

Cine y Educación

Xavier Garcia-Raffi
Bernardo Lerma Sirvent

RESUMEN

En este artículo se explica nuestra tesis sobre el cine como una herramienta para la comprensión de la realidad y un elemento importante de conocimiento. El artículo examina las principales áreas en las que la película enseña a la audiencia comportamientos sociales y ayuda a las personas a crecer y convertirse en adultos. El artículo se centra especialmente en la transmisión de pautas de comportamiento, el aprendizaje de la elección entre diferentes opciones de estilos de vida y el papel del cine en la educación emocional de las personas. La manera como el cine construye la memoria social e individual, se presenta en relación con la fuerza de los temas culturales que aparecen en la pantalla. Por último, se explica la abundante producción de películas en torno temas relacionados con la escuela debido al trauma de la socialización en la infancia, tal como se definió en la obra de Rousseau.

Palabras clave: conocimiento / aprendizaje / educación emocional / socialización

ABSTRACT

This article explains our thesis about the cinema as a tool for understanding reality and a important element of knowledge. The article examines the main areas in which the film teaches the audience social behaviors and helps people grow and become adults. The article specially focuses on the transmission of behavioral patterns, the learning of choosing between different life style options and the role of films in people's emotional education. As the cinema builds the social and individual memory, it is presented in relation to the strength of the cultural topics displayed on the screen. Finally, it explains the abundant film production around school related subjects due to the trauma of the socialization in the childhood as it was defined in the work of Rousseau.

Keywords: knowledge / learning / emotional education / socialization

La presencia del cine en la escuela es una realidad incuestionable en la actualidad, ya lejanos los tiempos en los que se discutía la capacidad o incapacidad de la imagen para constituirse como un medio pedagógico adecuado para la transmisión de conocimientos. Pero, además de su entidad pedagógica, una variante del adagio latino “*primun videre, deinde philosophari*”, una versión sofisticada del tópico que señala que una imagen vale más que mil palabras, el cine tiene una conexión esencial con la educación porque en nuestro tiempo el cine es una vía básica de acceso al conocimiento del mundo y en cuanto tal no puede ser obviado en el proceso de la educación de los individuos.

CINE Y CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD

Así pues, la cuestión no es si el cine visualiza contenidos facilitando su adquisición, sino si el cine mismo es conocimiento. En definitiva: ¿Aporta conocimiento el cine? No hay duda que una película, ya sea un largometraje de ficción o un documental, puede ofrecer informaciones. Sabemos cómo se dispara un *winchester*, cómo se conduce una cuádriga o cómo se arponea una ballena no porque hayamos realizado esas actividades, sino porque las hemos visto en una pantalla, tanto da si en un largometraje de ficción o en un documental. Pero estas informaciones parecen contingentes respecto a nuestra vida en sociedad: ni zanjamos conflictos con rifles, ni competimos con carros de caballos, ni nos arriesgamos ante cetáceos. Sin embargo, buena parte de lo que consideraríamos comportamiento social tiene que ver con conflictos, competiciones, riesgos (como afirman las teorías clásicas de la sociología o las recientes), por lo que las películas sobre aquellas prácticas transmiten modelos de solución de conflictos e interacción social. Más aun, una parte importante de la memoria social, de los tópicos sociales, de nuestra identidad son moldeados por el cine. El cine nos constituye en una parte mucha mayor de lo que podría deducirse por la mera recopilación de los temas tratados. El examen de cómo lleva a cabo ese proceso es un elemento fundamental en la educación de un ciudadano de nuestra época dominada por la imagen como ninguna otra época histórica lo ha sido nunca. Expondremos a continuación los que creemos puntos centrales de ese proceso educativo ejercido por el cine.

EL CINE COMO MODELO DE CONDUCTA: DE LA UNIVERSALIDAD DE LOS COMPORTAMIENTOS A LA AUTO-REFLEXIÓN

La influencia más directa del cine está en el ámbito del comportamiento humano. El cine enseñaría conductas y modelos de comportamiento, a través de las acciones de los personajes de la pantalla, modelos que universalizarían las conductas más allá de las explícitamente reflejadas a cuenta de la historia concreta narrada en la película.

La atracción del espectador por la pantalla no es más que una continuación de un fenómeno estudiado desde antiguo con el teatro. El mecanismo de la identificación arrastra al espectador a hacer

suyos e imitar los comportamientos vistos en la pantalla. Estos comportamientos vienen envueltos con las emociones positivas o negativas que los personajes que los ejecutan encarnan y aderezados con los signos del estatus y el poder. La imitación de las maneras y formas de actuar pueden llevar, incluso, a anular la capacidad de reflexión del individuo que se ve arrastrado por la fuerza de la imagen. Así, hay espectadores a los que les resulta imposible aislarse del bombardeo que la publicidad ejerce sobre ellos y tratan de acomodarse a esquemas vitales disparatados o canones de belleza imposibles. No es fácil disminuir la fuerza de la imagen sobre los individuos que en ocasiones implica una verdadera terapia que necesariamente debe suministrarles la capacidad crítica suficiente para que sean capaces de distanciarse de la imagen, alejando su conducta de clichés y tópicos y mostrándoles las raíces sociales de las que se alimentan y adquieren su fuerza.

Pero este núcleo de conocimientos asociado a la capacidad del cine de expandir y universalizar modelos de conducta no agota las reflexiones que sobre la influencia de la contemplación de los seres humanos en la pantalla pueden hacerse. La lectura de los comportamientos de los personajes son más amplias y complejas que la mera aceptación de modelos de conducta. De hecho, la visión de conductas en la pantalla nos lleva a una inesperada conclusión: los espectadores son capaces de identificar comportamientos por encima de cualquier barrera o limitación cultural. La pantalla supera fronteras y la comprensión de las conductas que en ella aparecen deviene universal. Descubrimos en la pantalla la intención y los objetivos de los protagonistas por el lenguaje de las miradas, los rostros y las emociones básicas reflejados en ellos. Precisamente, las películas que más nos afectan son las que más nos emocionan, superando las limitaciones de la lengua o de la cultura, aquellas en las que reconocemos en el extraño a un ser humano como nosotros prescindiendo de sus peculiaridades culturales. Vittorio de Sica explicaba el sorprendente éxito de una película de “ambiente local” como era *Ladrón de bicicletas*



Cartel de *Ladrón de bicicletas* (*Ladri di biciclette*) de Vittorio de Sica (1948).

(*Ladri di biciclette*, Vittorio de Sica, 1948) en todo el mundo con un argumento que haría feliz a Wundt el padre de la psicología, pero también a Konrad Lorenz el fundador de la etología. ¿Cómo podía la tragedia de un modesto padre de familia a la que le han robado la bicicleta en la posguerra italiana emocionar hasta las lágrimas tanto al adinerado público de Nueva York como a los pobres campesinos de Argelia o de Bombay? No era, decía, sólo por la historia de un hombre que en compañía de su hijo pequeño busca la bicicleta que le han sustraído y necesita para trabajar. Era también, decía, porque, en el clímax de la película, la cámara enfocaba el rostro sudoroso de aquel hombre desesperado en medio del *ferragosto* romano, y el hombre con una pañuelo raído y arrebujado como un trapo se secaba el sudor de una forma anormal: giraba el pañuelo en dirección contraria al movimiento

de las agujas de un reloj. El público del mundo entero entendía el gesto y sentía el corazón en un puño: aquel hombre había tocado fondo.

Más allá de las palabras y de los argumentos, el cine muestra a los seres humanos como una misma especie. Así, en un sentido profundo, el cine es un arte global. El gesto, las emociones universales que superan las fronteras de la cultura, enfrentan al espectador con la contradicción entre naturaleza y cultura. El cine no sólo transmitiría al espectador roles y conductas, sino que en ese proceso de transmisión le obligaría a reflexionar sobre su propia condición y sobre la de la humanidad. Entender qué pasa en la pantalla nos remite a una única naturaleza humana: nos lleva a pensar sobre quiénes somos los seres humanos.

Además, la esencia de la intriga y la emoción de un argumento ha sido siempre la confrontación y el conflicto, y no hay arte como el cine capaz de representarlos en toda su complejidad y dinamismo. Al representar modelos de conducta contradictorios entre los que se debe decidir o al señalar encrucijadas vitales en las que los actores toman partido por estilos de vida discrepantes de la escala de valores vigentes, el espectador debe igualmente tomar posición éticamente y plantearse qué hubiera hecho o decidido él mismo. Así, la visión de la conducta humana en la pantalla acaba provocando la reflexión sobre nuestra propia conducta y sus condicionantes sociales. El cine es un instrumento fundamental de autoconocimiento en el que, a través de la visión de lo que otros seres humanos sienten o hacen, reflexionamos sobre lo que nosotros haríamos o sentiríamos.

El cine, por último, penetra en nuestro interior y saca a la luz la dimensión inconsciente de nuestra conducta: sueños, recuerdos, deseos, forman parte de su entramado argumental con la fidelidad y la facilidad que le ha proporcionado la técnica. La narración cinematográfica adquiere así una inusitada profundidad en la que las raíces en el pasado que condicionaron una conducta presente aparecen con la fuerza de una realidad paralela mediante el *flash-back*. La complejidad de la conducta humana puede hacerse así tan profunda como se desee porque no hay limitación a la capacidad introspectiva del cine que sólo se contiene en favor de la coherencia de la narración. Por ejemplo, el mundo secreto de la perturbación mental, de las manías y locuras queda desvelado en la pantalla: no hay conducta humana que no pueda ser mostrada con la suficiente complejidad en la pantalla.¹

Las lecturas primarias del cine centradas en el argumento serían, por tanto, insuficientes y la aparente claridad de la imagen engañosa. El cine no resulta tan transparente como se podría creer a partir de una mera contemplación pasiva de lo que ocurre en la pantalla. La lectura *manifiesta* del cine esconde mayor complejidad de la que se deduciría de la historia lineal narrada. Tradicionalmente ha habido una actitud reverencial frente al texto literario bien urdido que se suponía debía provocar comentarios igual de complejos. La imagen cinematográfica es engañosamente diáfana; parece que su sentido puede agotarse de un sólo golpe. Pero no es así. La imagen siempre remite a niveles de significado profundo que superan el conocido dilema del texto y su contexto del lenguaje literario. La fuerza del cine está en ese esconder lo significativo tras lo evidente con toda la fuerza de la imagen, de un elemento que aparentemente agota su significado al ser contemplado, de un elemento narrativo lastrado por la emoción y alejado del concepto y que casi sin esfuerzo lleva al espectador al terreno de la psicología, de la antropología, de la etología y de la ética.

¹ FERRER, A; GARCIA-RAFFI, X.; LERMA, B.; POLO, C.: *Locuras de Cine*. Oliva, Gráficas Colomar, 1998.

EL CINE Y EDUCAR EN PENSAR LAS DECISIONES VITALES

El cine tiene también un efecto psicológico preventivo, adelantándose a las situaciones personales y no yendo inevitablemente tras ellas. Es lo que podríamos llamar *experiencia vicaria*; vivir en la pantalla algo que podría habernos sucedido y, en consecuencia, no puede dejarnos indiferentes. Las películas son capaces así de representar escenarios posibles hacia los que pueden conducirnos determinadas actitudes o comportamientos, ayudando a corregir los que nos llevarían a resultados indeseables. Igual que al personaje de Mr. Scroob del *Cuento de Navidad* de Dickens, la pantalla hace desfilarse ante nuestros ojos lo que nos puede deparar el futuro obligándonos a reflexionar sobre los fines y las metas que deseamos para nuestra vida. El significado, en definitiva, de la vida misma.

Hay una película que refleja esta última pregunta sobre el sentido de la vida con una gran intensidad e incluso con un insospechado rigor teórico, pues sus conclusiones son semejantes a las que sugirió el filósofo Ludwig Wittgenstein. Se trata de *Hanna y sus hermanas* (*Hannah and Her Sisters*, Woody Allen, 1986). En ella, un personaje neurótico —Mickey—, en medio de una crisis personal y obsesionado por sus hipocondrías sobre la inminente aparición de una enfermedad mortal, se plantea el significado de la vida cayendo en una vaga crisis de misticismo que le empuja de religión en religión, desde el judaísmo al catolicismo pasando por el hare-krishna. Cuando pregunta agriamente a su padre si no está preocupado por si hay o no hay vida después de la muerte, su padre le responde que la muerte es como estar inconsciente y que ya se preocupará cuando llegue: “Ya me las apañaré entonces. No pienso preocuparme por lo que sucederá cuando esté inconsciente”.



Cartel de *Hanna y sus hermanas* (*Hannah and Her Sisters*) de Woody Allen (1986).

La muerte, en definitiva, es un sinsentido, un hecho que no es un hecho para el que lo padece, por lo que ¿para que preocuparse si estará inconsciente? El problema es, por tanto, qué se hace con la vida.²

En el campo de las grandes decisiones vitales, Stanley Cavell en su libro *Pursuits of Happiness. The Hollywood Comedy of Remarriage* (1999) parte del análisis de siete comedias clásicas americanas de “volver a casarse” para establecer un

² 6.431 Así también, a la hora de la muerte, el mundo no cambia, se termina. 6.4311 La muerte no es ningún evento de la vida. De la muerte no tenemos vivencia ninguna. (WITTGENSTEIN, Ludwig; *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid, Alianza Editorial, 2003).

diálogo entre el film y grandes obras del pensamiento (entre otras: *La fiera de mi niña –Bringing Up Baby*, Howard Hawks, 1938–, *La costilla de Adán –Adam’s Rib*, George Cukor, 1949– y *Sucedió una noche –It Happened One Night*, Frank Capra, 1934–). Los personajes deben reconstruir su vida bajo otras normas y con otra perspectiva; se encuentran solos ante su futuro sin otra ayuda que su razón y en conflicto con sus sentimientos, algo que en definitiva ha formado la esencia de las obras filosóficas que han tratado de explicar el proceso racional de la formación de los individuos, como las de Wittgenstein, Hegel o Kant. Todas estas películas, señala Cavell, se pueden interpretar como las parábolas de una fase de desarrollo de la conciencia basadas en la lucha por la igualdad o reciprocidad entre mujeres y hombres. En su revisión de su descripción de *Sucedió una noche*, Cavell explica cómo las relaciones de pareja podrían ser vistas en estas películas clásicas como relaciones que giran alrededor del concepto de educación, basadas en la pretensión de saber el uno del otro su valor como individuo, algo que aparece explícito en el hombre y su definido rol social pero no en la mujer.³

EL CINE CONSTRUCTOR DE LA MEMORIA SOCIAL

La industria cinematográfica no sólo ha proporcionado una producción masiva de entretenimiento. Desde sus inicios, la capacidad de influencia del cine sobre las conductas de los seres humanos lo transformó rápidamente en un poderoso medio de propaganda y los Estados se apresuraron a prohibir o censurar aquellas películas que ponían en tela de juicio los valores sobre los que se basaba su sistema social y político. La fuerza del cine se consideraba por encima de la fuerza de las armas.⁴

El cine es, antes que nada, un poderoso medio de adoctrinamiento, pero su fuerza va más allá. Su capacidad de manipular la realidad es especialmente trascendente porque, y es un fenómeno creciente de estudio, el cine no falsea, sino que sustituye la realidad.

Nada como el cine para cambiar nuestra percepción de la realidad hasta el punto que sus historias se incorporan a las biografías de los espectadores como un hecho más. Las personas se ven reflejadas en la pantalla tal y como quisieran haber sido y comportado, y reconstruyen los recuerdos del pasado según los arquetipos heroicos o los comportamientos solidarios y morales que la pantalla presenta como usuales. Cuanto más conflictivos son los hechos que se sufrieron, mayor fuerza el reajuste con el pasado que los individuos tienen que hacer eliminando de su persona los acontecimientos dolorosos o los comportamientos conflictivos que les impedirían seguir adelante en la vida cotidiana. Y es ahí donde interviene el cine, porque borrar el pasado es una posibilidad, pero es una acción mucho más eficaz para la estabilidad el reconstruirlo. Y ¿qué mejor reconstrucción que la que ofrece la pantalla? Los hechos del pasado que sacudieron a una sociedad y a una generación aparecen en la pantalla con sus aristas limadas y con la dignidad que no tuvieron. Los espectadores salen aliviados del cine: las cosas realmente fueron así, como muestra la pantalla. El individuo se tranquiliza aceptando la visión edulcorada y aceptable de los hechos más dolorosos del pasado social.

El cine de esta manera puede manipular las mismas biografías que ayuda a consolidar al ser el responsable fundamental de la creación de la memoria social. El cine reconstruye el pasado de una sociedad para reconciliarla con sus aspectos más inaceptables y contribuir así a una falsa unanimidad. Este fenómeno es especialmente visible en todo un género al completo dentro del cine histórico

3 CAVELL, Stanley: *Cities of Words. Pedagogical Letters on a Register of the Moral Life*. Cambridge, MA. The Belknap Press of Harvard University Press, 2004, p. 155.

4 En plena guerra, Alemania invirtió cuantiosos recursos en un momento en que faltaba de todo para realizar un drama histórico, *Kolberg* (Veit Harlan, 1945). Un optimista Hitler pensaba que la realización y difusión de la película era más importante que una victoria ganada en el frente ruso (PARET, Peter: “Kolberg (Germany, 1945): As Historical Film and Historical Document” en WHITECLAY, John: *World War II. Film and History*. Oxford, Oxford University Press, 1996, cap. 3).

como es el género bélico. Ese pasado aceptable en el que las tensiones sociales quedan amortiguadas posibilita un presente en paz.

El cine ha tenido un papel fundamental en el momento de cerrar las heridas producidas en la sociedad por una guerra con su capacidad de construcción de la memoria individual y colectiva. El cine que trata de poner en duda ese acuerdo social sobre lo que pasó, resulta incómodo y acaba siendo marginado. La sociedad francesa, por ejemplo, se altera cuando se le recuerda la espantosa carnicería que fue la Gran Guerra en *La vida y nada más* (*La vie et rien d'autre*, Bertrand Tavernier 1989) pero todavía más cuando se pone en duda el papel de su patriotismo y de la resistencia a la ocupación alemana en el film *Lacombe Lucien* (Louis Malle 1973). El cine genera una mitología mucho más fuerte que la que se pudo producir en el pasado con la narración histórica o literaria porque el dominio que la imagen ejerce en el mundo contemporáneo ha propiciado la identidad entre recuerdo e imagen. Revisar el pasado implica romper esa identidad, destruir las bases de la tranquilidad social fabricada por el consenso de la imagen. La guerra, escribía el periodista americano Larry Beinhart, para el americano medio es John Wayne. Se busca poner en pie “recreaciones épicas que reemplazan la «realidad» con la «realidad filmada»”.⁵

Este escape de la culpa social debe examinarse como un elemento de la máxima importancia, pues la imagen creada por el cine acaba por eliminar en el recuerdo, lo que realmente ocurrió. La memoria social del siglo XX ha estado creada fundamentalmente por el pasado manufacturado, teniendo como elementos esenciales las imágenes de los documentales, de la televisión y de las películas. En realidad, estamos asistiendo a un nuevo tipo de memoria co-



Cartel de *La vida y nada más* (*La vie et rien d'autre*) de Bertrand Tavernier (1989).

lectiva en la que se han minado los límites entre pasado y presente de tal manera que el pasado narrado y codificado en imágenes puede invadir el presente en su papel de “representación real” o “verdadera realidad” con el mismo estatus que las imágenes de la actualidad que ofrecen los medios de comunicación. Hay una verdadera debilitación de los límites temporales con consecuencias que para algunos autores superan la mera narración cinematográfica para producir alteraciones ontológicas en la forma como el tiempo es entendido en nuestra sociedad. De alguna manera, la imagen hace que la separación entre pasado y presente deje de estar nítida.⁶

5 BOGGS, Carl; POLLARD, Tom: “Recycling the Good War” en *The Hollywood War Machine. U.S. Militarism and Popular Culture*. Boulder, Colorado, Paradigm Publishers, 2006, cap. IV.

6 WILLIAMS, David: *Media, Memory and the First World War*. Montreal, McGill-Queen's University Press, 2009, McGill-Queen's studies in the history of ideas, p. 8.

EL CINE Y LA EDUCACIÓN SENTIMENTAL

El cine muestra emociones y transmite con su ayuda contenidos explícitos y ocultos. Sin emoción nuestro interés como espectadores desaparecería. La emoción hace vivir a los espectadores como propios los sucesos que les ocurren a los protagonistas. Si nos dejamos arrastrar, sufriremos y reiremos con los actores, olvidaremos que lo son y nos dejaremos llevar por lo que la película cuenta. Los directores de películas de “tesis” lo saben y tratan de mostrarla asociada a los avatares biográficos de un personaje que encarna la idea, pero que no puede limitarse a representar la idea a riesgo de que la acción muera y el espectador abandone la butaca. El cine ofrece la oportunidad de mostrar ideas complejas hechas cuerpo con sangre y corazón en el seno de personajes complejos que despertarán el interés de los espectadores tanto cuanto sientan las emociones que acompañaron a su elaboración. El cine ofrece así la oportunidad de representar conceptos abstractos en la dialéctica histórica en que se forjaron, darles de alguna forma vida. Explicitar su contenido a partir de las circunstancias en que se crearon y los personajes que contribuyeron a su elaboración y los condicionaron evitando el “avance fácil de las abstracciones”⁷.

Ha habido momentos de gran emotividad en la historia del cine en los que el celuloide ha tocado fibras profundas de la naturaleza humana gracias a la capacidad que el cine tiene de mostrarnos primerísimos planos de los actores, haciendo que el espectador establezca una relación personal con ese rostro que muestra la pantalla. Nadie permanece indiferente ante el dolor del rostro de la actriz Renée Falconetti en *La pasión de Juana de Arco* (*La passion de Jeanne d'Arc*, Carl Theodor Dreyer, 1928). Todos nos sentimos indignados junto con Kirk Douglas ante la cerrazón criminal de los generales en *Senderos de Gloria* (*Paths of Glory*, Stanley Kubrick, 1958); experimentamos miedo y fascinación con los ojos de la niña Ana Torrent en *El espíritu de la colmena* (Víctor Erice, 1973).

El cine provoca con una fuerza semejante al teatro el fenómeno de la *catarsis* o la capacidad para hacer aflorar emociones reprimidas. La reflexión que provoca la contemplación *externa* de problemas y angustias íntimos ayuda a aclarar la introspección de qué es lo que nos pasa y qué debemos hacer para intentar superarlo. Este punto es esencial en la películas que representan los momentos de tránsito en la vida de las personas: el mundo mágico de la niñez, la adolescencia y sus conflictos, el descubrimiento del amor, la aceptación de la madurez, la crisis de la convivencia de la pareja, la responsabilidad de la paternidad o la maternidad, la serenidad ante el envejecimiento, la superación de la muerte de un ser querido. Han existido, incluso, películas generacionales que han sabido conectar con alguno de los cambios vitales de toda una generación, rodeándolas de una aureola que las siguientes generaciones no entienden como *Esplendor en la hierba* (*Splendor in the Grass*, Elia Kazan 1961) o *El Graduado* (*The Graduate*, Mike Nichols 1967).

EL CINE Y LOS ARQUETIPOS CULTURALES

Cuando se analizan los elementos narrativos del cine, se descubre que una buena parte de ellos corresponden a arquetipos procedentes de la literatura e incluso de la tradición oral. Son elementos pertenecientes a una larga tradición cultural que han sobrevivido bajo los nuevos ropajes suministrados por la pantalla cinematográfica y que forman la estructura subyacente de los géneros y subgéneros cinematográficos. Bajo la máscara de algunos personajes –como, por ejemplo, el Dr. Jeckyll y Mr. Hide, Frankenstein, Robinsón Crusoe, etc.– se ocultan modelos humanos arquetípicos en ocasiones

7 FEYERABEND, Paul; “Hagamos más cine” en AAVV: *La lechuza de Minerva. ¿Qué es filosofía?* Madrid, Cátedra, 1979, p. 208.

tan viejos como la humanidad, símbolos de dudas, tormentos y actitudes vitales que se repiten en la cultura occidental a lo largo de las épocas.⁸ El cine no sólo ha utilizado estos arquetipos, también ha fabricado tópicos, estereotipos, en definitiva modelos de comportamiento social simplificados, elementales y reduccionistas. Juzgamos lo que es el mundo a través muchas veces de los tópicos que la pantalla suministra, tópicos que persisten con inusitada fuerza en la memoria social y que resisten a su desaparición por la mera crítica racional. Los hermanos Krin Gabbard y Glen O. Gabbard, en su clásico estudio *Psychiatry and the Cinema* dicen:

Cualquier persona inteligente, afirma el argumento, puede discriminar entre la imagen del celuloide y la real. Estamos totalmente en contra de este argumento que trata al espectador de cine como un pensador racional y sofisticado que está fuera del alcance de la influencia de las fuerzas inconscientes. Por el contrario, señalaríamos que estas imágenes operan sobre nuestro inconsciente a lo largo de toda la vida, incluso aunque rechazamos conscientemente los estereotipos que hemos visto en las películas. El efecto acumulativo de contemplar película tras película es la creación de un depósito repleto de estereotipos internos almacenados en los bancos de memoria preconsciente e inconsciente.⁹

Un elogio a la potencia del cine y una advertencia de la necesidad de examinarlo como elemento fundamental para comprender nuestro mundo. Un análisis que no puede quedar al margen de la escuela. El análisis y el aprovechamiento de la imagen debe formar parte de los instrumentos de una educación actual, un recurso que no puede faltar y es absolutamente imprescindible porque la educación no puede abandonar a su suerte a los alumnos ante la avalancha de imágenes que componen su mundo ni estar de espaldas a una realidad de fuerza incontestable.

LA ESCUELA Y EL TRAUMA DE LA SOCIALIZACIÓN

No podríamos terminar este artículo sin una referencia a la escuela y su representación en la pantalla, mucho más numerosa y habitual de lo que podría parecer. La escuela es en el cine una institución objeto de diatriba con apasionadas exposiciones en las que la institución oscila desde el papel de salvador al de horroroso tirano. Esta dualidad obedece a un trasfondo de fuerza poderosa –casi mítica– en el que el papel de la escuela se agiganta en cuanto que tiene como material al momento más sagrado de la vida de los individuos: la infancia. El responsable fundamental de definir la misión de la escuela ha sido Jean-Jacques Rousseau, el filósofo que ha marcado el rumbo de la escuela moderna. La escuela debería conseguir de sus alumnos transformarlos en buenos ciudadanos pero sin perder en el camino su capacidad creativa, su libertad, el genio que impulsa los cambios sociales.

La consideración del niño como un ser lleno de creatividad y potencialidades, sin malear por la nefasta influencia de la sociedad y sin corromper por el contacto con los adultos egoístas e hipócritas, ha tenido una intensa repercusión en la literatura occidental y ha sido trasladada con una intensidad todavía superior a la pantalla. El mundo dorado de la infancia, el paraíso que inevitablemente queda atrás con el paso del tiempo, palpita en un amplio conjunto de obras culturales que han popularizado la exposición de Rousseau hasta transformarla en un poderoso trasfondo ideológico de nuestra cultura. La tesis de la bondad de la naturaleza humana defendida por Rousseau se extiende a la infancia como la etapa en la que más próximos estamos a ese estado prístino en que los seres

⁸ Ver a este respecto dos libros modélicos: BALLÓ, J y PÉREZ, X.: *La semilla inmortal. Los argumentos universales en el cine*. Barcelona, Anagrama, 1997. GUBERN, Román: *Máscaras de la ficción*. Barcelona, Anagrama, 2002.

⁹ GABBARD, G. O. y GABBARD, K.: *Psychiatry and the Cinema*. Chicago, The University of Chicago Press, 1999, p. 174.

humanos vivían en armonía con la Naturaleza al tiempo que señala y se alarma ante el envilecimiento de la naturaleza de los individuos por el proceso de socialización que nos transforma en seres desgraciados, infelices sin libertad, adultos resignados ante una sociedad injusta.¹⁰ Este proceso de socialización tiene igualmente que respetar el carácter sagrado de la educación, la esencia misma de la *paideia* griega y de la *humanitas* renacentista: la educación entendida como un proceso de formación integral del individuo que lo libera y le proporciona autonomía para que sea sujeto moral de su vida, para que planifique su futuro, de la entraña misma del proceso ilustrado que ha configurado la cultura occidental.

El fracaso de la escuela como institución en su misión está presente en múltiples películas que lo aprovechan para elaborar una reflexión global sobre el fracaso social. De entre la larga lista destacaríamos dos películas separadas en el tiempo pero coincidentes en su pesimismo: *Los cuatrocientos golpes* (*Les 400 coups*, François Truffaut, 1959) y *La clase* (*Entre les murs*, Laurent Cantet, 2008). Si la primera mostraba una escuela represiva y rutinaria, incapaz de amparar a los alumnos en dificultades y sin más método que el castigo, en la segunda topamos con un resultado igualmente negativo: la escuela que ha tratado de adaptarse a situaciones sociales cada vez más caóticas –el instituto en que la historia sucede está situado en los barrios de emigrantes donde se produce la mayor conflictividad social– ha perdido en el proceso su propia razón de ser al no lograr una mejora sustancial en sus alumnos ni como ciudadanos ni como personas. Es más, la cultura parece totalmente ajena a sus aulas y la educación es una tarea imposible. La integración de los individuos en la sociedad está más lejana que nunca.



Cartel de *Los olvidados* de Luis Buñuel (1950).

Los intentos de cambiar la sociedad desde la escuela han merecido también la atención del cine que ha subrayado cómo la escuela acaba colisionando con la sociedad en cuanto que cuestiona su papel de reproductora de las desigualdades sociales. De entre el conjunto de películas que han elogiado el papel de palanca de cambio social de la escuela destacaría *Hoy empieza todo* (*Ça commence aujourd'hui*, Bertrand Tavernier, 1999) un ejemplo de cómo el cine, al presentar al docente como un verdadero héroe social, refuerza el compromiso rousseauiano con la irrenunciable libertad de la naturaleza humana que forma los cimientos de la pedagogía moderna.

¹⁰ En tres obras que consideraba inseparables Rousseau, *Discurso sobre las ciencias y las artes* (1750), *Discurso sobre la desigualdad entre los hombres* (1755) y *Emilio o de la educación* (1762), echó a andar al “hombre natural”, un ser primigenio, compasivo, en armonía con la naturaleza, destinado a vivir una vida feliz.

La ausencia de la escuela no lleva, pese a todos los problemas expuestos, a otro resultado que la marginación. Qué hacer con los adolescentes conflictivos ha sido casi un subgénero en el cine estandarizado de Hollywood, que ha presentado a la escuela como campo de batalla de los adultos y los jóvenes anárquicos y destructivos. Pero los adolescentes fuera de las aulas carecen de todo futuro. *Los olvidados* (1950) de Luis Buñuel, declarada por la Unesco Patrimonio de la Humanidad, sigue siendo hoy una crónica amarga de los niños de los suburbios de México, un cuadro generalizable a cualquier lugar donde reine la miseria, un terrible panorama que Buñuel exponía con crudeza. El niño Pedro ha sido el fruto de una violación; la madre, sin marido, se ocupa de sus hermanos más pequeños en el poblado de chabolas en el que viven apelonados. No hay lugar para el amor. Entregado a la asistencia social, en una granja escuela, Pedro parece que obtendrá una verdadera oportunidad, el hogar que le faltó. Buñuel simboliza en su director, un hombre abnegado que combina la firmeza y el cariño, la esperanza de redención. Pero la espantosa lógica social de la marginación acabará con Pedro muerto a manos de un antiguo colega transformado en pandillero. La escuela: cielo o infierno; la educación: salvación o condena; un drama que no puede dejar de interesar a un arte de masas como el cine.

BIBLIOGRAFÍA

BALLÓ, J; PÉREZ, X.: *La semilla inmortal. Los argumentos universales en el cine*. Barcelona, Anagrama, 1997.

BOGGS, Carl; POLLARD, Tom: “Recycling the Good War” en *The Hollywood War Machine. U.S. Militarism and Popular Culture*. Boulder, Colorado, Paradigm Publishers, 2006, cap. IV.

CAVELL, Stanley: *Cities of Words. Pedagogical Letters on a Register of the Moral Life*. Cambridge, MA, The Belknap Press of Harvard University Press, 2004.

FERRER, A; GARCIA-RAFFI, X.; LERMA, B.; POLO, C.: *Locuras de Cine*. Oliva, Gráficas Colomar, 1998.

FEYERABEND, Paul: “Hagamos más cine” en AA. VV.: *La lechuza de Minerva. ¿Qué es filosofía?* Madrid, Cátedra, 1979.

GABBARD, G. O.; GABBARD, K.: *Psychiatry and the Cinema*. The University of Chicago Press, 1999.

GUBERN, Román: *Máscaras de la ficción*. Barcelona, Anagrama, 2002.

PARET, Peter: “Kolberg (Germany, 1945): As Historical Film and Historical Document” en WHITECLAY, John: *World War II. Film and History*. Oxford, Oxford University Press, 1996.

WILLIAMS, David: *Media, Memory and the First World War*. Montreal, McGill-Queen’s University Press, 2009.

WITTGENSTEIN, Ludwig: *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid, Alianza Editorial, 2003.