

27. EL VALOR EDUCATIVO DEL CINE. EL CINE COMO AYUDA A LA CONSTRUCCIÓN DE PERSONAS

M^a José Montes Fuentes

1. FINES DE LA SOCIEDAD Y FINES DE LA EDUCACIÓN.

Parece una máxima aceptable que los medios de comunicación tienen un importante papel educativo, que consiste en ayudar a los niños y jóvenes a adaptarse y mejorar, en la medida de lo posible, el mundo que les rodea. Sin embargo, los contenidos e imágenes utilizadas en los diferentes medios, en especial en el cine y la televisión, distan mucho de los valores que nuestra sociedad reconoce como objetivos educativos. El artículo 7 de los Derechos del Menor, sostiene que: «el niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe en primer término a sus padres. El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines seguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho» (Ministerio de Asuntos Sociales y U.N.I.C.E.F. 1989).

El artículo 17 de la Ratificación española de la Convención sobre los derechos del niño, (BOE, núm.13, 31-12-1990), señala que: Los Estados Partes reconocen la im-

portante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales o internacionales, en especial la información y material que tenga por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental. Con tal objeto, los Estados Partes se comprometen a perseguir las siguientes funciones:

- a) Alentarán a los medios de comunicación a difundir información y materiales de interés social y cultural para el niño, de conformidad con el artículo 29 (fines educativos).
- b) Promoverán la cooperación internacional en la producción, el intercambio y la difusión de la información y esos materiales procedentes de diversas fuentes culturales, nacionales e internacionales.
- c) Alentarán la producción y difusión de libros para niños.
- d) Alentarán a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena.
- e) Promoverán la elaboración de directrices apropiadas para proteger al niño contra toda información y material perjudicial para su bienestar, teniendo en cuenta las disposiciones de los artículos 13 (libertad de expresión) y 18 (responsabilidad de los padres).

No obstante, también parece existir un desajuste entre los fines que pretende la educación en la escuela, y los fines que perseguir los medios de comunicación, en especial el cine, como factores determinantes de la educación social. La legislación internacional insiste en que el interés del niño es lo primero, y que las imágenes utilizadas por los medios de comunicación deben promover al mismo tiempo una autonomía o juicio personalizado y una adecuación al medio social. La Constitución española sostiene que la finalidad de los medios de comunicación es la de promover el bienestar social, espiritual y moral así como su salud física y mental. Sin embargo, podemos plantearnos dos preguntas claves: ¿por qué no existe una adecuación entre los fines perseguidos y la realidad transmitida por los diversos medios? ¿por qué a muchos niños y jóvenes españoles no les interesa esa adecuación? Una posible respuesta es que los intereses del sistema administrativo no coinciden con los de los demás subsistemas. El sistema administrativo (Estado) y el sistema informativo-comunicativo son distintos. Así, el ciudadano de a pie oscila entre todos los subsistemas ya que lo oficial no tiene el valor educativo que tiene lo no oficial.

Parece que la televisión y el cine que demandan los niños y jóvenes españoles es precisamente aquella que atenta contra los valores sociales propuestos por el sistema administrativo. Pasemos revista a algunos datos representativos de la adición de los niños españoles a la televisión. Los niños españoles, junto con los británicos, son los

que más televisión ven al día. Dedicán entre tres horas y media y cuatro horas diarias. Contrasta este dato con el consejo de la Sociedad Europea de Biosociología, que considera que el niño no debe estar expuesto ante el televisor más de 50 minutos al día. Los contenidos que atraen a los niños son aquellos que expresan fundamentalmente violencia o erotismo. Muchas agrupaciones han denunciado la degradación de los contenidos televisivos. Según la Asociación de Espectadores y radioyentes, los niños españoles pueden llegar a ver en una semana cualquiera 878 peleas, 670 homicidios, 420 tiroteos, 30 escenas de secuestros, 13 intentos de homicidio, ocho suicidios y varias violaciones. En los últimos años las series infantiles han cambiado radicalmente. Heidi, la abeja Maya o Vickie el Vikingo se han quedado demasiado inocentes para los gustos que, en la actualidad, imponen las cadenas de televisión. Los programas como «Bola de Dragón», «Las Tortugas Ninja», «Transformeus», «Gigoe», «Chicho Terremoto», «Caballeros del Zodiaco», APokeimon@ y un largo etcétera, figuran entre las mayores preferencias.

2. LA EDUCACIÓN INFORMAL DEL SISTEMA INFORMATIVO-COMUNICATIVO.

La televisión desempeña, en nuestra sociedad, la función que en otras cumplían los cuentos de hadas, las historias de abuelos etc., que tienen valor educativo si y sólo si recogen toda la gama de conflictos y emociones humanas, y proponen buenos modos para gestionarlos. Por eso, la literatura o las imágenes que escamotean eso, la literatura o el cine edificante, no tiene valor educativo y aburre. Los niños son metafísicos por naturaleza, y desean que se les narre ficciones que representen lo *realmente real* (Choza 1990,243). La realidad ha cambiado, por eso, los niños desean unos programas que reflejen mejor las complejidades de la existencia humana. «Muchos padres están convencidos de que los niños deberían presenciar tan sólo la realidad consciente o las imágenes agradables y que colmen sus deseos, es decir, deberían conocer únicamente el lado bueno de las cosas. Pero este mundo de una sola cara nutre a la mente de modo unilateral, pues la vida real no es siempre agradable» (Bettelheim,1977,15).

Por eso, la exposición indiscriminada de las imágenes preocupa a muchos sectores de la población especialmente a los padres. La exposición a los contenidos negativos y a la violencia reviste una responsabilidad particular en el caso de la televisión dado su poder de fascinación entre los públicos menos cultivados y su amplitud de audiencia. La televisión tiene, sin duda, una gran capacidad de sugestión. Pero ¿en qué radica esa sugestión que provoca el cine y la televisión? los psicólogos sostienen que los niños, especialmente en edades menores de 9 años, no saben distinguir la realidad de la ficción. Los niños transforman su propio yo de acuerdo a lo que observan en la pantalla. Los medios de comunicación tienen un poder hipnotizante capaz

de generar conductas idénticas a los modelos que transmiten las imágenes. Las películas son «modelos, a partir de su opción representacional de sobresignificar un aspecto concreto o una determinada visión del presente, pasado o futuro. Los mecanismos de selección propuestos en la articulación de una historia, argumento o drama particular, se convierten -por medio de los mecanismos enunciativos- en procesos de identificación emotiva, social o conductual concreta, que pueden devenir también formativos de determinados estados de opinión y mentalidades» (Coll, Selva, Solá, 1995, 11).

Los jóvenes establecen, así, un proceso de identificación emocional y conductual con sus películas favoritas tales como «*Henri retrato de un asesino*», o «*La naranja mecánica*», que les conduce a confundir también la ficción con la realidad, desencadenando incluso conductas violentas. Pero es que las imágenes actuales presentan un plus cuantificado de violencia. No obstante, la violencia siempre ha estado presente en el cine como una forma de espectáculo. Sin embargo, los «momentos de violencia antes se contemplaban con horror, con la angustia y el placer que suponía ocupar el lugar de la víctima y/o el verdugo. Pero el exceso de realismo de las imágenes actuales en su mórbido afán de acercarse cada vez más a la realidad ha transformado lo real en simple objeto de representación. El mundo adquiere la realidad de los *cartoons*, de los dibujos animados, donde la muerte aparece, pero nunca es concluyente y definitiva; por tanto, donde las acciones no tienen ningún tipo de consecuencia. La representación del mundo ha acabado imponiendo sus leyes al mundo» (Coll, Selva, Solá, 1995, 37).

3. EL CINE Y EL INCREMENTO DE LA VIOLENCIA JUVENIL.

En los últimos años las noticias reales sobre niños que han sufrido este proceso de identificación y que les ha conducido a consecuencias irreparables son muy numerosas: en Mayo de 1979, una niña murió tras precipitarse al vacío intentando imitar a *Superman*. En Febrero de 1979, una joven de 17 años mató a su madre en Bruselas, tras ver un episodio del policía Toni Baneta. En Octubre de 1992, un joven murió al intentar imitar a Mac Giver fabricando una bomba con el manillar de una bicicleta, herbicida y azúcar cristalizada. En Noviembre de 1993, unos niños imitando a Bruce Lee y Rocky mataron a un mendigo francés. Ahora bien, el hecho que más despertó la atención de la opinión pública fue el caso «Bulger». En otoño de 1993, dos niños de 11 años de edad, Robert y Jon, asesinan cruelmente a otro niño en las vías del tren. Entonces se abrió un gran debate sobre la influencia de la violencia utilizada en los videos y la televisión, así como su papel de inducción en la conductas criminales. La policía británica encontró en una de las casas de los niños agresores más de 50 películas de alto contenido erótico y violento. Hacía pocas semanas que los niños habían visto una película «*Juegos de niños 3*», en la que un muñeco se convertía en asesino

y tras diversas atrocidades recibía una muerte sangrienta junto a la vía de un tren. Los titulares de algunos periódicos señalaban que «la violencia televisiva pudo empujar a los mini-asesinos de Liverpool a matar a James Bulger»(ABC, 26-11-93).

No obstante, el debate sobre este caso puso de relieve que el cine o las imágenes en general, no sólo tienen un poder de generar modelos de imitación, sino que el cine, «como producto cultural puede ser interpretado como un síntoma de la sociedad que lo ha producido» (Coll, Selva, Solá, 1995,9). Así, otros titulares sostienen que es la propia sociedad, y no sólo la ficción cinematográfica, la que es capaz de generar niños asesinos. Por ejemplo, el titular del Mundo: «Educados para asesinar» (11,93) buscaba las causas de las conductas criminales de esos niños en la sociedad inglesa. La prensa británica se mostraba satisfecha con las condenas a cadena perpetua mientras que la prensa española, recogiendo la opinión de juristas, y psicólogos calificaban la condena de «una barbaridad» y se quejaban de una sociedad que ha necesitado llevar al banquillo a dos niños para tranquilizar su conciencia. El desempleo, la desesperanza, el ocio forzoso e interminable en la ciudad que mejor representa la endémica crisis económica y social del Reino Unido, Liverpool, formaron el cuadro general del crimen. Esa noticia escondía también el sentimiento generalizado de que existe una veta profunda de violencia reprimida en la sociedad británica. Como dato interesante podemos recordar que el Reino Unido fue el único país de Europa occidental que prohibió «*La naranja mecánica*», de Stanley Kubrick, para evitar la imitación por parte de los espectadores, y sigue sin poder exhibirse por voluntad expresa del propio director. El debate sobre la violencia se ha abierto, recientemente, con las masacres de alumnos en diversos lugares de Estados Unidos. Los últimos informes señalan que entre 1985 y 1995 los crímenes cometidos por menores han aumentado en un 50 % en Inglaterra, Gales, Suecia, Alemania, Holanda, Austria, Dinamarca, Suiza, Francia, Italia y Polonia (Instituto de Criminología de la Baja Sajonia, El País, suplemento, marzo de 1998). En España, la violencia juvenil se asocia con el consumo de drogas y la pertenencia a tribus urbanas violentas. AUn 90,91 % de los chavales arrestados en España son varones y aproximadamente el mismo porcentaje (16.849 adolescentes) están relacionados con el consumo de estupefacientes (Ibidem).

A la hora de analizar algunas películas que muestran la problemática juvenil como *Historias del Kronen* (Montxo Armendáriz, 1994), *Trainspotting* (Danny Boyle, 1996), *Asesinos Natos* (Oliver Stone, 1994), *La carnaza* (Tavernier, 1994) , *Funny Games* (Michael Haneke, 1997) , podemos también preguntarnos: ¿es el cine o la televisión causa de las conductas agresivas y transgresoras de sus protagonistas? o más bien ¿no será que esas conductas son un reflejo de la realidad ? Algunos personajes como Carlos, en *Historias del Kronen*, señala, por ejemplo, que a él sólo le interesan las películas porque cualquier película es más interesante que la realidad cotidiana. La

vida es como una mala película. Como dice las letras de sus canciones «la vida es como la escalera de un gallinero: corta y llena de mierda», «no hay sentimientos, ni tampoco verdad». La crisis de una sociedad desesperanzada, que ha perdido sus valores, se expone diariamente ante estos jóvenes a través de las imágenes televisivas. Recordemos, nuevamente, como en, *Historias del Kronen*, son los telediarios que muestra la televisión los que narran los casos de corrupción política, tráfico de influencias, fraudes, incendios forestales, drogadicción, sida, violaciones y asesinatos. No es sólo el cine quien presenta la desolación, el «desprecio a la humanidad», sino que es la propia realidad la que se manifiesta a través de la pantalla. Por eso, algunos críticos señalan que hay un cierto cinismo en culpar a la televisión o al cine de las conductas de los niños. Todo niño vive con una televisión particular, la televisión boca a boca, que es la de su entorno familiar y social. Cada joven vive su novela familiar que podrá traumatizarle para siempre. Así, Umbral señala que la televisión/basura no es peor de la vida/basura que llevamos (El mundo, 20-2-94).

De esta manera, Bertrand Tavernier analizando su interesante película *La Carnaza* comenta que deseaba plasmar en imágenes hechos reales que ocurrieron en la sociedad francesa en 1984: Hay algunas cosas que están pasando en Francia que me duelen. Siento, poco a poco, una ausencia de valores que repercute especialmente en los jóvenes. Son gente sin raíces, sin cultura, sin compromiso político o social como el que existía antes, incluso sin religión o de la rebelión que existía contra ella. Todo eso ha desaparecido y ha sido sustituido por el culto del dinero y del éxito muy rápido. Lo que importan no son las cosas en sí, sino la imagen que se da de ellas. He hecho *La carnaza* porque muchos jóvenes me han venido a decir: sí, es cierto, traficamos con droga, la vendemos, para comprarnos una cazadora de marca, porque sin ella creen que no existen y es la misma que lleva todo el mundo (Dirigido, n1 238, sept. 1995).

Los personajes de algunas películas recientes dirigidas a los jóvenes, viven una vida carente de sentido. Su propia novela familiar sólo refleja a unos personajes débiles que no saben ni pueden afrontar la existencia. Esta película, como todas las demás constituye, tal y como pensaban los hermanos Lumière, una crónica y reflejo de la sociedad y de la época en que nacen, con sus costumbres, sus aspiraciones, sus mitos y sus problemas (Gubern Román, 1989, cit. en González Martel, 1996, 21). Por eso, no podemos concluir que la televisión o el cine es culpable de la violencia. A la tele es más espejo de la sociedad que inductor de comportamientos (El País, M. B., 30-3-98).

4. FICCIÓN CINEMATOGRAFICA Y REALIDAD SOCIAL.

Ahora bien, podríamos preguntarnos: ¿es este tipo de cine el que refleja el conjunto de la sociedad, o al menos de la sociedad española?

Si nos atenemos a los indicadores de la realidad social de España de los últimos años, podemos observar que los datos estadísticos no parecen coincidir con la realidad que presentan las películas más taquilleras dedicadas a la población juvenil. Los informes recientes señalan que los rasgos predominantes de los españoles se pueden resumir en las siguientes variables: «baja práctica religiosa, de izquierda, tan españoles como nacionalistas, posición social media, no móviles geográficamente, evaluación personal alta, evaluación de España media, evaluación del mundo baja, más optimistas que pesimistas en lo personal, más optimistas que pesimistas respecto a España, más optimistas que pesimistas respecto al mundo, materialistas en los objetivos nacionales, postmateriales en los objetivos mundiales, felices, identificados con espacios sub-nacionales, orientados hacia el presente y el futuro, idealistas, dogmáticos, intolerantes, no autoritarios, no trascendentes, no tradicionalistas, moralistas, con incertidumbre respecto al futuro, alienados políticamente, fatalistas» (CIRES, 1992,24).

Estas variables definen sólo al 40 % de los entrevistados y corresponden a una población mayor de 18 años. Según las estadísticas 8 de cada 10 españoles son felices y se sienten optimistas. Aunque alguno de esos indicadores coincidan con alguno rasgos de los adultos presentes en las películas (de centro-izquierda, no autoritarios, no trascendentes, no tradicionalistas, alienados políticamente, fatalistas) otros, como el optimismo y la felicidad, parecen no coincidir en absoluto.

Muchos jóvenes se identifican con la ausencia de ideales y referentes, como los desencantados ideológicamente, especialmente estudiantes, con un nivel educativo medio-alto y los desempleados. Ante esta realidad social existen varias posturas alternativas. Unos permanecen pasivos ante el desmoronamiento ideológico y asumen el fatalismo de los condicionantes sociales, y, otros denuncian y se hacen eco de ese fatalismo refugiándose en la droga y la música. Ahora bien, otra parte de la sociedad española se enfrenta paulatinamente a un cambio progresivo. Los conflictos de las sociedades complejas como el paro, la delincuencia, la droga, la inmigración, el problema de la vivienda o las crecientes desigualdades sociales están generando una «revolución silenciosa» (Berriain,p.57) que se manifiesta en un cambio de valores y actitudes. La población juvenil española que no está representada en las películas de mayor audiencia, va generando una creación de valores e intereses nuevos denominados postmaterialistas, que coinciden con los valores que deseamos transmitir en la escuela y que se recogen en la escala siguiente: (CIRES, 1992,100).

1. Reducir las diferencias o desigualdades sociales.
2. Luchar contra el narcotráfico (drogas).
3. Garantizar las libertades cívicas.
4. Proteger el medio ambiente.
5. Garantizar el crecimiento de la economía.
6. Luchar contra el terrorismo.
7. Reducir el paro.
8. Luchar contra la inmoralidad y la corrupción en cualquier ámbito social.
9. Aumentar los programas de asistencia social.
10. Luchar contra la delincuencia.
11. Frenar la subida de precios.
12. Garantizar la seguridad de España frente a otros países.

Quizás esta escala de valores e intereses presentes en una juventud más integrada, ha recibido una educación distinta a la de los jóvenes que protagonizan gran parte de los filmes de mayor impacto en las audiencias. Posiblemente el ambiente familiar y social en el que éstos se desenvuelven han motivado una actitud diferente frente a la vida. Y también son éstos los que aparecen en nuestras aulas aunque, a menudo, los consideremos como una minoría silenciosa.

En realidad, no son una minoría, pero quizás sí sean una mayoría silenciosa.

No pretendemos, ahora, analizar las características globales de la juventud de finales de siglo. Sin embargo, podemos tener en cuenta, siguiendo el interesante estudio de Javier Elzo (1994, 219-228) algunas señas de identidad pertenecientes a los distintos tipos o categorías de los jóvenes de hoy. Este autor divide la juventud española en seis grandes grupos:

Grupo nº 1: Sin Sentido. Pasota	(205 jóvenes: 10, 11 % del total)
Grupo nº 2: Integrado	(698 jóvenes: 34, 42 % del total)
Grupo nº 3: Postmoderno	(494 jóvenes: 24, 3 % del total)
Grupo nº 4: Reaccionario	(304 jóvenes: 15, 0 % del total)
Grupo nº 5: Radical	(44 jóvenes: 2, 17 % del total)
Grupo nº 6: Conservador Liberal	(281 jóvenes: 13,86 % del total)

El estudio de Javier Elzo analiza 2.028 jóvenes entre 15 a 24 años, varones y mujeres pertenecientes a diferente clase social. Algunos están en paro, otros trabajan y la mayor parte de ellos son estudiantes. La mayoría viven en municipios de más de

200.000 habitantes. Tal y como anteriormente señalamos, la juventud española aparece como una juventud integrada (698 jóvenes, que representan el 34,42 % del total) pero, curiosamente, en el cine y en los medios de comunicación se pone el énfasis en los grupos no integrados, es decir, en los pertenecientes al grupo nº 1: *Sin sentido. Pasota*. Las características generales de este grupo son las siguientes:

- a) Presentan una gran liberalidad a la hora de justificar actos incívicos
- b) Manifiestan liberalidad a la hora de justificar comportamientos que conlleven alguna ventaja pecunaria directa.
- c) Poseen poca confianza en las instituciones, ni en los movimientos sociales.
- d) Viven fuera del ámbito de la acción social, sea ésta del orden que sea: político, sindical, religioso, ecológico etc.
- e) Su autorrealización se consigue al margen del trabajo y, principalmente, a través del uso de las drogas y del sexo.
- f) No poseen inquietud por formar una familia ni por las relaciones afectivas estables.
- g) Se sienten cómodos con sus familias de origen por satisfacer sus necesidades materiales, pero debido a un conflicto generacional desean emanciparse de sus padres.
- h) Pasan fuera de casa más tiempo que el resto de los jóvenes.
- i) Desean vivir solos o en uniones no legalizadas.
- j) Aunque prefieren la libertad a la igualdad, y las empresas privadas a las públicas, manifiestan rechazo hacia la competencia y prefieren que el Estado se responsabilice del bienestar de los individuos sin desear asumir las propias responsabilidades.
- k) Conciben la libertad como una libertad de satisfacer sus propias necesidades y no como una libertad para construirse un futuro.
- l) Presentan niveles de intolerancia y egoísmo superiores a la media. Manifiestan actitudes de insolidaridad hacia los refugiados, inmigrantes y extranjeros.
- m) Se sitúan entre los católicos no practicantes. Sus niveles de creencia institucional son inferiores a la media.
- n) Representado preferentemente por hombres y de clase social alta.
- p) Viven en núcleos urbanos.

Muchos de ellos justifican y realizan actos incívicos porque no creen en las instituciones. Se sitúan fuera del orden social porque éste no presenta ningún atractivo o ningún reto. Quizás han recibido una educación demasiado permisiva y tolerante. Como bien señala (Roszak, 1970, 46) sus padres le han equipado con un superyo

anémico. Rechazan la cultura hegemónica: el imperio de la razón y del progreso, así como la cultura parental, ya que no existe comunicación alguna con los padres. Necesitan crear una cultura propia o contracultura centrada en el predominio del instinto, del placer, y de la inmediatez del presente. El futuro no existe, sólo tiene sentido vivir el riesgo, la aventura, o las situaciones límites. No creen en la familia, ni en el amor, porque éstos son vistos como meros conceptos inventados por un Estado que garantiza únicamente el orden y la estabilidad del sistema, pero no la felicidad de los individuos.

Ahora bien, ¿por qué si estos jóvenes no son representativos de la mayoría de la juventud son los que más se hacen presentes en los medios de comunicación? ¿Incitan, de suyo, a configurar otra identidad o incluso a modificar valores que son los que debemos transmitir en la escuela?

5. LAS FINALIDADES EDUCATIVAS DEL CINE.

El director de cine Oliver Stone sostiene en relación con su película *Asesinos natos* que A no creo que nadie cometa un acto de violencia después de haber visto este film. Si lo hace es porque antes ya estaba perturbado. Se podría decir lo mismo de *Romeo y Julieta* y no creo que nadie se haya sentido tentado a suicidarse por amor. He querido hacer un film que obligue a reflexionar en público. Creo que el film provoca una respuesta inmediata sobre los sentimientos del espectador frente a la violencia. La gente lo ama o lo odia, pero no queda indiferente, te hace pensar (Dirigido, n1 228, oct. 1994). Pero, cuando la realidad no permite soñar entonces se acude al cine. El cine, como fábrica de sueños, consigue abrir a los seres humanos a lo desconocido, a aquello que no aparece en la rutina diaria y por ello, se desvela como maravilloso. Entonces el hombre busca los arquetipos, los héroes que pueden realizar sus sueños.

El problema radica en que el cine, hoy en día, no tiene como objetivo situar al hombre frente a sus problemas, liberarle de su cotidiana realidad y transportarle a un universo maravilloso en el que encuentre el aliento necesario para seguir viviendo. Como sostiene González Martel, refiriéndose a las palabras de Rosellini, el cine se ha convertido en un puro entretenimiento en el que se proponen sucedáneos de humanidad, y los hombres se identifican con estos sucedáneos. . «Ahí es donde radica principalmente el peligro, en la identificación del espectador con los «sucedáneos de humanidad», en la manipulación moral que sufre el espectador al identificar como reales una serie de valores y acciones que no son más que híbridos, espectros de la verdadera realidad» (González Martel, 1996, 57). Este autor sostiene que los héroes del cine dirigido al espectador masa son héroes de plástico que carecen de la necesidad de pensar porque la realidad en la que se mueven es absolutamente artificial. No obstante, existen otros héroes, en el cine, que no son seres superdotados, sino sencillamente

hombres que luchan por sobrevivir. A veces son denominados «antihéroes» porque padecen sufrimientos de toda índole, penurias económicas, carencias amorosas, castigos físicos pero que «destilan una bondad y un espíritu de lucha que los transforma indiscutiblemente en verdaderos héroes. Luchan contra enfermedades que no comprenden, contra prejuicios raciales, contra injusticias etc. Y, a pesar de que no siempre salen vencedores, siempre permanecerán íntegros y conscientes de estar luchando por causas justas» (Gonzalez Martel, 1996, 65). Estos son, para muchos autores, los verdaderos héroes porque a diferencia de los de plástico, a éstos nos los podemos encontrar diariamente a nuestro alrededor. «El hecho de que al final venza la virtud tampoco es lo que provoca la moralidad, sino que el héroe es mucho más atractivo para el niño, que se identifica con él en todas sus batallas. Debido a esta identificación, el niño imagina que sufre, junto al héroe, sus pruebas y tribulaciones, triunfando con él, puesto que la virtud permanece victoriosa. El niño realiza tales identificaciones por sí solo, y las luchas internas y externas del héroe imprimen en él la huella de la moralidad» (Bettelheim, 1977, 17).

La dificultad aparece cuando, como en el caso de algunas películas e imágenes televisivas, no hay nadie que destile felicidad, ilusión y espíritu de lucha. No hay nadie que permanezca íntegro y luche por causas justas. Lo que ocurre es más bien al contrario, aquellos que hablan de justicia, de solidaridad, de libertad, son quienes ocultan su ambición y afán de poder tras esos ideales. El cine y, a veces, la literatura que consumen muchos jóvenes, les enseña a despreciar a la humanidad, porque, en algunos casos, su realidad cotidiana es también despreciable. No hay finales felices en el cine porque tampoco los hay en la realidad, ni siquiera la felicidad es un valor capaz de ser soñado. Así, Larry Clark, el director de la polémica película *Kids* (1995) insiste en que la gran virtud de su film consiste en reflejar directamente lo que ocurre en la vida diaria de muchos adolescentes americanos y no caer en la tradición hollywoodiense del final feliz. La mayoría de las películas sobre adolescentes dan una sensación de irrealidad porque no trabajan con personajes reales. El resto de películas de adolescentes que se han hecho suelen ser comedias tontas. Los personajes son tontos, no son reales, se trata a los adolescentes como si fueran simplemente dibujos animados cómicos, no seres humanos. Las películas de adolescentes son muy convencionales. No se parecen nada a la vida real (Dirigido, n1 240, nov. 1995).

El ser humano debería aparecer también, en el cine de hoy, como un ser en lucha frente al bien y al mal, como un ser que busca encontrar su identidad. Pero, para poder encontrarse a sí mismo se necesita, como en el caso de Ulises, el reconocimiento de los otros (Choza, 1996). Sin embargo, en muchas de las películas, no hay otros que puedan ayudarles a reconocerse. Los demás, especialmente los adultos, han perdido la fuerza y la fidelidad a sus propios ideales. La única alternativa es que aparezca, quizás, una Penélope que les ayude a reencontrar su casa, su lugar en el mundo.

El cine puede, a veces, ofrecer un lugar para que el hombre se encuentre consigo mismo. El cine puede «educar la mirada» (González Martel, 1996, 104) y provocar un acercamiento a la complejidad radical del ser humano a través de los sentimientos. El cine se encuentra entre el universo del saber científico y del saber poetizante. Por eso el cine, como un arte de la luz, podría ser capaz de iluminar las vidas de la misma manera que lo hace el maestro con el alumno, o el padre con su hijo. «El cine es un arte de emociones que, haciéndonos olvidar la lógica de las significaciones, nos sitúa en el ámbito del sentido a través de unos símbolos. La razón cumple su función en el análisis crítico del lenguaje y del mensaje, pero se agota en su intento por desvelar lo que es presencia mágica de un mundo no ordenado por ella. La vida representada en la pantalla asume las contradicciones de la existencia como reflejo de un espíritu que no se deja someter (...) El cine presenta los mensajes de un modo simbólico captables según las leyes psicológicas de la emotividad. El espectador repite la experiencia del autor en una experiencia vicaria y accede, a través de ella, a un mundo imaginario, síntesis de los conflictos de la existencia humana» (Fernández y Duaso, 1982, 17).

El educador podría valerse del cine como de un medio que abre diferentes universos en los que se puede respirar y ver otras caras de la vida humana. A muchos de nuestros alumnos sólo les interesa las películas, porque ellas les hacen sentir, y sólo se está vivo cuando se siente. El cine, a través del lenguaje imaginativo es capaz de transferir emociones. «Si el lenguaje verbal y escrito nos obliga a valorar la «lógica» de la existencia, el lenguaje de la imagen nos está imponiendo otra lógica, la de las contradicciones, de la relatividad de los valores, incluso la de la poca credibilidad de las palabras frente a la evidencia de lo que se ve» (Fernández y Duaso, 1982, 37). Por eso, convendría que los educadores (padres, profesores, políticos) seamos capaces de aprovecharnos de ese interés de los jóvenes, utilizando y apoyando un cine que sea capaz de generar horizontes desde otra lógica. Si la realidad española actual es incapaz de generarlos, quizás sea conveniente mostrar, a través del cine, cómo otros hombres, pertenecientes a épocas pasadas o futuras, se han enfrentado también a dificultades iguales o mayores, a las presentes en las películas de hoy, y lo han hecho no siempre desde la razón, sino desde la voluntad creadora.

El cine es capaz de mostrarnos cómo la realidad puede ser transformada. Por eso, algunos directores, como Sergio Cabrera, señalan que «hay que reivindicar el Romanticismo, pero no sólo el ideológico. Sobre todo esa actitud de que el mundo puede cambiar, que hay que luchar por tratar de ser mejores, esa actitud se ha perdido porque el nihilismo empezó con el siglo, y el mercantilismo se ha adueñado de todo y ahora ya es mercancía hasta los cumpleaños. Ahora hasta la Navidad es un pretexto para vender objetos. El cine tiene la posibilidad de ayudar a rescatar el concepto de lo romántico. Puede ayudar a acariciar la utopía» (cit. en González Martel, 1996, 48).

A menudo desde las aulas intentamos también rescatar el concepto de utopía. Pero muchos alumnos permanecen impasibles ante los contenidos formales, los juicios reflexivos o los repasos históricos a las utopías fríamente analizadas en los libros de texto. Por eso, hoy se insiste que la educación en valores tiene que ir encaminada a una educación sentimental, una educación en las virtudes que contribuya a formar el carácter. Se trata de mostrar una ética no sólo enraizada en el papel de las normas o en la obediencia a deberes, sino más bien en una reivindicación de las virtudes (McIntyre, Aranguren, Adela Cortina). El cine puede ayudar a formar un carácter moral desarrollando un proceso de identificación con aquellos héroes que expresan una personalidad atractiva. Es la atracción de la personalidad moral, y no el castigo del malvado o el hecho de que los buenos ganen y los malvados pierdan, lo que realmente conduce a una educación moral» Además, las elecciones de un niño se basan más en quien provoca sus simpatías o antipatías que en lo que está bien o está mal. Cuanto más simple y honrado es un personaje, más fácil le resulta al niño identificarse con él y rechazar al malo. El niño no se identifica con el héroe bueno por su bondad, sino porque la condición de héroe le atrae profunda y positivamente. Para el niño la pregunta no es «¿quiero ser bueno?, sino «¿a quién quiero parecerme?». Decide esto al proyectarse a sí mismo nada menos que en uno de sus protagonistas. Si este personaje fantástico resulta ser una persona muy buena, entonces el niño decide que también quiere ser bueno» (Bettelheim, 1977,18).

Victoria Camps sostiene que «la función de la ética es enseñar a querer lo que merece ser querido, educar los sentimientos para que se adhieran a los fines que promueve la justicia» (1990, 9-10). Quizás, esta autora tiene razón cuando señala que los valores no precisan justificación y que lo que, realmente, exige ser justificado sea la ausencia de ellos. Conviene, por tanto, desarrollar en nuestros alumnos la perspicacia para descubrir lo que falta en todo aquello que no les satisface y la razón de su desaprobación. A raíz del cine podemos convertir «la insatisfacción en un discurso público, no tanto para promover acuerdos- pues los acuerdos son siempre sospechosos, aunque sean necesarios- como para suscitar sentimientos, para hacer que los valores se conviertan en objeto de deseo» (Camps,1990,214). No podemos olvidar que los sentimientos se construyen culturalmente y son transmitidos por educación. Así, nuestra vida afectiva es el resultado de una larga historia de creación sentimental (Marina,1996). Por eso, el cine, escuela de creación de sentimientos, puede ser el mejor instrumento de que dispone el educador para enseñar a construir la vida sentimental de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA.

- AGUILAR, P., *Manual del Espectador Inteligente*, Fundamentos, Madrid, 1996.
- BERIAIN, J., *Estado de Bienestar, Planificación e Ideología*, Popular, Madrid, 1990.
- BETTELHEIM, B., *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Crítica, Barcelona, 1977.
- CAMPS, V., *Virtudes públicas*, Espasa Calpe, Madrid, 1990.
- CIRES, *La realidad social de España*, 1990-1, Ellacuría, Bilbao, 1992.
- COLL, M., SELVA, M., y SOLA, A., "ACine, año 100", en Cuadernos de Pedagogía, nº 242, 1995.
- CHOZA, J., *La Realización del hombre en la cultura*, Madrid, Rialp, 1990.
- CHOZA, J., *Ulises, un arquetipo de la existencia humana*, Barcelona, Ariel, 1996.
- ELZO, J., *Jóvenes españoles 94*, Fundación Santa María, Ed.S.M., Madrid, 1994..
- DIRIGIDO, Entrevista a Bertrand Tavernier, *La carnaza, los asesinos están entre nosotros*, 1995 nº 1 238, pp. 38-41.
- DIRIGIDO, Entrevista a Larry Clark, *Kids, retrato de una generación*, 1995, nº 1 240, pp. 42-45.
- DIRIGIDO, Entrevista a Oliver Stone, *Oliver Stone y el reality show*, 1994, nº 1 228, pp. 28-31.
- FERNÁNDEZ Y DUASO, *El Cine en el Aula*, Narcea, Madrid, 1982.
- GONZÁLEZ MARTEL, J., *El cine en el universo de la ética. El Cine-Forum*, Alauda, Madrid, 1996.
- MARINA, J.A., *El Laberinto Sentimental*, Barcelona, Anagrama, 1996.
- MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES Y UNICEF, *La Convención de los Derechos del Niño*, Madrid, 1979.
- ROSZAK, T., *El nacimiento de una contracultura*, Barcelona, Kairós, 1970.