sólo necesitamos ser actores de nuestra película sino que necesitamos sentir nuestro papel, no quedarnos en el plano del conocimiento sino saber responder con efectividad y afectividad ante estos sucesos.

Ser capaces de actuar de manera prosocial. Nos encontramos en una sociedad, en donde el acento principal se le otorga a uno mismo, donde el conjunto y la familia pierden espacio frente al individuo, en donde la entonación se pone en la capacidad de elección individual y los demás pasan a formar parte de nuestro software. Hemos de volver a rescatarnos como seres sociales con relaciones sociales y actuar frente a la violencia, siendo conscientes que la empatía es la gran vacuna contra la violencia, principalmente por que el gran motor de la acción.

Realizar un análisis de las causas que se encuentran en la base de la violencia. Analizando los hechos, cogniciones y emociones que nos impulsan a la conducta violenta, el conocimiento es el mejor camino para su contención, si además somos capaces de desarrollar estrategias y habilidades tanto intrapersonales como interpersonales explícitas, podremos prevenir su aparición.

Enfatizar de manera explícita en el proceso de la comunicación y de las relaciones interpersonales, así como potenciar la educación emocional. Este es sin duda el mejor de los caminos para prevenir la violencia, mostrando imágenes alternativas de modelos basados en roles adecuados y no violentos.

Sinopsis de la película:

La película nos refleja el día a día de una pareja, de una familia y de un grupo social tocado por la violencia de género, una cinta que, aunque rodada desde la distancia de la cámara y la necesidad de exponerla ante el público, no está carente de fuerza. Un tema tan próximo, candente, y preocupante como

es el de la violencia de género, nos muestra una cinta con vocación más allá del mero entretenimiento, que traspasa el telón y nos induce a la sensibilización y a la denuncia, y que, si somos capaces de trabajarla, puede guiarnos a adquirir actitudes que nos ayuden a prevenir la violencia.

“Te Doy mis Ojos” se revela como una película capaz de provocar un alto grado de incomodidad en el espectador, posiblemente porque la directora es consciente de que no necesita mostrar ni el morbo, ni la violencia explícita ante la cámara (que asoma con crudeza en determinados momentos de la cinta), sino que le basta con mostrar algunas de sus consecuencias y dejar que el espectador ligue los cabos por sí mismo, manejando la información que disponemos (y ojalá suscitando la curiosidad sobre su contenido).

La película se sustenta en una trágica historia de amor, en el eslabón último y el desenlace de la vida, como pareja, de Pilar y Antonio, donde ambos personajes batallan para recuperar la felicidad. La cámara sobria de Bollain sigue a nuestros dos personajes y a aquellos que les rodean en este periplo hacia la ansiada felicidad.

Pilar (Laia Marull), se encuentra, no sin miedo, con la necesidad de cambiar su vida. La cinta nos transmite muy realmente esta encrucijada, por un lado la posibilidad de cambio, con el miedo intenso a lo desconocido, por otro la necesidad de salvar una apuesta personal que parece haber perdido (su vida en pareja). La directora nos embulle en el mundo de las dudas, del autoconcepto, del amor mal llevado, de los pensamientos inevitables y distorsionados, y de los intentos de apoyo y posicionamiento.

Antonio (Luis Tosar), sabe que ama a Pilar pero no entiende la situación, le acompañamos en sus intentos de reconciliación, en sus miedos y en sus intenciones de cambio plasmadas en su terapia, centrada ésta en la empatía y en el reconocimiento y control de la ira, como formas para intentar comprender tanto su relación como sus actitudes. La directora introduce, con gran inteligencia, alguna de las sesiones de terapia grupal, en las que asoman, de un modo tan obvio, alguna de las variables generadoras de la violencia, que nos producen una leve y trágica sonrisa ante la ignorancia. Ignorancia, aparentemente divertida, que no es sino otro síntoma del problema. Es a lo largo de este proceso terapéutico, en donde Antonio toma conciencia de su realidad, y de la instrumentalidad y fundamentalismo de sus conductas violentas.

Mencionar la importancia que familiares y amigos (interpretados por Cándela Peña y Rosa María Sardá, entre otros) toman en el desarrollo de la película, posicionándose en diferentes puntos de vista (sin duda cubren los actuales estereotipos), para dar cuerpo a una historia seria cinematográficamente hablando, y demasiado trágica en el mundo real.

Ficha técnica:

Título: Te doy mis ojos.

Año: 2003

Nacionalidad: Española

Guión: Iciar Bollain y Alicia Luna.

Producción ejecutiva: Santiago García de Leániz

Duración: 106 minutos.

Dirección: Iciar Bollain

Música: Alberto Iglesias

Fotografía: Carles Gusi

Vestuario: Estíbaliz Markiegi

Interpretes: Laia Marull (Pilar), Luis Tosar (Antonio), Candela Peña (Ana), Rosa María Sardà (Aurora), Kity Manver (Rosa), Sergi Calleja (terapeuta), Dave Mooney (John), Nicolás Fernández Luna (Juan), Elisabet Gelabert (Lola), Chus Gutiérrez (Raquel), Elena Irureta (Carmen).

ELEMENTOS DE LA PELÍCULA

La historia posee una clara estructura en la que podemos distinguir claramente planteamiento, desarrollo y desenlace.

La cinta podemos visionarla desde, al menos, tres ángulos principales; como víctima, introduciéndonos en el mundo de Pilar, en su sufrimiento, e intentando entender el porqué de sus acciones; observando desde la mirada de Antonio, y pretendiendo comprender y empatizar con él (sí hemos dicho empatizar, con esta afirmación obviamente no pretendemos apoyar sus acciones, sino todo lo contrario, ya que sólo desde el entendimiento, que no asunción de conductas, podemos comprender este fenómeno); y desde los que observan, en este caso la familia y de sus diferentes miradas, éste último lado del triángulo es absolutamente necesario, ya que únicamente rompiendo el silencio es posible empezar a solucionar este tipo de violencia.

Hemos de aspirar a concebir la película como una estructura abierta, sobre la cual existe un crisol de posibles lecturas, sobre las que intentaremos trabajar con objeto de entender este fenómeno multicausal de la violencia, amparándonos en una visión reflexiva y abierta, sin etiquetados gratuitos y moralizantes.

La violencia doméstica es una lacra, la miremos por donde la miremos, una lacra que nos afecta e involucra a todos y para su solución no cabe más que un tratamiento multidisciplinar. Desde distintos campos Psicología, Educación, Derecho, Medicina, Escuelas sociales... hemos de abordar el problema. No obstante, y aún sabiendo, que gran parte de la solución pasa por una mejora de las condiciones sociales y económicas, ya que el mantenimiento de las desigualdades, es uno de los factores que más claramente identificamos como raíz de los problemas de la violencia, es desde la Educación, entendida como formación del individuo y como factor de prevención, desde dónde sin lugar a dudas, hemos de iniciar nuestro camino.

¿Que contenidos podemos tratar con esta película? Ya que la película transmite claramente problemas reales de la violencia doméstica, enumeramos, a continuación, algunos de estos contenidos que podemos trabajar en el aula:

- En primer lugar tomar conciencia y reflexionar sobre este fenómeno social que nos afecta a todos de forma directa o indirecta.

- Los actores del proceso, nos referimos tanto a la persona que la padece, como a quien la produce y obviamente a quien la contempla y no la denuncia.

- Variables relacionadas con la violencia de género, como la historia del sujeto, el consumo de alcohol y drogas o los trastornos psicopatológicos.

Respecto a la historia del sujeto si bien no es cierto que tras un maltrato, con el tiempo se generará un maltratador, es un factor a tener en cuenta. La variable, más bien, es la contemplación de la violencia, lo que explicaría un aprendizaje para la obtención instrumental de aspiraciones. Intentamos aclarar que no todo el que sufre maltrato se verá abocado a maltratar, aunque en algún tipo de abuso esta cifra ronde algo más del 25%, implicaría medir otras variables interrelacionadas que no se pueden despreciar para realizar esta afirmación. Intentamos, de igual modo, poner encima de la mesa que de la experiencia se aprende y que la teoría del aprendizaje social, explica buena parte de la violencia, así pues, si que podemos concluir que la mejor manera de no producir violencia es la erradicación de la misma.

Serán más bien otras variables, involucradas en la historia personal, las que nos acercarán a la violencia; problemas en la comunicación; escasa capacidad para tolerar la frustración y manejar la ansiedad; así como una deficiencia en nuestra capacidad de solventar conflictos, unidos a pensamientos distorsionados sobre los roles del hombre o de la mujer. De ahí la importancia de la educación. Hemos de formar a personas que viven entre personas, fomentando el autoconocimiento, la toma de conciencia de nuestras acciones y la responsabilidad de las mismas. No hemos de educar en la impunidad, muchas veces centradas en frases como “ya aprenderán” o “son chiquilladas”, hemos de educar ya, ahora, si queremos observar un cambio mañana, y sobre todo no olvidar que lo que no corregimos, lo estamos reforzando.

El consumo de alcohol y/o drogas merece una reseña aparte, por dos motivos principales: el primero porque la relación con la violencia en general y la doméstica en particular se encuentra ampliamente documentada, siendo de mayor gravedad y cursando con mayor frecuencia cuando existe consumo de estas sustancias. Este hecho también se refleja en la película, en la que el consumo de alcohol en casa, por Antonio, se deja ver en distintos momentos. Aclaramos que la relación entre violencia y alcohol-sustancias es de correlación positiva, ya que el mayor consumo correlaciona, como hemos comentado, con la mayor gravedad y la frecuencia de la violencia.

El consumo de estas sustancias merece por nuestra parte una segunda opinión, esta vez casi más una reflexión, al observar que el consumo de determinadas sustancias se está extendiendo entre nuestra juventud, haciendo más difícil, de una manera indirecta, nuestro abordaje del problema.

Resaltar que estamos hablando de un factor que puede ser precipitante, e insistimos en que puede ser, ya que existen muchas personas que consumen alcohol y no presentan conductas violentas en familia, y muchas personas que no consumiendo estas sustancias si que las presentan.

En relación a la psicopatología, la mayoría de la población, mantiene la creencia de que estas conductas violentas las llevan a término las personas que “tienen una enfermedad”, y tanto el día a día como la literatura científica no avalan esta creencia.

La violencia no es una enfermedad, ni existen pastillas para sanarla, cierto es que en ciertas psicopatologías, como ciertos trastornos de personalidad (por ejemplo la psicopatía, actual trastorno antisocial), se observan un mayor índice de conductas violentas, pero las cifras nos indican que no son mayoría, éste dato es de crucial importancia debido a que ponemos el acen-

to en todos nosotros, y no en los demás. Esta acción es necesaria para atajar el problema.

- El ciclo de la violencia. No podemos decir que la violencia se sitúe sólo en la emisión de conductas de agresión, ya que para llegar a las mismas observamos cierto patrón de acción. La violencia no sólo se produce, sino que más bien podemos decir que se va produciendo, es a través de la acumulación de tensión (de la que da mucha cuenta nuestra manera de interpretar las situaciones) la que empuja a la ira, y esta empuja (que no desemboca) a la violencia.

Pero la sucesión de acontecimientos no termina aquí, las personas violentas suelen darse cuenta de sus acciones y, tras la explosión suele venir el arrepentimiento, es aquí donde se forma un círculo vicioso entre tensión-explósión-arrepentimiento, que genera entre otras situaciones dudas en las víctimas, ya que si no existiera el arrepentimiento, sería más sencilla la decisión de alejamiento. Éste es uno de los factores que ayuda a perpetuar la situación, ya que habitúa a la víctima a la violencia, y le ofrece un refuerzo de tasa variable, haciéndole cada vez más tolerante a la situación.

Hemos de tener en cuenta que en la mayoría de las ocasiones que contemplamos la violencia, nos parecerá ilógica la reacción final de un individuo, si sólo vemos el inicio y el final. Frecuentemente escuchamos "¿y todo ocurrió por eso?", "estaría mal de la cabeza", esto se debe a que subimos peldaño a peldaño, en lo que podemos denominar como escalada de la violencia, en donde el próximo paso se toma condicionado por el inmediatamente anterior, olvidando los primeros. Creo que no hace falta dar muchos ejemplos, basta con mirar, en nuestra vida, las últimas discusiones acaloradas en las que nos hemos visto inmersos.

Añadir, no obstante, que estos arrepentimientos mencionados son cada vez de menor duración o intensidad.

- El papel de nuestras creencias e interpretación de la conducta. La mayoría de las veces, aunque creamos lo contrario, el problema no se encuentra en las conductas, sino en la interpretación que realizamos de las mismas. En la cinta, podemos observarlo a través de la mirada de Antonio, que de manera constante interpreta cualquier acto de independencia de Pilar, como una provocación. Por ejemplo, podemos ver como la afinidad, de Pilar, por estudiar arte y comentar los cuadros en el museo, no es digerida por Antonio, al creer este que lo único que intenta es exhibirse ante los estudiantes.

- El papel de las emociones. Nuestras emociones son fuente y consecuencia de nuestras conductas, la ansiedad, nuestro estado de ánimo y nuestra ira van estar íntimamente relacionadas con la violencia, al igual que otros sentimientos como los celos. Entender cuales son nuestras emociones, y el sentido que tienen, ha de ser tarea de formación, la educación emocional ha demostrado ser eficaz y posibilitar mayores índices de adaptación (fin último de la educación).

Reseñar de manera explícita a la ira. En la película vemos como es posible intentar controlar las emociones, y existen programas terapéuticos para este fin (y hemos de decir que efectivos). Sería conveniente, introducirlos en nuestra educación, posibilitando de este modo un enfoque preventivo, que es dónde se encuentran mayores tasas de éxito.

Hemos de enseñar a vivir en sociedad, lo cual nos generará alegrías e irrevocablemente problemas, hemos de educar más allá del “yo, yo y más yo”, a tolerar la frustración (no siempre se gana), a manejar la ansiedad y la incertidumbre, a ceder (lo que no significa perder), a esforzarse para lograr nuestras metas y a aprender que estas no son siempre inmediatas.

- Autoestima. Entendemos que la misma actúa tanto como factor de protección como posibilita la correcta recuperación de los actores de la violencia, así la recuperación de la autoestima es necesaria como punto de partida, para la toma de conciencia de la víctima y para la reeducación del violento, como se observa en el transcurso de la película.

Fomentar en los menores el autoconocimiento, el conocimiento del mundo y la capacidad de autocrítica, y de autoreforzamiento son unos buenos puntales sobre los que construir un futuro no violento.

- Desarrollo de habilidades. Como la asertividad, la comunicación eficaz y la empatía. La promoción de la salud ha de realizarse otorgando y potenciando habilidades necesarias y efectivas. La prevención de la violencia ha de profundizar en la creación de empatía, como primer factor y en aquellos factores que han demostrado ser una alternativa válida a la violencia instrumental, con el fin de solucionar los conflictos. Comprender las necesidades personales y de las personas, y tener la posibilidad de desarrollarlas es el camino. Hemos de entender que para poder desplegarlas es necesario, como primer paso, aprenderlas. Esto se ha venido realizando, en nuestra sociedad, por tanteo individual, y éste no ha de ser el camino, han de introducirse en los sistemas educativos, ya que estos han de preparar para la autonomía personal y el manejo eficiente en el mundo real, en la familia, en el trabajo, con los amigos... Sin ánimo de crítica, ni de menosprecio a ninguna asignatura curricular, ¿Cuántas veces en el último mes has empleado una integral definida, tu conocimiento sobre la polinización, o sobre la revolución francesa? Ahora piensa ¿Cuántas veces en el último mes te has visto en un apuro de comunicación, de no saber cómo elogiar a un amigo, de no comprender las actuaciones de tu compañero o has explotado por nada?

- Victimización secundaria de la víctima por la sociedad y poderes públicos. Si queremos comprender el largo proceso de victimización y comprender, el porqué de muchas de las actuaciones de las víctimas, hemos de conocer que éstas, pueden llegar a sufrir, y volver a sufrir, revictimizaciones cuando deciden poner fin a su situación. De esta manera la formulación de la denuncia (como se muestra en la cinta), el proceso judicial o incluso el ambiente social y familiar de la víctima condicionan su salida. No sólo se trata de los hechos vividos, traumáticos y continuados, sino que cuando decides salir de ellos, tienes que volver a contarlos, a vivirlos, y, la mayoría de las veces, ante la incredulidad del receptor y la sensación de ser juzgada y no creída (principalmente por la familia y amigos).

Ya no pesa, únicamente, el ser víctima de un delito y el tener que revivirlo, sino el sentimiento de incomprensión ante sistema, consiguiendo muchas veces que la víctima se culpabilice de lo sucedido, al chocar, tanto con un sistema que la víctima percibe que debería protegerla, como con la creencia implícita de un sesgo universal: “las cosas suceden por algo”, así es normal en el entorno pensamientos como “algo habrá hecho”, lo que difumina aún más su autoestima y sentimiento de culpabilidad.

- **Modo de actuación ante el problema.** Si bien es cierto que esta publicación se enmarca dentro de la promoción de la salud, no menos cierto es que el conocimiento de la posible problemática y sus posibles pautas de acción pautas de acción son un buen factor de protección frente a un problema extendido, que puede ayudar a la no cronificación del mismo.

- **¿Y después qué? ¿existe rehabilitación?** Insistiendo en lo mencionado en el anterior párrafo, creemos conveniente involucrar al alumno en encontrar posibles soluciones válidas tanto en plano de la resolución de conflictos como en posibles actuaciones sociales. Estamos convencidos de que el conocimiento de la sociedad, y sus normas, son necesarios para la correcta adaptación e integración futura de los alumnos.

Respondiendo a la pregunta formulada diremos que en la comprensión del proceso, judicial y social, que van a abordar los actores del mismo, así como el conocimiento de que es posible la posterior adaptación, de ambos, encontraremos nuevas vías de trabajo con los alumnos.

Insistiremos nuevamente en la necesidad de comprensión de que los actores, de este ciclo, no son ni gente extraña, ni rara, ni inadaptada, sino personas que, normalmente, no poseen ninguna patología ni rasgo perturbador característico, por lo que no nos encontramos con enfermos, sino con personas que han desarrollado una serie de pautas aprendidas que se ponen, desgraciadamente, en funcionamiento en determinadas situaciones. Volveremos a poner el acento en nosotros mismos, en nuestra formación.

UNA PEQUEÑA MIRADA HACIA ATRÁS

El problema es demasiado complejo, como para reducirlo a una simple alarma social de nuestros días. La violencia no es un problema actual, o mejor dicho, la violencia es un problema actual, que se pierde en la noche de los tiempos. No es mi objetivo crear desánimo, sino interpelar a nuevos cauces, como la educación, para solventar un conflicto que viene de lejos.

Puede resultarnos de cierta ingenuidad pensar que está es la solución y que en la próxima generación no existirá esta lacra, pero sin duda la sociedad ha cambiado y cambia, posibilitando nuevas formas de acción que antes eran inconcebibles, una de ellas es la implantación de un sistema educativo obligatorio y homogéneo. Nuestro sistema educativo, tantas veces criticado (y necesariamente criticado), tiene muchas luces, muchísimas en comparación con los anteriores. No podemos cerrar los ojos a que, hoy en día, en occidente las cifras de alfabetización y educación son las más altas de la historia, es precisamente éste punto (la difusión) es una de las circunstancias de mayor potencia de la educación, ahora sólo nos queda el hacerlo bien.

Para afrontar el problema de la violencia hay que hacer memoria histórica, y proponemos que en asignaturas como la biología, la historia y la literatura nos ayuden en este camino. Consiste en ver por ejemplo:

- la evolución del papel de la mujer en nuestra cultura comparándolo con otras culturas.
- la evolución de los sistemas familiares y distintos modelos culturales.
- la evolución de los conceptos de roles.

- la evolución del concepto de la infancia.
- la evolución de contenidos jurídicos, que establecen pautas de comportamiento en las sociedades.
- los evolución del papel de los sentimientos para la toma de decisiones en nuestra sociedad.

Como indicábamos el problema no es nuevo, pero sí su tratamiento. Nos encontramos en un momento histórico, en el que existe una exquisita sensibilización sobre esta problemática, la violencia en el hogar.

Esta nueva situación ha podido establecerse por diferentes cambios, como son los expuestos con anterioridad y a los que se adelantan un cambio sustancial en nuestras creencias, sobre la igualdad de derechos de los sexos, y la creencia de que la familia o la pareja no son una propiedad, creencia que todavía se encuentra fuertemente arraigada en nuestra cultura (el título de la película parte de esta concepción), este credo posibilita disponer de los miembros de la familia como objetos personales, dentro de una clara jerarquía familiar, así la cabeza de la familia puede imponerse a todos demás miembros de la misma.

Hoy podemos decir que esta concepción familiar está cambiando, afortunadamente ya no se escuchan frases como “a mí, mi marido, me pega lo normal”, o “son mis hijos, y los educo como quiero” o, “sólo yo les pongo la mano encima”, aunque estos hechos no están ni mucho menos erradicados, sí que ha cambiado el sentimiento ante ellos y se perciben como erróneos y señalables.

Otro gran problema histórico y cultural que tenemos es la creencia de que el ámbito familiar es privado, o si lo preferís. “los trapos sucios se lavan en casa”. Esta idea imposibilita frecuentemente la ayuda. Somos conscientes de que conocemos solamente la punta del iceberg (si las estadísticas son ya, de por sí, preocupantes, sabemos que conocemos sólo un porcentaje minúsculo de los casos). Hemos de ser conocedores de lo que no es tolerable y de nuestros derechos, así como de nuestros posibles cauces de salida, para poder poner una solución eficaz.

Ofrecemos algunos datos históricos, no muy lejanos, para el entendimiento del problema, en EEUU, a principios del siglo pasado, se tuvo que juzgar a un padre de familia que maltrataba a su hija, por la ley de protección animal, con objeto de protegerla, ya que no existía legislación sobre los menores y estos eran considerados como propiedad; en España, en 1963 desaparece el uxorcidio (el marido que matara a su mujer en acto de adulterio será castigado con la pena de destierro); en 1975 desaparece la licencia marital para que una mujer pudiera abrir negocio. En conclusión, insistimos una vez más, que los contenidos jurídicos establecen, en conjunción con la cultura, pautas de comportamiento, al otorgarnos un sistema de lo que se permite hacer y de lo no permitido, incluyendo sus consecuencias.

Estos hechos, que nos pueden parecer lejanos, quedan reflejados, de alguna manera, en esta cinta de Iciar Bollain, lo que nos lleva a concluir que estas creencias culturales, como el de la propiedad familiar, todavía esta profundamente arraigada, y que nos corresponde a todos, y en especial a los educadores a terminar con esta permisividad enraizada, que es uno de los generadores de la violencia familiar.

EL POR QUÉ DE LA VIOLENCIA, ¿EXISTE GENTE VIOLENTA?

Explicar el por qué se genera la violencia no es un tema sencillo, y más si hablamos a un nivel general, pero sí que resulta un poco más llano, analizar cuales son las claves de las conductas violentas.

Antes de empezar, este periplo, hemos de partir de dos puntos de referencia:

- La violencia es multicausal, o lo que es lo mismo, no existe ninguna característica o situación que por sí sólo genere violencia, sino más bien son determinados acontecimientos y la manera o forma de interpretarlos los que nos generan una determinada conducta, en este caso violenta.
- La violencia es ejercida, casi siempre con un objetivo instrumentales. Hemos de separar conceptos, muchas veces confundidos, como el de conflicto y el de agresividad.

Existen muchos estudios sobre el por qué de la violencia, lo que ha generado multitud de teorías, no sólo por la cantidad de estudios, sino por la insatisfacción con los modelos generados. En términos generales podemos decir que, para explicar la conducta violenta en humanos, hemos caminado desde teorías basadas en el instinto hasta teorías con una mayor implicación del aprendizaje.

El primer núcleo de esas teorías institutivas, lo constituyen principalmente la psicoanalítica y la etológica, la primera nunca ha tenido una gran preponderancia en términos científicos, y la segunda, aunque correcta a la hora de explicar el comportamiento animal, se queda muy corta para explicar la conducta humana (no por razones de superioridad filogenética, idea desechada por la ciencia, sino más bien debido a características propiamente humanas como la cognición), al tener poca capacidad de predicción comportamental, una de las grandes bases de la ciencia.

No obstante la destacaremos ligeramente, por la importancia que puede tratarse dentro del temario de la asignatura de biología, al existir contenidos de etología* y sociobiología*. Esta teoría plantea que la agresión es instintiva, y se produce por acumulación de energía en el organismo, dicha acumulación dará lugar a la necesidad de reacción agresiva por acumulación (se llana el vaso hasta que rebosa), en cuanto se nos presente el estímulo adecuado para ello, por ejemplo un oponente para la consecución de nuestro objetivo (como puede ser una presa).

¿Qué nos dice nuestra biología sobre la violencia? sin duda está en la cabeza de muchos pensar que en la era de la genética, todas nuestras acciones están de algún modo determinados por esos pequeños cromosomas. Este es un error común, hemos de pensar que las conductas violentas no están exentas de carga genética (e insisto en el término "carga"), pero no tenemos que hacer mayor hincapié en el determinismo de lo heredado. A día de hoy, no se conoce ningún gen para ninguna conducta concreta, no existe el gen de la violencia¹, ni el de la mala leche, ni el de..., así que no es justificable una acción violenta en base a pensar que ha sido heredada. Pensemos, más bien, en que el ambiente, externo e interno, es esencial y, aunque nos articule la herencia, no existen dos ambientes exactamente iguales. Ya desde la misma concepción el ambiente interno con el que se desarrolla el bebé es distinto, la aceptación de los padres, los vínculos con los progenitores, ali-

mentación, el ambiente familiar, las relaciones familiares, escolares... Cambiemos el acento de lo determinado a lo condicionado, pongamos el acento en el aprendizaje. Sin ánimo de insistir, mencionaremos que en afirmaciones como “hijo mío, si te pegan, tú se la devuelves”, o “no te dejes pisar”, encontramos escasa carga genética.

Respecto a las condiciones corporales, tampoco se ha detectado ninguna estructura o funcionamiento fisiológico concreto que genere, por sí, conductas violentas. Bien es cierto, que determinados tumores, o diferentes patologías pudieran, en interacción con otros concomitantes, generar patrones conductuales complejos en los que se incluyan conductas violentas. Sin embargo, hoy en día, son teorías neuropsicológicas circunscritas principalmente al laboratorio. Esto significa que se mantienen en circunstancias especiales y casos puntuales y que guían nuestro caminar científico, de manera heurística y fructífera, pero no son utilizables en el ámbito del día a día para explicar el por qué nos comportamos de manera violenta y mucho menos para explicar la violencia familiar.

Retomando el aprendizaje, podemos afirmar que dentro de sus concepciones, para las conductas violentas, existen dos tipos principales el condicionamiento instrumental y el aprendizaje social.

Mediante el primero podemos aprender que la utilización de violencia es efectiva para conseguir nuestras intenciones, y por tanto, la conducta violenta quedaría reforzada, por lo que incrementamos la probabilidad de una nueva aparición de la misma, imaginamos un niño que en la guardería quita un juguete a otro, por ser más pequeño y débil que él. Estas pautas de conducta que podemos adquirir en momentos tempranos de socialización, pueden ir generalizándose como estrategias efectivas de solución de conflictos, formando así un hábito y generalizándose posteriormente.

Existen otros tipos de aprendizajes, como el condicionamiento clásico, que relacionaría nuestras conductas violentas con situaciones determinadas. Puede parecer, a priori, de ciencia ficción, pero ¿acaso no conocemos personas aparentemente tranquilas y “normales” que se transforman en determinadas situaciones, eventos o lugares específicos?, personas que se tornan violentas en un campo de fútbol o se vuelven agresivas al volante, estos son algunos ejemplos de condicionamiento pauloviano (clásico) en nuestra vida diaria.

Una de las aportaciones fundamentales la realizó Bandura, al definir el aprendizaje social, cuando señaló que no es necesario experimentar directamente el premio o castigo para que se dé aprendizaje, ya que puede darse un aprendizaje vicario o por imitación.

A través del aprendizaje social, como decíamos, no es necesario que nosotros seamos los actores de la conducta, podemos aprender las pautas y las consecuencias observando la conducta y sus consecuencias en otras personas. ¿Qué aprende un niño a través de muchos programas televisivos en los que el protagonista obtiene lo que quiere por medio de violencia? (sin duda la solución más frecuente en películas y dibujos animados), o en aquellos en los que cuando la mujer dice inicialmente que no, ésta acaba emparejada finalmente con el protagonista.

Situándonos en un plano más concreto, respecto a la violencia, hemos de analizar distintos factores, los personales y los ambientales.

En relación a las características de personalidad que puede manifestar la persona violenta podríamos enumerar los siguientes: limitación en el auto-control, baja tolerancia a la frustración, baja autoestima, pocas habilidades interpersonales, formas inadecuadas de resolver problemas, expectativas desproporcionadas hacia los demás, modelos de disciplina inconstantes en los que no quedan claros los sistemas de contingencias o aprobación del uso del castigo físico.

También hemos de destacar que la mayor parte de las situaciones violentas, en cualquier tipo de sus variantes, tienen que ver con las dificultades en los procesos de relación y de comunicación interpersonal, este hecho es de suma importancia para la promoción de conductas sociales y prevención de conductas violentas.

Una pensamiento frecuente, ya mencionado con anterioridad, y poco acertado, es la idea de que la violencia es cosa de desequilibrados, en lo referente a esta proposición, existen más que suficientes estudios que invalidarían esta hipótesis, ya que parece que sólo un porcentaje mínimo de estas personas, sufrirían trastornos psicológicos.

Sí que tiene una gran potencia el ambiente, histórico y presente, en el que se desenvuelve el individuo, y sobre todo si está cercano a conductas de riesgo como alcoholismo, dependencias, marginación...

Otro dato de interés reside en que la violencia no correlaciona de manera significativa con ningún grupo social, ya que aparece de forma transversal en todos los estratos sociales, éste es un dato a tener en consideración a la hora de desarrollar programas de prevención y atención a situaciones de violencia, sea ésta familiar, a menores, a ancianos, de pareja o escolar.

Para llegar a la definición del panorama de la violencia, es necesario tener en cuenta tanto factores contextuales, como rasgos de la personalidad de los implicados, ya que estas situaciones (las conductas violentas) son policircunstanciales y no debidas a un único factor.

¿EXISTEN DIFERENTES TIPOS DE VIOLENCIA?

Las clasificaciones son siempre en atención de determinadas características de un suceso, o propiedades de la muestra, con lo que es normal que nos encontremos clasificaciones distintas, atendiendo a diferentes criterios. Debido al objeto de este texto elegiremos una clasificación en la que existan variedad de categorías, con el objeto de ayudar a vislumbrar el alcance del fondo que nos preocupa.

El punto inicial es partir de una definición adecuada de lo que es y de lo que no podemos entender por violencia. Empecemos por decir lo que no es: violencia no es conflicto, y violencia no es agresión. El conflicto es (puede ser) previo a la violencia, hace referencia al antes. El conflicto lo podemos entender como una oposición visible sobre algún suceso, normalmente fines u objetivos, pero esta oposición no ha de encaminarnos a una solución violenta, ya que existen diferentes medios para solventarlos.

La agresión es un medio de solucionar el conflicto. La entendemos como una respuesta que forma parte de las estrategias conductuales de los seres vivos, ante amenazas externas. Ésta puede llegar a ser adaptativa en deter-

minadas situaciones. Normalmente esta agresión se fundamenta en la emoción natural de ira, que tiene un componente fundamental de defensa y que supone una emoción de gran utilidad siempre y cuando sepamos (objetivamente) controlarla.

La violencia, por el contrario, tiene una denotación negativa, ya que supone un comportamiento destructivo ante otras personas, animales o cosas. Podemos entender la violencia doméstica como las conductas reiteradas, por parte de un familiar, que causan daños físico, psíquico y que vulneran la libertad de otro familiar.

Tradicionalmente la violencia se ha clasificado en física y psicológica, aunque hoy en día son muchos los autores que prescinden de esta última, por entender que toda la violencia contra las personas (sea de la clase que sea) conlleva, igualmente, una carga de violencia psicológica. Nosotros sin embargo, respetaremos esa primera distinción, con objeto de favorecer este primer acercamiento.

La violencia física es la más fácilmente entendible, se trata del uso de la fuerza y/o utensilios, para atentar contra la integridad de otro, sirvan como ejemplos:

- Puñetazos.
- Patadas.
- Bofetadas.
- Estrangulamientos.
- Empujones.

Hemos preferido no decir armas y emplear el término utensilios ya que no hace falta una navaja o una pistola, sino que suele ser frecuente el uso de objetos tales como tenedores, cuchillos, botellas, vasos o palos de escoba.

La violencia psicológica hace referencia al uso de mecanismos de control y comunicación, que atentan contra la integridad personal, psicológica, el bienestar, la autoestima o la consideración (privada o pública) de las personas (en presencia o no de estas últimas), algunos ejemplos son los siguientes:

- Insultos.
- Humillaciones.
- Desvalorizaciones.
- Ruptura de objetos.

Mencionar igualmente de manera explícitas a la violencia sexual y a la económica, como formas de maltrato.

La violencia sexual hace referencia a todo acto o expresión realizado contra la voluntad de la otra persona, en dónde también incluimos:

- Todo acto sexual no consentido (obligado, doloroso, humillante).
- Bromas y comentarios desagradables.
- Lucro sexual.

Por su parte la violencia económica, hace referencia a la desigualdad en los recursos, que se manifiesta en conductas tales como:

- Control económico (exigir permiso para determinadas compras, asumir la totalidad del gasto y otorgarse el poder de decisión...).
- Impedir el acceso a fuentes de ingreso.
- Negación de derechos.

En estas líneas nos hemos centrado en la violencia de género, pero sin duda diariamente, escuchamos muchas otras formas de violencia a las que les vamos poniendo diferentes nombres, así a un determinado tipo de violencia escolar le hemos llamado *bulling*, al acoso laboral *mobbing*, amén de otros tipos de violencia como la estructural o la política. Las formas, pautas y fines son básicamente similares, aunque les hayamos puesto diferentes nombres para nominalizarlas.

UNA ESCUELA CADA VEZ MÁS VIOLENTA

Dos puntos son aquí de especial importancia. Por un lado el ver cómo desde la educación podemos crear las bases para intentar erradicar en un futuro, esperemos no muy lejano, este estigma actual. Por otra crear las bases para iniciar un debate, que merecerá un capítulo aparte, como es la creciente violencia en nuestros centros escolares, y el conocido *bulling*.

Lo cierto es que la violencia escolar ha corrido de modo paralelo a la violencia familiar en estos últimos años, siempre ha existido, y normalmente ha sido minimizada, frases como “son cosas de niños” han resonado en nuestros oídos en multitud de ocasiones, pero la llegada de los medios de comunicación (que ha dado eco a diferentes sucesos traumáticos, con finales, muchas veces, nefastos) y la conciencia de la problemática, la ha hecho sobresalir estos últimos años.

Hemos, citados con anterioridad, como las diferentes formas de ejercer la violencia tenían más puntos en común que diferencias, pero como este texto queda enmarcado dentro de la promoción de conductas saludables que eviten la violencia, y nos hemos centrado en la violencia de género, dejaremos para otro momento la violencia entre escolares y sus diferentes expresiones.

Lo que sí tendríamos que evitar es la actitud habitual de minimización de la violencia, sobre todo cuando esta se da entre menores. Estas frecuentes minimizaciones no tienen razón de ser, no debemos dejar de prestar atención a la violencia, existen muchas formas de violencia, y aunque supongamos que los menores quedan menos afectados, ya que no suelen mantener mucho tiempo sus quejas por ser agredidos, no hay evidencia alguna de que los niños sean menos sensibles que los adultos al efecto de la violencia, más bien lo contrario.

Como venimos insistiendo hemos de fomentar habilidades como la empatía, e intentando hacer gala de ella, podemos percibir lo que sienten los menores cuando son observadores de la violencia o son agredidos por un igual, ¿qué sentiríamos nosotros si en el trabajo somos golpeados por un compañero?, ¿y si un tercero, por ejemplo el jefe, lo catalogara de un incidente sin importancia?

Aprovechamos esta incisión en el mundo de las habilidades para rechazar las “formas educativas” que se escudan a favor del castigo físico. Hemos de erradicar de nuestras formas de resolver los conflictos la violencia, y hemos de enseñar nuevas vías para la resolución. Es obvio que la famosa bofetada, aceptada cada vez menos como “corrector educativo”, ha de ser claramente considerada como un acto violento, ya que una acción similar dirigida contra un adulto sería inaceptable. Este tipo de violencia, que parte de la

idea de pertenencia y posesión del menor, humilla y le recuerda a la víctima su vulnerabilidad frente a terceros que son mayores o más fuertes, y que además han de ser sus protectores. Es de preocupar el carácter ambivalente de la sociedad a la hora de proteger a los menores, ya que, aun conscientes de no moralidad de la violencia, mantenemos mitos como que, si un niño pega a otro niño, éste debe responderle de la misma forma, hay que defenderse, o pensamos que aunque la mayoría de los conflictos, a pesar de que pueden solucionarse hablando, en última instancia, también podemos resolverlos a golpes, el resultado suele ser efectivo y el otro “tiene su merecido”. Pero, ¿cuándo la violencia está permitida y cuando no?, es una pregunta que los menores no van a saber responder, por nuestra parte nos queda claro que nunca, pero si le decimos que está bien cuando les “intentan pisar”, ¿no creemos que pondrán en marcha el mismo mecanismo cuando su pareja les “intente chulear”?

Insistimos que nuestro camino ha de pasar no sólo por la eliminación de conductas no admitidas, sino que paralelamente hemos de enseñar cuales son las formas admitidas para dilucidarlo correctamente.

Este problema ha de tratarse de manera integral por todos los miembros de la comunidad escolar, incluyendo principalmente a los padres, y destacamos la vía de la mediación como vía de solucionar el conflicto, incluso muchas veces la mediación intercultural, ya que en la actualidad, en nuestras comunidades educativas, conviven diferentes culturas.

El centro, y sobre todo las familias, necesitan información sobre la violencia, y sus posibles efectos a corto y largo plazo, no solo en los agredidos, sino también en los agresores y en los observadores silenciosos. Es esencial, ya que hay que estudiar, y posiblemente intervenir, el contexto familiar, que puede, en alguna medida, mediar este tipo de conductas violentas.

La pregunta que debemos plantearnos es sin duda: ¿qué podemos hacer?

La comunidad educativa es un ente formado por todos y cada uno de sus miembros, en el que cada uno de ellos ha de comprender y asumir su rol, los estudiantes tendrían que desarrollar una serie de habilidades de convivencia, socio-cognitivas afectivas y comportamentales específicas. De igual modo, como educadores, también habremos de tener claro nuestro rol, y lo que se espera de nosotros, respecto a logros académicos y formativos en nuestros estudiantes.

De manera paralela habremos de ofrecer un modelo de definición y solución de problemas académicos o de convivencia efectivo (y a poder ser afectivo) en que se incluyan a todos los implicados en el problema, y no sólo partes aisladas del mismo.

Hemos de lidiar la violencia de manera explícita, y en ningún caso volviendo la cara a este tipo de conductas. En este tipo de situaciones, hemos de investigar las representaciones mentales de los implicados. ¿Por qué es bueno para el actor?, en lugar de explicarle por qué es malo lo que hizo. Intervenir su visión del problema y paralelamente ayudarle a construir una nueva, con la que pueda resolver la situación planteada. Para este fin deberemos incluir lo afectivo, lo cognitivo y lo conductual en el análisis y solución. Haremos partícipes a la comunidad de estudiantes, estableciendo así alianzas que ayuden a avanzar, a toda la comunidad educativa, hacia objetivos alcanzables. Deberemos discutir los problemas “en frío”, estableciendo

consecuencias concretas a las acciones realizadas y compararlas con alternativas prosociales. Tendremos en cuenta que la correcta socialización y convivencia no es una materia curricular, sino que ha de situarse transversalmente en todas y cada una de las asignaturas del currículo formativo, y, sobre todo, no hemos de perder de vista que la mejor manera de educar es partir siempre de lo positivo.

Paralelamente habremos de evitar que la estigmatización y el etiquetado sean señas de identidad personales, y evitaremos emplear sanciones que no guarden relación con la norma transgredida y no permiten reparar el daño.

CONCRETANDO DESDE LA ESCUELA

La violencia es un problema social y como tal el ámbito familiar no puede ser el único socializador, es necesaria la intervención de los centros escolares. A nadie le queda la duda de que la mejor respuesta a la violencia es la educación, la formación va ser nuestra mejor vacuna, y en ella se tienen que implicar todos los agentes de socialización.

La educación ha de ser entendida no sólo como un compendio de asignaturas, el conocimiento por sí, no tiene gran valor, éste conocimiento ha de ser aplicado, y para que esta aplicación fructifique ha de estar embutido en valores. Formar no es emitir conocimientos de matemáticas o lenguaje, formar es transferir su aplicación y paralelamente transmitir valores y habilidades. Estas habilidades y valores nos van a otorgar el mejor antídoto contra la violencia, a continuación presentamos algunos de ellos:

- Fortalecer la autoestima, a través del autoconcepto, haciendo conscientes las limitaciones y retos de los alumnos.
- Fortalecer la autocrítica y nuestra capacidad de reflexión, no induciendo mentalidades homogéneas y rígidas y favoreciendo la autoevaluación.
- Ser conscientes de sus demandas y tener capacidad de escucha, formar es ser sensible necesidades y despertarles curiosidad, estas actitudes parten de un interés genuino y de una implicación activa de los formadores.
- Entender la escuela como paso a vivir en sociedad, no únicamente como simulacro de normas, sino como espacio social completo de relaciones, emociones, frustraciones, reveses y retos para los alumnos.
- Educar en valores universales como la igualdad de sexos, religiones, razas,... observando que es más lo que nos une que lo que nos separa (las religiones contienen valores universales y las diferencias de raza/genéticas son despreciables desde el punto de vista estadístico, un valor inferior al 0,01 que se plasma en una diferencia epidérmica, no puede ser factor racional de discriminación)
- Promover las habilidades sociales, asertividad y humor.
- Fomentar la demora del refuerzo, alejándonos del deseo inmediato, del aquí y ahora, y potenciando el análisis de la realidad y la anticipación de consecuencias.
- Educar en la libertad como base de la responsabilidad, evitando meca-

nismos de defensa como “lo hacen todos”, “yo no he sido”, “pero el hizo...”

Sabemos que cada día avanzamos más hacia una educación de mayor calidad, pero reconocemos todo el camino que nos queda por recorrer. Hoy por hoy, todavía se potencian valores no igualitarios dentro de las escuelas, valores que el día de mañana, engrosarán las estadísticas salvajes de la violencia.

Resaltar que las agresiones y conductas violentas son, como podemos comprobar, un hecho. Los jóvenes emplean la violencia física, psicológica y sexual, y un problema que nos vamos a encontrar es que, para ellos, muchas de estas conductas no las consideran violentas. Esta es una dificultad esencial con la que nos chocamos, también en los adultos que les rodean, la justificación constante de la violencia y la ausencia de conciencias de estos comportamientos. Así, insultar, menospreciar, desprestigiar, e incluso forzar a mantener relaciones sexuales “si me quieres lo harás”, “pues con José lo hiciste”, no son considerados actos violentos.

No podemos abstraernos y tenemos que implicarnos al cien por cien en nuestra labor educativa, reconociendo nuestro papel en la transmisión de valores. No se me ocurre otro lugar mejor que la escuela para transmitir correctas habilidades de interacción (con más facilidad que el ámbito familiar, aunque sólo sea por la cantidad de personas que conviven en el mismo espacio). Estas habilidades sociales han de permitir el autodomínio, el reconocimiento de los derechos del otro, la verbalización de necesidades, el refuerzo social, el aprendizaje y sobre todo la empatía.

Hay jóvenes poco respetuosos, y muchos han aprendido que la violencia es la manera más rápida de solucionar sus problemas, si cerramos los ojos, como personas y como educadores, a lo que vemos todos los días en nuestros centros, ¿Qué pasará con ellos el día de mañana? ¿Qué pasará con nosotros?

Como formadores, hemos de dar una importancia justa a la diada profesor-alumno, resaltando especialmente el componente motivacional de ambos: por una parte el educador no es un mero trasmisor de conocimientos, sino que es un guía en el proceso de aprendizaje y ha de ser capaz de aprender, y de transformarse, mientras enseña. Por otro lado el alumno ha de asumir la mayor parte del trabajo, involucrándose de manera activa en el proceso de formación.

Abogamos por un enfoque claramente preventivo, lo que supone adelantarse a los hechos de violencia para evitarla o reducirla, mediante acciones preferentemente educativas, recreativas, participativas, normativas disuasivas y de desarrollo personal, grupal y comunitario. Ya nadie duda que no sólo desde el sentido común, sino también desde plano moral y económico, es netamente preferible invertir esfuerzos para evitar la aparición de situaciones violentas, que corregir o mejorar sus efectos, una vez se han producido.

Cierto es, que nos movemos en un plano de escasez de recursos, pero hemos de hacer que la prevención no sea incompatible con la corrección, ya que las medidas preventivas nos permiten trabajar en presente, con la mirada puesta en el mañana, así este enfoque es una alternativa eficaz para evitar sufriendo tanto a corto como a medio y largo plazo.

La experiencia preventiva demuestra que violencia, en general disminuye, cuando se actúa sobre delitos menores, conductas antisociales, y formas de violencia no visibles.

Como educadores nos hemos de mover principalmente en el ámbito de la prevención primaria, asumiendo que esta no puede a corto o medio plazo, evitar que existan múltiples o variadas situaciones de alto riesgo para la aparición de la conducta violenta. Sin embargo desde la situación concreta podremos dar la alarma para actuación de grupos especializados que han de trabajar desde la prevención secundaria o incluso terciaria.

En el mundo actual, en el que la técnica y la complejidad se elevan cada día más, hemos de enseñar que la ciencia y la técnica estarán vacías, si nos olvidamos de que su finalidad es servir al hombre. Hemos de enseñar (y aprender) el entusiasmo por el hombre, por el conocimiento de las relaciones y por supuesto por el autoconocimiento, y a partir de ahí la socialización, integrando el entorno y la cultura, enriqueciendo de esta manera la personalidad.

Nuestro deber es formar en competencias necesarias para una correcta socialización, sin duda ésta es la mejor manera de eludir la violencia. Alguna de estas competencias son la flexibilidad cognitiva, locus de control interno, el desarrollo moral, la capacidad de análisis, la comunicación, asertividad y empatía, y, siempre, siempre, promoviendo metas alcanzables, retos e ilusiones. La formación de los profesionales ha de ser un eje central a la hora de este nuevo abordaje, esta nueva formación implica nuevas habilidades que nos permitan un enfrentamiento de mayor eficacia a la violencia.

De suma importancia nos parece la comunicación con las familias, el niño se ve a menudo entre dos compartimentos estancos sin relación, cuya consecuencia es que el menor acaba promoviendo habilidades para solventar las situaciones en dos contextos no integrados, sin conexión, en donde muchas veces se utiliza una de las áreas, para promover una solución en la otra. Estas suelen ser el engaño, o el aprovechamiento de circunstancias.

Nuestro programa ha de implicar en cambio en las prácticas, promover la motivación y la resolución pacífica de conflictos, con una normativa clara y un sistema de contingencias no oculto, de esta manera lograremos que las medidas que tomamos no promuevan una mayor incertidumbre y por lo tanto incrementemos el riesgo de conductas violentas.

Uno de nuestros pilares de aprendizaje ha de ser el formar en la responsabilidad, el que los alumnos se sientan libres para formar parte del sistema educativo, en el que puedan ser participes también de la resolución de sus conflictos, en la que puedan denunciar y no callar la violencia en su centro escolar. En la actualidad se están poniendo en funcionamiento, en distintos puntos de la geografía española, programas de mediación, en los que se les enseña a mediar en los conflictos del aula y fuera de ellas, peleas, robos, bandas, vandalismo, habilidades de pareja...

Nuestra labor ha de ser fomentar la reflexión y la comunicación, de esta manera favoreceremos la autoestima y equilibraremos sus emociones. Otro valor esencial es el aprender a perdonar como parte esencial del proceso de resolución, facilitando de esta manera vínculos, en los que el menor capte una visión positiva.

De gran importancia es enseñar a transgredir los patrones culturales y reevaluar la idea de “el bien contra el mal”, “gente buena” o “gente mala”, recuperando los mitos de convivencia pacífica, destruyendo los estereotipos violentos, y construyendo estereotipos de convivencia.

¿QUÉ NOS CUENTAN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN?

Existen pocas sociedades en la actualidad, incluso en las culturas más tradicionales, que permanezcan completamente aisladas de los medios de comunicación. El mundo actual depende de una continua comunicación de personas y sociedades, que viven separadas entre sí, hoy las distancias no existen y hablamos de un mundo global. Los medios de comunicación están frecuentemente asociados al entretenimiento, y por esa razón consideramos su influencia marginal en nuestras vidas. Nada más lejos de la realidad, es más, bajo esa apariencia de futilidad recreativa, calan más hondo en nosotros, ya que más allá de perder influencia, la ganan al encontrarnos, en ese momento, sin filtros y estar asimilando la información, el bombardeo de la información, de manera no consciente.

Hoy en día nadie duda que vivamos en una sociedad de lo inmediato, en la que se reflexiona poco. Pertenece al mundo de la información que no del conocimiento, estamos sobre informados. Formamos parte de la era de la información pero estamos deficientemente formados, la cuestión, una vez más, no está en la cantidad sino en qué hacemos con ella. El conocimiento no consiste en la acumulación de datos, sino en saber jerarquizarlos y utilizarlos. De nada sirve tener un ordenador sino sabemos utilizarlo.

Hoy en día los medios de comunicación, nos guste o no, se encargan de nuestra socialización. La situación, aunque sólo sea a nivel cuantitativo, es cierta. Los últimos estudios nos aportan datos que no podemos pasar por alto, tomando como referencia un año completo la media de tiempo diario que los menores (franja de 4 a 12 años) pasan delante del televisor es de cuatro horas y cuarto, un cuarto de hora más que con sus padres que ocupan el segundo puesto, la escuela ocuparía el tercero ya que el menor le dedica unas tres horas, la conclusión sigue estando allí.

Sabemos, además, que no existe casi ningún control (ni paterno, ni escolar), sobre lo que visionan los menores y conocemos que la cantidad de horas delante de las pantallas influye de manera decisiva en ellos. Así los menores que crecen delante del televisor mantienen la autopercepción de una maduración temprana, sintiéndose preparados antes para el automanejo que los que no realizan dicha actividad. Insistimos en el término “se perciben”, no que estén preparados. Esta circunstancia puede incidir significativamente en su autoestima, al forzar al menor, a la realización de tareas para las que no se encuentra todavía capacitado, obteniendo un resultado negativo en su consecución.

Conocemos también, por diferentes estudios que el tiempo de permanencia delante de la pantalla, correlaciona con un menor desarrollo moral, siendo la variable esencial el que se ve.

Intentemos, a continuación, hacer un acercamiento a los formatos por los que nos llega la información, la televisión, el cine, el ordenador y los teléfonos móviles y los videojuegos.

Cine:

La gran cantidad de violencia volcada delante de nosotros en las pantallas, esto es, sin duda, más regla que excepción, ha pasado a ser un tema de debate que no pierde fuerza con el paso de los años. Durante las últimas décadas se han realizado un gran número de estudios desde diferentes disciplinas, como la psicología, a fin de ver la posible influencia de estos programas en los espectadores, principalmente en los niños. Sin menospreciar en ningún momento todos estos esfuerzos, me gustaría rescatar la idea, que en un debate, me planteó un lego en la materia, pero que sin duda estaba formulada bajo un gran sentido común. Este hombre argumentó, que si las empresas se gastaban tantísimo millones en publicidad en los medios es, sin duda, por que ésta resultaba efectiva, así que ¿cómo podíamos dar tantas vueltas a un tema cercano como la violencia?

En los últimos tiempos hemos observado un cambio significativo en el trasfondo de los mensajes. En las películas clásicas, existía siempre un bueno y un malo, en dónde podíamos observar siempre que el malo perdía, y el bueno triunfaba, además normalmente el bueno se comportaba como tal, no utilizando determinados procedimientos. En la actualidad esto ha cambiado, la industria cinematográfica, quizá ya no pretenda educarnos, o quizá pretenda además otros menesteres, pero en la actualidad podemos leer entre líneas que el fin justifica los medios, todo parece estar permitido para conseguir tu objetivo.

Una de las consecuencias de la violencia absorbida a través de las pantallas, es que nos hace percibir el mundo que nos rodea como peligroso y amenazador, hoy es fácil mirar con recelo al vecino, ya que en nuestra casa tiene que vivir una mujer maltratada, un hijo drogadicto, un ludópata, un perverso y en nuestro barrio anda suelto, al menos, un violador. Hemos de aprender a saber analizar e integrar lo que nos llega a través de los medios.

Tampoco nos hemos de llevar las manos a la cabeza, y hemos de descargarnos de estereotipos, por ejemplo determinadas películas son hiperviolentas, muchas veces el problema radica en no saber discernir entre acción y violencia.

Además, hoy en día, seguimos detectando una gran carga de los roles masculino y femenino, dentro de los cánones clásicos, lo que no ayuda a educar contra la violencia de género, al perpetuarse ideas preconcebidas sobre la masculinidad-feminidad y sus actitudes.

Televisión:

Como citábamos antes parece ser, aunque sea cuantitativamente, nuestro principal foco de atención, por lo tanto una fuente, más que importante para nuestra socialización y adquisición de valores. En la actualidad no estamos faltos de ellos, de hecho nuestra juventud nunca ha sido tan solidaria como en la actualidad, pero quizá, los valores nunca fueron tan difusos y heterogéneos dentro de nuestra sociedad. Las pantallas pueden ser de gran ayuda, y lo son, ya que aportan variedad de informaciones que no recibiríamos de otro modo, también tienen un papel importante en la adquisición de valores prosociales, tenemos aún en nuestra memoria las movilizaciones a favor de las víctimas del tsunami de Indonesia o del once de marzo, aquí en Madrid.

Por desgracia no es esta la norma, valores como el hedonismo, el dinero-motor, el egoísmo, el poder o la violencia, son tan cotidianos como inadecuados para la adquisición de valores sociales. La situación se engrandece cuando el receptor es un menor. Tengamos en cuenta que hasta los diez años no separan correctamente la realidad de la ficción, su experiencia es mínima y su capacidad de juicio crítico aún no se ha formado completamente. Tengamos en cuenta que hasta aproximadamente los doce años los menores tienen la noción de que la muerte puede ser reversible. Respecto de la violencia de género pensemos que cuando los chavales de encuentran con la primera relación sentimental, su principal guía de actuación viene dada por lo que hayan vivido (relación de padres y familiares), la de los grupos de pares (similar experiencia a la anterior) y por la que han asimilado de los medios, y ésta se encuentra fuertemente sesgada en una visión no igualitaria. Esta emisión constante de estos roles clásicos, no hará que el menor los asuma sin más, pero sin duda fomentará su normalización, su deseo e incluso logrará trivializar la violencia que generan. Por ende la solución de conflictos basadas en la violencia y no en la empatía, dan un limitado margen de acción, al menor, cuando se presenten las situaciones conflictivas en pareja.

Nuestra labor ha de encaminarse en educar y educarnos (no es asunto con final, sino un proceso continuo) en capacidad crítica y potenciar valores como la tolerancia, la solución de conflictos, la comunicación y la asunción de sentimientos. Hemos de ofrecer una salida alternativa a la frecuentemente ofrecida por los medios, presentando modelos basados en el diálogo y en la empatía.

Internet:

Internet es una de las grandes herramientas de nuestros tiempos, pero no por ello todo es positivo en ella, como todos los medios no hemos de permitir el uso indiscriminado, ya que puede dañar seriamente el desarrollo deseable de aquellos que no están formados.

Hoy en la red se encuentra todo y de todo, lo que implica también un acceso a materiales no favorecedores del desarrollo, otras veces a materiales sin ningún tipo de rigor, otros amorales y otros profundamente educadores, pero hemos de saber seleccionarlos y sobre todo controlarlos.

El acceso indiscriminado a la pornografía puede hacer que los menores tengan una idea sesgada de los roles, orientación sexual y comportamientos ante el otro género. El acceso a foros ha de ser controlado, ya que existen foros de todo tipo, incluso de fascistas, de personas que comparten trucos para mantener trastornos alimentarios, y misóginos. En general el acceso a datos, ha de ser guiado sobre la base de lo que el menor es capaz de digerir dependiendo de su momento evolutivo.

Alertamos finalmente de fenómenos cada vez más frecuentes como las happy slapping, que se difunden más tarde vía teléfono móvil, o de abusos o violencias intra genero e intergénero que corren por la red, y que, actualmente dentro de nuestras fronteras, ya se ha detectado su imitación, muchas veces con efectos tan catastróficos como la tortura sexual o violaciones en grupo.

Otros materiales (videojuegos, música...)

Los juegos han evolucionado, desde los "ataris", hasta ofrecer un espectáculo muchas veces con apariencia casi real, por eso hemos de cambiar el chip y no pensar en la maldad de dos barras pasándose un punto gordo, sino en tramas que llevan a involucrase durante, a veces, más de doce horas seguidas, y que obviamente cambian el punto de la realidad del jugador.

Bajo esta creencia de ocio, detectamos que gran mayoría de los padres y profesores desconocen el mundo de los videojuegos, su manejo y sobre todo su contenido, tiñéndolo con un halo de benignidad que no siempre poseen.

Estos juegos, que poseen un carácter esencialmente lúdico, son con frecuencia marcadamente violentos y explotan la imagen de la mujer, que normalmente es un objeto de deseo sexual, siendo un icono cuando es la heroína y objeto cuando no lo es (en la mayoría de juegos son acompañantes-objeto de pilotos de carreras, prostitutas, o señoritas ligeras de ropa que nos muestran la puntuación), en cualquier caso suelen ser trofeo u objeto de protección.

Destacar la gravedad del hecho de que la violencia, sea del tipo que sea, en los videojuegos es interactiva, lo que la convierte en un peligro mayor al inmiscuir al menor en su acción, con la impunidad de que la única consecuencia son la pérdida de puntos, tiempo, o a lo mucho, el final de la partida. Estamos ofreciéndole un modelado participante, de una actividad violenta sin consecuencias.

La mayoría de estos videojuegos están desprovistos de ideología, y han sido convertido en materiales que lo único que buscan es su adicción, como formuló en televisión, hace unas semanas, un director de marketing de una famosa compañía de videojuegos.

Hemos de potenciar lo positivo que pueden tener estos juegos animados, siempre bajo la supervisión de adultos, tanto en contenidos como en disposición de los mismos, favoreciendo su tono lúdico, recreativo y neutralizando la exposición a roles desiguales y violentos, tanto de tramas como de acción.

En conclusión, diremos que medios nos afectan a todos, pero inciden de forma especial sobre las personas que no están formadas, tenemos que erradicar aquellos mensajes de los medios que favorecen la aparición de la violencia, hemos de formar en el uso de estas herramientas, que tienen un alto poder de educación y enseñar a menores y a padres darles un uso correcto y socializador.

LA VIOLENCIA NO TIENE EDAD, LOS CELOS TAMPOCO

Si existe algún culpable, en toda esta trama, no es otro que la educación, la mala educación. Así que es precisamente, insistiremos una vez más, en ella en la que tenemos que implorar.

Una de las sorpresas que solemos llevarnos es que la violencia, en este caso la violencia de género no tiene edad. Pese a lo que escuchamos en los medios de comunicación, de los cuales nos llegan noticias de hombres de

edad media o avanzada que cometen estos actos. Esta circunstancia es debida, en parte, de que escandaliza ver un menor perpetrar estos actos y por otra de la obligada protección que han de recibir, lo que hace muy puntigudo la difusión de determinados actos por los medios de comunicación.

La idea popular es que un menor no puede cometer violencia de género, en parte por la gran minimización de la violencia que realizamos los adultos, "son cosas de chicos", "ya aprenderá"... ¡pues no! lo que está aprendiendo es lo que realiza ahora, que ya se encargará mas tarde de generalizarlo a otros contextos y situaciones.

Cierto es que la violencia de género necesita de una pareja para consumarse, así que lo normal es que hasta los catorce o dieciséis años no flore, pero el excesivo control, los celos patológicos, los roles mal aprendidos, son los que van acercando a determinados chavales a realizar sus primeros "pinitos", que al encontrarse en el ámbito privado (es una edad de difícil comunicación con los adultos y mantenemos la noción de que no tenemos nada que enseñar, ni hay nada en donde intervenir), y como indicábamos, sumado a la minimización por parte de los adultos, resultan una pequeña bomba de relojería.

Estos son algunos de los indicativos que nos han de poner en alerta, ya desde la juventud:

- Entender el amor como una propiedad, "ella es mía".
- Conductas celotípicas, hemos de entender que los celos son la causa de aproximadamente un quinto de los asesinatos.
- Observar un dualismo exagerado entre cuando estamos bien y cuando estamos mal.
- Conductas de menosprecio ya sean verbales o físicos. Este es uno de los mecanismos por los que se va, poco a poco, despersonalizando a la víctima, lo que facilita enormemente las conductas de abuso.
- Cualquier conducta violenta, aunque no se llegue a dar un golpe, como levantar la mano.
- Justificaciones en base al amor, "el me quiere, lo que pasa es que no sabe controlarse"
- Excesivo control sobre las actividades de la pareja, recordar que si no existe libertad la pareja no tiene fundamento.

La violencia de género no aflora tras el matrimonio, sino ya desde el noviazgo y con el paso del tiempo se agrava la situación, incrementando el control y la violencia y atenuando los arrepentimientos, tanto en frecuencia como en tiempo.

Hablemos ahora de los celos:

La mayoría de las definiciones los conciben como un estado emocional negativo provocado cuando una persona percibe que su relación amorosa con otra se ve amenazada por una tercera, siendo esta situación real o imaginaria. Por su parte la Real Academia Española los define como: "cuidado, diligencia, esmero que alguien pone al hacer algo. O como, interés extremado y activo que alguien siente por una causa o por una persona.", así que en

principio parece que no son malos, y así es. Sentir celos es una emoción natural en muchos seres vivos (no sólo en los humanos), es cuando ese interés se vuelve contra nosotros cuando hablamos de celopatía.

Los celos tienen, casi siempre, efectos negativos en la relación al provocar sentimientos, pensamientos y conductas, tanto en la persona que los sufre como en el entorno de la misma. Los celos hacen que la persona que los sufre sufra. Esta circunstancia es fácilmente observable en expresiones como “corroído por los celos”, “ciego de celos”, “atacado por los celos”...

Lo importante de los celos es entender que nos movemos sobre aguas movedizas y que es una espiral que hay que romper si queremos dejar de sufrir, el romper esta espiral va a depender de nosotros y no de las conductas de nuestra pareja. Hemos de entender nuestros procesos e interpretaciones, esto va a ser lo más significativo, ya que no es su conducta, sino nuestra interpretación la que va a disparar ese sufrimiento, nos va a cargar emocionalmente y condicionar nuestras acciones, así y “llevado por los celos”, quedamos inmersos en un círculo que sobrecargamos con nuestros pensamientos y nos condiciona, tanto a determinados tipos de conducta de comprobación, como a la violencia. Estas conductas nos descargan, aunque no de manera duradera, volviendo al círculo mencionado.

Existen variables psicosociales que hemos detectado pueden condicionar la presencia de celos como son el grado de implicación en la relación (correlación positiva); el medio cultural (que hace variar las situaciones o estímulos que generan de los celos); el sexo, que parece condicionar distintas situaciones a la tenencia de celos, ya que en las mujeres, parecen vinculados a la dependencia y, en los varones se estima, están vinculados al nivel de autoestima y a la posesión de ese rol clásico que venimos nombrando; y por supuesto el nivel de autoestima, que se trata tanto de una variable de prevención como de riesgo, ya que los celos están asociados a bajos niveles de autoestima.

Trabajar sobre los celos es un paso más para prevenir la violencia, hemos de enseñar a evitar potenciadores como el alcohol y las sustancias psicoactivas, a la vez que formamos en habilidades entre las que están las de relación de pareja, así como en la autoestima y habilidades para la solución de conflictos.

HABILIDADES SOCIALES ANTIVIOLENCIA

Los conflictos interpersonales son inevitables en una relación, incluso con los que más queremos, siempre hay un momento en el que nuestros intereses u opiniones son distintas. Cuando nos habituamos a su afrontamiento mejoramos nuestras relaciones, no nos asaltan sentimientos tremendistas y tenemos más oportunidades de lograr nuestros deseos.

No todos los conflictos son iguales, sin hacer un análisis exhaustivo, existen conflictos excluyentes, de roles y de posiciones enfrentadas pero con intereses compatibles. En los primeros (si uno consigue su objetivo, la otra parte no puede alcanzarlo), una posible solución pasaría por algún tipo de cesión o contrapartida adicional, que nos hiciera sentir que ambos hemos logrado algo positivo. En los de roles (cuando ambas personas mantienen perspectivas discrepantes sobre la conducta que cada uno espera del otro) una posible

solución pasaría por comprender y modificar de alguna forma las expectativas discrepantes. Estos son muy observables en la violencia de género, en el que normalmente, el varón, tiene unas expectativas sobre su pareja, cuando éstas no se cumplen, se siente amenazado. En el tercer tipo la situación exige un replanteamiento y cabeza fría, ya que es posible que ninguna de las partes tenga que renunciar a nada si planteamos bien la situación, y sobre todo las dos partes obtengan lo que quieren. El problema principal en este tipo de conflictos viene dado de que normalmente nos centramos más en nuestra posición que en nuestro interés. Como observamos, la educación de roles puede estar en la base de los tres conflictos, de ahí la importancia de la educación igualitaria de derechos y de la educación emocional.

Una adecuada resolución de conflictos, no pasa por la violencia, sino por un juego adecuado de actitudes en las que podemos destacar las siguientes:

- La principal es sin duda el diálogo, dice el dicho que “hablando se entiende la gente”. Quizá no sea siempre cierto, ni siempre se de, pero es sin duda la mejor base para que en principio tengamos una alta probabilidad de solución, ahora tendremos que ser hábiles en el diálogo, hablar no es tirarnos los trastos a la cabeza, ni quedarnos desahogados. Aunque parezca mentira tenemos un gran déficit en nuestra manera de comunicarnos.
- Como hemos indicado antes es esencial diferenciar entre posición e interés, las posiciones en un conflicto son siempre opuestas pero no los intereses, resulta suficiente mirar al panorama de la educación, ¿o alguno cree que algún profesor quiere fastidiar a un alumno?, sin embargo no todos los educadores pensamos igual entre nosotros, ni coincidimos con los alumnos, la mayoría de las veces.
- Soluciones “yo gano-tú ganas”, en nuestra sociedad se nos impulsa a pensar que tiene que haber un ganador y un perdedor, y esto no es siempre cierto. Myers divide las actitudes frente a un conflicto en tres: ganar-perder, perder-perder (o negociación, la base es que cediendo ambos, ganamos los dos), y ganar-ganar, esta posición quedaría reflejada en la famosa tira en las que se ven dos burros atados con una cuerda, y cada uno de ellos intenta tirar del otro para llegar a un montón de paja, cada uno al de su lado. Más tarde se ve como deciden comer los dos del de un lado, y luego comer los dos la del otro lado.

Las habilidades antiviolencia pasan por intervenciones cognitivo conductuales. Según Mahoney y Arknoff podemos dividir las técnicas cognitivas en tres grandes grupos: la resolución de problemas, las habilidades de afrontamiento y la reestructuración cognitiva. Mención especial merece la primera, por ser muy aplicable, desde la educación, en nuestro camino preventivo contra la violencia, va a sernos de gran utilidad a la hora de generar soluciones alternativas a las conductas violentas. Las técnicas de resolución de problemas tienen como objetivo modificar el modo con que los sujetos abordan situaciones que les suponen un problema, insistiendo en seguir una metodología sistemática. Se encuentran encaminadas a proporcionar a los sujetos ciertas habilidades, a la vez que les permiten aumentar la probabilidad de resolver eficazmente las diversas situaciones problemáticas en las que se pueden encontrar diariamente.

Los sujetos menos eficaces tienen expectativas más pobres en referencia al locus de control, tienden a escoger rápidamente la solución (incluso cuando les falta información), experimentan mayores dificultades para recoger información y suelen ser menos habilidosos en la delimitación y concreción del problema.

Además, este tipo de actividades ya se han utilizado con éxito en el ámbito escolar desarrollando programas preventivos, en donde se ha entrenado a grupos (aula completa) en la técnica de resolución de problemas, con objeto de anticiparse a posibles dificultades tanto a nivel académico como comportamental (en el centro y en la vida extraescolar). También se han desarrollado programas de entrenamiento en resolución de problemas de tareas instrumentales, en donde se ha enseñado a los alumnos a formular problemas, recoger información relevante, elaborar hipótesis y ponerlas a prueba. Se han probado tanto en habilidades generales como específicas (más curriculares como aritmética, física...). Finalmente destacamos el entrenamiento en solución de problemas para mejorar el clima social en el aula e intervenir sobre los trastornos de conducta.

Insistimos, una vez más, en que la violencia es aprendida, por lo que la intervención pasa por la re-educación y adaptación efectiva al ambiente. Necesitamos cambiar las expectativas, y los valores de los infractores y dotarlos de habilidades sociales y de enfrentamiento efectivo a situaciones, sin olvidarnos la formación escolar y laboral que proporcionará una nueva aptitud y actitud para las relaciones interpersonales.

Su desarrollo permite el conocimiento de las emociones tanto propias como de otros, considerar que existen más perspectivas que la nuestra frente a un problema ético-social, implica coordinar diferentes perspectivas, como forma de forma de buscar un equilibrio entre las demandas.

A través del desarrollo de habilidades permitiremos asentar en los alumnos una correcta conciencia, con capacidad de juicio, lo cual permitirá a los sujetos percibir los distintos valores en conflicto y su organización jerárquica. De igual modo, será más sencillo empatizar con el otro, lo que además de inhibir la violencia, es la base para la conducta altruista y pro-social en general.

MODO DE TRABAJO:

Antes de nada:

Aconsejamos que antes de la entrada de los alumnos en la sala se haya preparado previamente el material así como revisado el buen funcionamiento de los equipos. El no hacerlo implicará no sólo una pérdida de tiempo cuando lleguen los chavales sino que además, con toda seguridad, la dispersión de éstos cuando lo estemos preparando. Hemos de cuidar un buen clima si queremos obtener buenos resultados.

Aspectos situacionales. Es indispensable contar con un ambiente adecuado y con una sala con unas mínimas condiciones de habitabilidad y utilidad fílmica. No podemos pasar por alto estas variables que nos parecen muchas veces irrelevantes. Hemos de recordar que estamos trabajando, no viendo una película el sábado con los amigos, por lo tanto, si les exigimos trabajo hemos de darles condiciones para tal actividad.

Así serán necesarias, una sala amplia y bien ventilada, unos asientos mínimamente cómodos, unas condiciones en las que tratemos de atenuar el ruido y la luz, aunque si se quiere que los alumnos tomen algunas anotaciones durante la proyección será necesaria una mínima iluminación de manera muy indirecta, que lo permita.

Antes de la proyección:

Introducción. Hemos de ser conscientes de que estamos trabajando, lo cual no ha de servir para ganarse los primeros enemigos dentro de los espectadores, sino más bien como alternativa al proyecto formal, es un acercamiento más a su formación. Desde esta perspectiva, y al igual que introducimos los temas cuando vamos a acercarnos al estudio del sistema nervioso o de la guerra civil, conviene que les hagamos conscientes de lo que vamos a trabajar y cual va a ser el modo correcto de hacerlo.

Una propuesta puede ser el contar una pequeña sinopsis con los puntos a los que les vayamos a dar mayor importancia (ver propuestas de debate). También sería interesante que se leyeran las fichas de trabajo y comentar que el análisis no queda reducido a esas variables, sino que también se pueden proponer nuevos enfoques. De igual modo tendría su importancia el que previamente se hayan explicado la dinámica de violencia y de las habilidades sociales, bien dándoles algún material para su lectura o a través de la exposición por alguna persona entendida. (Ver anexo)

Debate inicial. Si es posible no está de más establecer un pequeño debate inicial, como toma de contacto. Este puede versar sobre el material trabajado previamente o sobre la opinión inicial de algunos de los puntos de debate. Si estamos trabajando es casi seguro que las opiniones sobre algún punto cambien después de haber profundizado en ellas. Es una buena manera de hacer explícito el aprendizaje.

También nos va a dar pequeñas pistas sobre sus expectativas, esenciales para guiar el trabajo por un camino que sea interesante tanto para ellos como para nosotros, el debate inicial nos va a dar un primer feedback. Además no es nada despreciable que se involucren desde el principio en la actividad tomando ellos una parte de la iniciativa, este rol activo incrementará no sólo su motivación sino el aprovechamiento de la actividad.

Como primer acercamiento podríamos tantear su conocimiento de la violencia de género, conocer unas primeras opiniones, observar lo que piensan sobre su frecuencia, causas, ideas sobre los diferentes actores, si conocen organismos o lugares a donde acudir... valga como ejemplo el siguiente cuestionario.

- ¿Qué entiendes por violencia doméstica?
- ¿Por qué crees que se produce?
- ¿Cómo crees que se siente la víctima? ¿y el agresor?
- ¿Opinas que es un fenómeno aislado o creado por los medios?
- ¿Crees que se da sólo en personas mayores? ¿A qué edad crees que aparece este fenómeno?
- ¿Qué crees que se debe hacer con el agresor? ¿y con la víctima? ¿y con los que conociendo el problema callan?

Estas ideas pueden contrastarse, si se ve necesario en el grupo.

DURANTE EL VISIONADO:

Puede resultar interesante proporcionarles tarjetas durante el visionado, en dónde anoten situaciones que les resulten impactantes, por ejemplo, si estamos trabajando con toda la clase, dividirla en grupos y darle fichas de los diferentes personajes:

ANTONIO *A destacar*

No es capaz de expresar lo que siente con los que se siente inferior.

....

Quiere a Antonia, para satisfacer sus necesidades, no puede solo.

DESPUÉS DEL VISIONADO:

1. Propuesta de debate

Sobre los incidentes que los alumnos han destacado, podemos profundizar en diferentes temas:

La violencia en nuestras vidas.

Violencia de género.

La autoestima.

La educación emocional.

Solución de conflictos y técnicas de negociación.

Violencia y sexo.

Poder y violencia.

Los celos.

2. Destrucción de mitos

Esta actividad puede realizarse de manera aislada o en el debate anterior. El objetivo es destruir muchas ideas preconcebidas que nos impiden profundizar en la violencia, muchas veces justificándola. Ha continuación presentamos diferentes mitos, con su correspondiente "antídoto".

MALTRATAR ES GOLPEAR HASTA QUE EXISTAN DAÑOS VISIBLES COMO SANGRE O FRACTURAS. Normalmente sólo conocemos los maltratos cuando han alcanzado su máxima expresión, pero no se llega a ellos en un día. Además el camino también es maltrato, una bofetada, empujones o ahogos son formas de maltrato y además prohibidos y así quedan reflejadas a nivel legal, aunque se den dentro del ámbito familiar.

El maltrato no siempre es físico pero todos los tipos de maltrato implican una paulatina merma de la autoestima, y alteración del estado de ánimo y de la salud, recordar que algunos de ellos acaban en el suicidio.

Tampoco hemos de creer que la violencia física tiene mayor gravedad que por ejemplo la psíquica, ya que además de darse de forma simultánea está última tiene peor pronóstico de normalización.

EL VIOLENTO ES UN ENFERMO. Si bien es cierto que ciertas patologías predisponen a la violencia por mecanismos como la desinhibición, la gran mayoría de los violentos no sufren ninguna de estas patologías y es un incorrecto aprendizaje y un mal control de sus impulsos lo que les lleva a actuar de forma violenta.

LA VIOLENCIA SE DA EN AMBIENTES DESFAVORECIDOS. La violencia doméstica no discrimina nivel social o económico, si bien es cierto que atendemos más casos en niveles más desfavorecidos es debido a que estos ámbitos suelen ser los de actuación normal de los servicios sociales y por lo tanto en donde se registran más, los niveles más favorecidos suelen buscar alternativas privadas y más discretas para el tratamiento de la violencia.

LOS QUE HAN SIDO EDUCADOS EN AMBIENTES VIOLENTOS, SERÁN VIOLENTOS. Nuestro futuro no está escrito y si bien tendemos a reproducir lo que hemos aprendido, las personas conforme crecemos vamos eligiendo nuestra manera de enfrentarnos a las situaciones. Además aunque no discutimos el papel de la familia como agente socializador, recordamos que no es el único y que las escuelas, el grupo de pares y el ambiente en general pueden instaurar diferentes pautas de conductas que nos ayuden a solventar los conflictos.

LA VIOLENCIA DOMÉSTICA ES SÓLO COSA DE LA PAREJA. Aunque sólo oímos hablar de violencia entre las parejas, merecería un capítulo aparte otros tipos como la violencia hacia los padres o el maltrato infantil. Respecto a la violencia hacia los padres sabemos que cada vez se da con mayor frecuencia y los datos no son nada despreciables, sino más bien alarmantes, respecto al maltrato hacia los hijos las cifras, que manejamos, son escandalosas.

LA VIOLENCIA SE ACABA CUANDO SE SALE DEL HOGAR. Esta afirmación parece decir que la víctima es, además, un poco tonta. Sabemos que cuando se produce el alejamiento los acosos, las amenazas y los intentos de agresión incrementan sus tasas de aparición, a través de los medios podemos observar que la mayoría de los más graves incidentes tienen lugar cuando se ha interpuesto una orden de alejamiento.

LOS MÁS VIOLENTOS SON LOS CIUDADANOS DE PAÍSES MENOS DESARROLLADOS E INMIGRANTES. La violencia es fruto de la educación, que pertenece a la cultura de cada país, no de las situaciones económicas de los mismos. Respecto a la inmigración, recordar que es un estado no una condición biológica o una característica de la personalidad, todos podemos ser inmigrantes en algún momento de nuestra vida, además históricamente los españoles lo sabemos muy bien.

LAS DROGAS Y EL ALCOHOL SON LOS RESPONSABLES DE LA VIOLENCIA. Los responsables siempre son las personas, como hemos indicado antes existen muchas personas que beben y no son violentos y muchas personas que lo son y no consumen estas sustancias. Si bien es cierto que el consumo de las mismas favorecen la aparición de conductas violentas, en los que son violentos o en los que no tienen otros recursos para la solución de sus necesidades.

3. Trabajar con los medios

Otra actividad consiste en seleccionar noticias de periódicos que aparezcan sobre violencia de género, una vez seleccionadas y leídas los alumnos pueden buscar paralelismos tanto con la película visionada, como con los mitos antes descritos.

4. La edad de la violencia doméstica

Como hemos indicado la violencia no nace sino que se hace, empieza por ciertas conductas y se va generalizando, pudiéndose plasmar cuando se tenga pareja. Merece la pena que los menores tomen conciencia de sus actuaciones violentas, y que esto les repercutirá seguramente en su vida marital (la circunstancia es buena porque, en la adolescencia, se tiende a idealizar como será su vida en pareja, y tienen muy claro que no querrían comportarse mal con su futura pareja).

Podemos mostrarle la siguiente tabla que emplearemos a modo de auto-registro. En un primer momento basta con que anoten una señal en la casilla coincidente, luego en otra tabla igual se pueden recoger las impresiones grupales.

| ALGUNA VEZ YO... | LAS HE REALIZADO | LAS HE SUFRIDO | LAS HE VISTO | DÓNDE |
|----------------------------|------------------|----------------|--------------|-------|
| Insultos, motes | | | | |
| Agresión física | | | | |
| Amenazas | | | | |
| Rumores intencionados | | | | |
| Rechazos | | | | |
| Robos | | | | |
| Destrozos de pertenencias | | | | |
| Forzar una relación sexual | | | | |
| ... | | | | |

En un segundo momento podemos cambiar la tabla por otra similar.

¿POR QUÉ LAS USAMOS? ¿CÓMO LOS UTILIZAMOS? ¿CON QUE FIN?
NUESTROS SENTIMIENTOS SUS SENTIMIENTOS

| |
|----------------------------|
| Insultos, motes |
| Agresión física |
| Amenazas |
| Rumores intencionados |
| Rechazos |
| Robos |
| Destrozos de pertenencias |
| Forzar una relación sexual |
| ... |

También podemos rellenar las tablas, con las secuencias de la película de fondo.

5. Actividades antiviolencia

Con los personajes de la película, podríamos intentar meternos en sus sentimientos, y escribir una carta como si fuésemos Pilar, Antonio, Ana (hermana), Aurora (madre), o cualquiera de los personajes de la película. Esta carta ha de trascender lo racional y pretender empatizar con la persona a quien

vaya dirigida, por ejemplo de Antonio a Pilar. Pretendemos un procesamiento cognitivo y emocional, consciente y guiado. Este tipo de actividad también lo podemos llevar al plano de la realidad, mediante ejemplos cotidianos (recortes de prensa, dibujos para los más pequeños, series de televisión). Preferiblemente en forma de talleres, con lectura por parte de algún menor de noticias violentas de la prensa diaria.

Al finalizar la lectura de cada frase, de cada artículo o secuencia, se debe comentar el contenido con frases del tipo, con el objeto de lograr una máxima generalización de lo aprendido:

¿Has visto alguien realizando estas conductas?

¿Qué le dirías si lo ves?

¿Qué te parece lo sucedido?, etc.

Es interesante la participación de todos, por lo que podemos establecer grupos, a fin de evitar inhibiciones, cuyos resultados son comentados en el grupo total. Debemos guiar la actividad, en todo momento, para que las respuestas sean concretas, no abstractas y fomentar el debate.

6. Promoción de conductas saludables

Hemos de tener en cuenta que existen factores de riesgo para la violencia, nuestro objetivo ha de ser su erradicación y potenciación de conductas contrarias, a continuación ofrecemos algunos de de estos factores de riesgo:

- Historia de desatención severa
- Rechazo emocional y falta afectividad
- Ignorancia de las características evolutivas y necesidades
- Pobre autoestima
- Escasas habilidades interpersonales
- Falta de empatía
- Insuficiente tolerancia al estrés
- Problemas psicológicos

Pero, de nuevo, tenemos que ir un paso más allá. No existe una buena educación limitándose al vetado y punición de conductas, hemos de ofrecer, y reforzar, paralelamente conductas alternativas, por eso es imprescindible el trabajar habilidades sociales como las siguientes:

- Comuni3n eficaz
- Escucha activa
- Pedir un favor
- Disculparse
- Dar las gracias
- Saber elogiar
- Manejarse en conflictos interpersonales
- Hacer y rechazar particiones
- Negociar y ponerse de acuerdo
- Pedir cambios de conducta
- Responder asertivamente a las cr3ticas
- Enfrentarse a presiones
- Responder al fracaso
- Afrontar el comportamiento irracional
- Manejar la ira

Hemos de potenciar cualquier actividad, interna o externa al centro, que nos ayude en la adquisición de estas habilidades, por lo que podemos preparar o solicitar diferentes talleres, tanto para los alumnos como para los docentes.

VALORACIÓN, CONCLUSIÓN

La problemática de la violencia ha caminado con nosotros desde nuestros inicios y, quizá nunca le hemos dado la importancia que merece. Sin embargo, hoy, asistimos a una alarma social ante la violencia de género, esta alarma lleva aparejada una profunda reconceptualización del problema; lo que ayer eran crímenes pasionales, hoy son infracciones sancionadas por la ley, y es nominalizado como violencia. Tenemos que educar en igualdad, responsabilidad y en valores positivos que ayuden a las personas a rechazar la violencia de género y cualquier tipo de violencia.

Hoy disponemos de programas preventivos que nos ayudan de forma eficaz. La experiencia nos ha mostrado que, a través de estas actividades concretas, podemos fomentar la expresión explícita de valores esenciales en la formación del alumnado, así como animarlos en un proceso más activo de educación, en donde se encuentran más cómodos y motivados. Resaltamos también la percepción de una mejora en el clima del aula.

ANEXO 1, TERMINOLOGÍA

Empatía: capacidad para ponerse en el lugar del otro, tanto en el plano racional como en el afectivo. Sin duda es la mejor inhibidora de la violencia.

Estrategias de afrontamiento: esfuerzos intrapsíquicos orientados a la acción, dirigida a manejar las demandas internas y ambientales y los conflictos entre ellas que ponen a prueba o exceden los recursos de la persona (Lazarus y Laumier, 1978).

Etología: ciencia que estudia la conducta animal, con fines adaptativos, en su hábitat natural.

Locus de control: espacio en el que el sujeto percibe donde se encuentra el control, será interno si lo percibe en él y externo si cree que no depende de él, sino que lo percibe dependiente de fuerzas ajenas, como el ambiente.

Prevención primaria: evitar existencia de situaciones que suponen provocan aparición de problemas concretos, y que hace que determinados sujetos se sitúen en situación de riesgo, por ejemplo formas de comunicación inadecuadas, alcoholismo....

Prevención secundaria: reconocimiento de personas o grupos que poseen características concretas que les hace poder ser catalogados de alto riesgo para el desarrollo relativamente inminente del problema.

Prevención terciaria: se actúa una vez se ha producido el problema, y el objeto es reducir su duración y frecuencia.

Solución de problemas: dentro del contexto de la vida real, entendemos a aquellos procesos (pensamientos, sentimientos y acciones), a través de los cuales identificamos o descubrimos medios efectivos de enfrentarnos con los problemas que nos encontramos.

Sociobiología: ciencia que estudia los fundamentos biológicos de la conducta de los individuos en sociedad, ocupándose de temas como la agresión, el amor, los celos...

Violencia doméstica: entendemos todo acto violento dentro del hogar. Se trata de un término amplio que engloba la violencia de pareja, violencia a los menores y violencia de los menores. Normalmente se equipara a la violencia de género (o de pareja que se ha nombrado con anterioridad)

Victimización secundaria: respuesta que ofrece el sistema (legal, social y familiar) a una víctima. Esta respuesta le fuerza revivir, nuevamente, su papel de víctima.

ANEXO 2, MODELOS DE EDUCACIÓN PARENTAL

(en referencia a J.Urra, en el "1 curso de experto en psicología forense". Zaragoza 2003.)

Podríamos indicar que existen cuatro principales modelos:

El primero de ellos el *autoritario*, que se caracterizaría por la utilización de la coacción y la fuerza, en donde no se refuerzan los éxitos, pero por el contrario existe un duro trato de los fracasos. Este modelo generará una percepción parental hostil, falta de autonomía y motivación al logro. Sus conductas serán atribuidas a fuentes externas, existirá una dificultad de internalización de los valores morales y un pobre ajuste socioemocional, así como una tendencia a la rebelión y la agresividad.

El modelo *errático*, que se basa principalmente en la indiferencia, la pasividad y la permisividad, está siendo cada vez más usual en nuestros días. Es seguido por multitud de padres, bien por falta de tiempo, bien por nuevas situaciones (como ser progenitor no custodio), o simplemente por miedo. La ambivalencia y la variabilidad de estos padres no ofrecen al menor un modelo eficaz, lo que forjará en sus hijos conductas poco adaptadas socialmente, produciendo desprecio a las normas. Se minará la autoestima y el autocontrol de los menores, generándoles inseguridad y ansiedad

El polo opuesto, quizá sea el modelo de *sobreprotección*, en donde prima la exclusividad (debido a la ansiedad paterna) y a la falta de confianza. Este modelo produce tiranía en los menores (otra tendencia muy acusada en nuestros días), egoísmo y falta de iniciativa.

Por último el modelo de *apoyo*, también llamado democrático, en donde la autoridad paterna (es absolutamente necesaria), está basada en el diálogo y la comprensión, buscando de esta manera la obediencia voluntaria. Los hijos ganarán confianza en sí mismos, afirmándoles y promoviendo su responsabilidad y su independencia, generando individuos adaptados y conductas sociales.

Modelos explicativos del déficit de habilidades sociales:

1. INEXISTENCIA DE CONDUCTA SOCIAL EN EL REPERTORIO CONDUCTUAL

1.a. MODELO DE DÉFICIT CONDUCTUAL

Variables explicativas propuestas

- Escasez de experiencias sociales.
- Pautas educativas inapropiadas
- Percepción e interpretación inadecuada de las conductas sociales del interlocutor.

(Modelo de discriminación defectuosa).

2. EXISTENCIA DE CONDUCTA SOCIAL EN REPERTORIO CONDUCTUAL

2.a. MODELO DE ANSIEDAD CONDICIONADA

Variables explicativas propuestas

- Ansiedad condicionada a ciertos estímulos

2.b. MODELO DE COGNICIONES INADECUADAS

Variables explicativas propuestas

- Evaluación errónea de las situaciones
- Autorreferencias negativas de sí mismo

Bibliografía:

CLEMENTE, M. URRÁ, J. VIDAL; M.A. Televisión: impacto en la infancia. Madrid: Siglo XXI. 2000.

DE PAÚL, J., ARRABARRUENA, M.I. *Manual de protección infantil*. Barcelona. Masson. 2002

ECHEBURÚA E. *Personalidades violentas*. Madrid. Pirámide. 2003

ECHEBURÚA E. Y DE CORRAL P. *Manual de violencia familiar*. Madrid. Siglo XXI. 2003

HARRIS, M. Introducción a la antropología general. Alianza universal textos. Madrid. 1993

SEGURA, M. *Enseñar a convivir no es tan difícil*. Bilbao. DDB. 2005

SANMARTÍN, J. *La violencia y sus claves*. Barcelona. Ariel. 2000

URRÁ, J. *Escuela práctica para padres*. Madrid. La esfera de libros. 2004

URRÁ, J (coord.). *Manual de psicología forense*. Madrid. Siglo XXI. 2002

Búsqueda en internet:

www.redciudades.org



- ¹ Desde una teoría más biológica, podríamos indicar que el comportamiento agresivo es consecuencia de procesos bioquímicos en el interior del organismo, en donde incluimos la actividad de genes determinados (por ejemplo, una mutación en el exón 8 del gen MAOA) y otros componentes. Así un neurotransmisor como la norepinefrina toma un papel relevante, pero la concentración o función de este neurotransmisor, condiciona, insistimos, que no determina la conducta violenta, que será medida por el ambiente y las habilidades desarrolladas por el individuo. No coincide con los modelos científicos, el reducir la alta complejidad del pensamiento, de las conductas y de las emociones humanas a una simple relación lineal entre los genes del individuo.



CINE Y HABILIDADES PARA LA VIDA

Reflexiones y nuevas experiencias
de educación para la salud, cine y mass media

índice





CINE Y HABILIDADES PARA LA VIDA

Reflexiones y nuevas experiencias
de educación para la salud, cine y mass media

educación para la salud

10 HABILIDADES PARA LA VIDA EN LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD JAVIER GALLEGO DIÉGUEZ

pedagogía de la imagen

20 CINE Y EDUCACIÓN: LA FUERZA DE LAS EMOCIONES IGNACIO LEÓN JARNÉ ESPARCIA

36 LA IMAGEN PRÁCTICA CONTRA LOS ENFOQUES TÉCNICOS EN LA EDUCACIÓN VISUAL JAVIER GURPEGUI VIDAL

publicidad y campañas

52 DROGAS: HAY TRENES QUE ES MEJOR NO COGER CARMEN MARTA LAZO JOSÉ ANTONIO GABELAS BARROSO

62 CINE EN ESENCIA LOS ANUNCIOS DE NOA PERLE DE CACHAREL Y L'HOMME DE YVES SAINT LAURENT ELVIRA GARCÍA ARNAL

series de televisión y cortometrajes

76 HOUSE MD: 'THREE STORIES' NATALIA LÓPEZ ZAMARVIDE

84 'ALBA': SUICIDIO Y AUTOLESIONES JUAN CARLOS GIL MONGIO



cine

98 BÚSQUEDAS Y DESEOS JUVENILES
FRANCISCO JAVIER MILLÁN AGUDO

122 OBABA
CARLOS MORENO GÓMEZ

152 EL NIÑO
ISRAEL PAREDES BADÍA

158 DE RATONES Y HOMBRES
¿A QUIÉN AMA GILBERT GRAPE?
PILAR RIVERA LUEZA

178 ALGO MÁS QUE UN JEFE
BRIGITTE ANDRADE LÓPEZ
MARÍA VICTORIA CARRERA FERNÁNDEZ
CARMEN PEREIRA DOMÍNGUEZ

206 KILL BILL: MATAD A TARANTINO
CINE VIOLENTO EN LAS AULAS
MANUEL HERNÁNDEZ MARTÍNEZ

226 TE DOY MIS OJOS
CHRISTIAN DANTART USÓN

materiales



PANTALLAS SANAS

El mundo de la imagen y sus entornos más saludables. Dirigida a toda la comunidad educativa, Pantallas Sanas es una iniciativa donde se aborda la fenomenología de las pantallas y las nuevas tecnologías desde el punto de vista de la promoción de la salud, con el objeto de abordar aspectos que van desde los hábitos y la sociabilidad a los consumos y las adicciones en el uso de las Tecnologías de la Información y el Conocimiento.

Áreas de trabajo:

- Medios de comunicación: televisión, publicidad
- Nuevas tecnologías: Internet, videojuegos, dispositivos móviles

Recursos del programa:

- Guía Multimedia Pantallas Sanas, con soportes en DVD y CDrom
- Publicaciones de seminarios, actividades y ensayos
- Diverso material didáctico de apoyo
- Campaña de difusión en familias
- Curso anual de formación
- www.pantallassanas.com



CINE Y SALUD

Diseñado desde el Gobierno de Aragón por la Dirección General de Salud Pública, en colaboración con la Dirección General de Política Educativa, el Programa Cine y Salud acerca varios aspectos relacionados con la promoción de la salud en la adolescencia, utilizando el cine como recurso a partir de la experiencia y el trabajo didáctico con el visionado de una película, facilitando al profesorado un material didáctico, práctico, útil y de sencilla aplicación para educar en la salud desde el aula.



Para todo ello, entre otras herramientas se cuenta con la Colección de *Cuadernos Monográficos Cine y Salud*, una serie de publicaciones especializadas en cuestiones fundamentales en la educación para la salud, dirigida al profesorado para orientar y aportar más propuestas y densidad al tema abordado en su maridaje con el cine. Actualmente estos son los títulos de la Colección:



- 1 • *Orientaciones y propuestas didácticas*
- 2 • *Alimentación*
- 3 • *Relaciones y emociones*
- 4 • *Educación sexual*
- 5 • *Creatividad*
- 6 • *Tabaco, alcohol y otros consumos*
- 7 • *Convivencia y racismos*
- 8 • *Autoestima*
- 9 • *Resolución de conflictos*
- 10 • *Desarrollo sostenible*
- 11 • *Entornos saludables*



Dirigidas a otras actividades del programa, las publicaciones editadas son:

Festival de Cortometrajes Cine y Salud

- *Una salud de cine*
- *Cine por vez primera*

Nuevas Experiencias del Profesorado

- *Educar desde la mirada*
- *La salud de la mirada*
- *Enseñar a ver, aprender a ser*
- *Cine y aula, promotores de salud*
- *Cine y habilidades para la vida*



recursos

El **SARES** ofrece:

- Asesoramiento profesional para la puesta en marcha y desarrollo de proyectos de educación para la salud.
- Documentación actualizada sobre promoción de la salud y acceso a productos documentales de educación para la salud: Revista *Red de Salud*, Guía SARES, Boletín de novedades del SARES, etc. Consulta en línea de la base de datos del SARES a través de la página web del Gobierno de Aragón.
- Apoyo para búsquedas bibliográficas de educación para la salud. Consulta y préstamo de publicaciones y materiales: libros, revistas, artículos, DVDs, CDroms, videos, etc.
- Información sobre experiencias de educación para la salud, programas de la Dirección General de Salud Pública y recursos relacionados con las diferentes áreas temáticas de la promoción de la salud.
- Apoyo técnico y asesoramiento para la integración de iniciativas de educación para la salud en redes de promoción de la salud nacionales e internacionales, SIPES, Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud y Red Aragonesa de Proyectos de Promoción de la salud.



**Para más información
sobre el Programa Pantallas Sanas**

En el SARES (Sistema de Asesoramiento y Recursos
en Educación para la Salud) del Servicio Provincial de Salud y Consumo:

SARES - HUESCA

Avenida del Parque, 30

22071 Huesca

Teléfono: 974 293 054

Fax: 974 293 232

E-mail: epsh@aragon.es

SARES - TERUEL

C/ José Torán, 2

44071 Teruel

Teléfono: 978 641 160

Fax: 978 641 181

E-mail: epst@aragon.es

SARES - ZARAGOZA

C/ Ramón y Cajal, 68

50071 Zaragoza

Teléfono: 976 715 267

Fax: 976 715 650

E-mail: epsz@aragon.es

Webs del Programa Cine y Salud

www.cineysalud.com

www.pantallassanas.com



cine y habilidades
para la vida

cine y salud



CINE Y HABILIDADES PARA LA VIDA

publicación del *Programa Cine y Salud*
terminó de editarse el 16 de marzo de 2007,
en los talleres de Artes Gráficas Lema en Zaragoza.



nuevas experiencias

5

