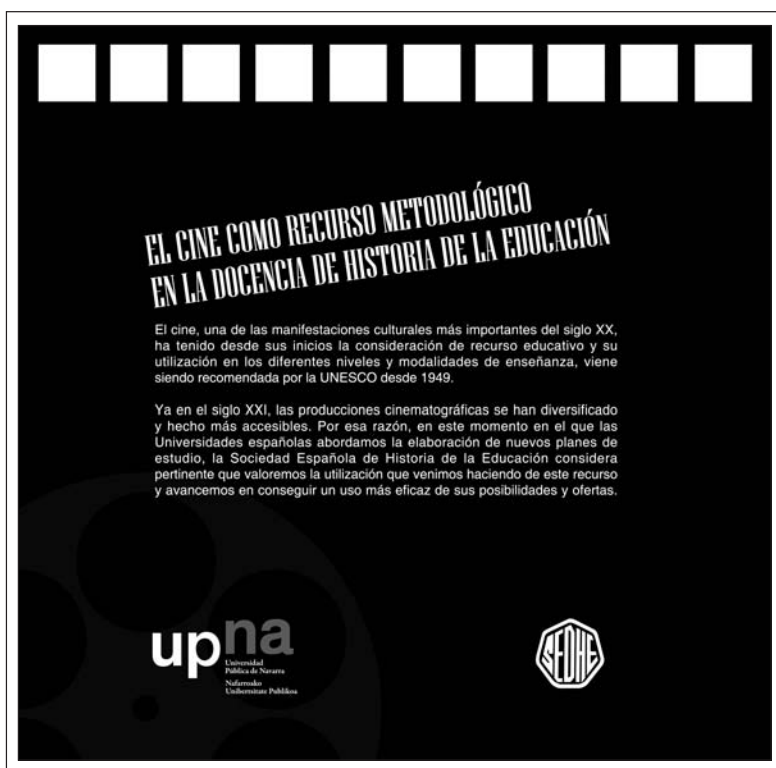


EL CINE COMO RECURSO METODOLÓGICO EN LA DOCENCIA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN



Cuadernos de Historia de la Educación nº 7

EL CINE COMO RECURSO METODOLÓGICO
EN LA DOCENCIA DE
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Sociedad Española de Historia de la Educación

1ª Edición, 2010

Reservados todos los derechos. De acuerdo con la legislación vigente, y bajo las sanciones en ella previstas, queda totalmente prohibida la reproducción y/o transmisión parcial o total de este libro, por procedimientos mecánicos o electrónicos, incluyendo fotocopia, grabación magnética, óptica o cualesquiera otros procedimientos que la técnica permita o pueda permitir en el futuro, sin la expresa autorización por escrito de los propietarios del copyright.

- © Sociedad Española de Historia de la Educación, 2010
- © Ilustración portada: Parte del tríptico del Seminario que dio origen a esta publicación.
Universidad Pública de Navarra.

ISBN: 978-84-693-8842-6
Depósito Legal: MU-1.966-2010

Impreso en España – Printed in Spain

Imprime: F.G. GRAF S.L.
fggraf@gmail.com

ÍNDICE

Presentación	7
Reyes Berruezo Albéniz	
Cine, discapacidad e historia: Una experiencia didáctica.....	11
Manuel López Torrijo	
El cine como mirada a nuestro pasado educativo: “Los días del pasado”, recurso para analizar la educación en el período franquista	39
Virginia Guichot Reina y Juan Diego Rueda Andrades	
Los jóvenes recluidos. Tres maneras cinematográficas de reflejar qué se aprendía en los internados en el siglo XX.....	71
Eugenio Otero Urtaza	

PRESENTACIÓN

“Llegará un momento en que a los niños en las escuelas se les enseñe prácticamente todo a través de películas; nunca se verán más obligados a leer libros de Historia”. D.W. Griffith¹.

“Ahora es más frecuente que se use el cine para enseñar historia, pero la opinión [negativa] ha cambiado poco, porque los historiadores no están formados para analizar las imágenes. Por lo tanto, sienten miedo y no tienen la misma seguridad que cuando trabajan con textos escritos”².

Algunos coloquios, seminarios, cursos de verano, páginas webs y proyectos de investigación de Historia de la Educación nos van dando cuenta del uso que en la actividad docente e investigadora hacemos del cine. No podía ser de otra manera. La amplia bibliografía nacional e internacional existente, nos evidencia un uso académico, casi generalizado, en importantes ámbitos científicos y áreas temáticas dentro de los mismos.

El cine, definido por Hueso como el arte de la contemporaneidad³, es una manifestación unitaria con una gran complejidad interna, que dificulta y enriquece su utilización como recurso didáctico. Esta importante industria es también una

1 David Wark Griffith hizo esta afirmación en 1915. Cit. en CAPARRÓS LERA, J. M., “Enseñar la historia contemporánea a través de la ficción”, *Quaderns de cine*, 1, 2007. (Ejemplar dedicado a Cine i ensenyament), pp. 25-35.

2 FERRO, M.: <http://saladehistoria.com/wp/2009/12/20/entrevista-a-marc-ferro/> (Consultado el 10-8- 2010).

3 HUESO MONTÓN, J. L.: *El cine y el siglo XX*, Barcelona, Ariel, 1998.

manifestación cultural, un testimonio social y un poderoso medio de comunicación, con unos lenguajes propios. Testimonio directo del siglo XX, se ha defendido la utilización del cine como documento histórico desde los pioneros trabajos de Siegfried Kracauer⁴ y los clásicos de Marc Ferro⁵. A partir de esos momentos surgieron y se consolidaron tendencias historiográficas en diversos ámbitos geográficos que han dado paso a una importante red de asociaciones y de revistas científicas, a partir de la pionera *International Association for Media and History* (IAMHIST). Los trabajos de Robert A. Rosenstone⁶ y Burke⁷ preconizan, incluso, que ha llegado el momento en el que el historiador debe aceptar el cine como un nuevo tipo de historia, junto a la oral y a la escrita. En nuestro país, desde hace décadas, historiadores de numerosas universidades siguen estas líneas docentes e investigadoras.

Su utilización en los diferentes niveles educativos, recomendada por la UNESCO desde 1949, respaldada actualmente por la *Ley Orgánica de Educación (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo)* –arts. 17, i, j; 19. 2 y 23, l–, y por la *Ley del Cine (Ley 55/2007, de 28 de diciembre)* –disposición adicional séptima–, se adapta plenamente a las exigencias de formación en competencias adoptada en los nuevos grados derivados del Espacio Europeo de Educación Superior. Numerosas experiencias están abriendo caminos permanentemente⁸.

Es preciso reconocer que la utilización del cine como recurso educativo nos exige una actualización de nuestras competencias docentes. El cine es una obra de ficción artística que aborda nuestro pasado histórico con la libertad del artista y con unas características técnicas propias. Estamos ante una perspectiva diferente a la investigación histórica y para su eficaz uso como recurso didáctico, debe ser

4 KRACAUER, S.: *From Caligari to Hitler: A Psychological History of the German Film*, Princeton University Press, 1947. (Versión en castellano: Barcelona, Paidós, 2001).

5 FERRO M., KRIEGLER A., BESANÇON A. : «Histoire et Cinéma: L'expérience de la «Grande Guerre»», *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 20, 2, 1965, pp. 327-336.

6 ROSENSTONE, R. A.: *Visions of the Past: The Challenge of Film to the Idea of History*. Harvard University Press, 1995 (Versión en castellano: *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia*, Barcelona, Ariel, 1997) y *History on Film/Film on History*, Harlow, Pearson Education, 2006.

7 BURKE, P.: *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica, 2005.

8 RAPOSO, M. (coord.): *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula*, Santiago de Compostela, Andavira Editora, 2009.

la acción del docente la que guíe y propicie al estudiante la adquisición de las competencias que le permitan tanto la crítica de los condicionamientos técnicos como el análisis historiográfico de la película. En definitiva, como formula Caparrós, la interpretación de los filmes, para fijar su verdadero sentido, pertenece también al arte de la hermenéutica⁹.

Éste ha sido el objetivo del Seminario *El cine como recurso metodológico en la docencia de Historia de la Educación*, cuyas ponencias se recogen en este número de *Cuadernos de Historia de la Educación*.

La ponencia de Manuel López Torrijo, *Cine, Discapacidad e Historia: una experiencia didáctica*, tiene como horizonte la inclusión educativa. Para ello nos aporta veinte películas que permiten analizar la imagen que los medios de comunicación han proyectado sobre las personas que tienen un desarrollo funcional distinto, acompañadas de unas propuestas didácticas dirigidas a estudiantes universitarios del ámbito de la educación, a estudiantes universitarios en general, y a escolares. Alertándonos de los estereotipos que a veces el cine ha proyectado, su propuesta busca ayudar a concienciar y abrir nuestras miradas y nuestras actitudes para que podamos conseguir una educación y una sociedad verdaderamente inclusivas, donde se respete, se cultive y se disfrute de los valores que impregnan la diversidad, también la funcional.

Virginia Guichot y Juan Diego Rueda nos adelantan los resultados de su proyecto de investigación para la innovación docente *Cine y memoria oral: dos grandes recursos didácticos para el estudio del pasado educativo reciente*. Este proyecto, sólidamente fundamentado en experiencias anteriores, presenta una sugerente propuesta didáctica, motivadora y activa para estudiar el franquismo a través de la película *Los días del pasado*. La página Web diseñada a tal fin, incorpora numerosas fuentes documentales y digitales que posibilitan una completa contextualización de la época y de los diferentes elementos que configuraron la escuela de ese período histórico.

Eugenio Otero, utilizando el cine como creación artística y narrativa, nos invita a través de su ponencia *Los jóvenes reclusos. Tres maneras cinematográficas de reflejar que se aprendía en los internados del siglo XX* a presentar, ver y debatir con los aspirantes a educadores tres películas europeas que reflejan la sordidez de las instituciones de reclusión. Las películas reflejan prácticas pedagógicas y contextos opresivos, humillación, rebeldía, acoso, autoritarismo, libertad, introspección, etc., para cuyo análisis crítico Otero nos aporta las fuentes literarias, la documentación cinematográfica, la contextualización social.

9 CAPARRÓS LERA, J. M.: *op. cit.*

Gracias a estas tres ponencias tenemos más recursos para que nuestros estudiantes conozcan un poco mejor nuestro pasado educativo. Ahora, a través del cine, la aproximación histórica a las personas con discapacidad, al franquismo y a las instituciones de reclusión puede ser más activa y eficaz.

Reyes Berruezo Albéniz
Universidad Pública de Navarra

CINE, DISCAPACIDAD E HISTORIA: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Manuel López Torrijo
Universidad de Valencia

Completando los enfoques de los otros compañeros de esta misma publicación, que inciden en las funciones, limitaciones y potencialidades del cine como herramienta de la investigación histórico-pedagógica, deseo presentar una propuesta referida a uno de los ejes fundamentales de nuestro compromiso profesional universitario: la docencia.

Para ello propongo recordar la importancia de la diversidad en nuestro mundo globalizado, a través de una de las muestras de tal diversidad: la que representan las personas con discapacidad, o mejor, los sujetos con un desarrollo funcional distinto al de la mayoría (*diversidad funcional*, es como últimamente desean ser mirados y llamados los propios afectados). Ellos mismos nos recuerdan que una de las variables más influyentes en su integración y participación social plenas es la actitud con que son mirados por toda la sociedad. Por ello, esta reflexión proseguirá analizando la influencia que el cine –como uno de los medios de comunicación más influyentes de nuestra contemporaneidad– ha podido dejar en el imaginario colectivo de la sociedad acerca de este grupo de personas. Un análisis del tratamiento que las personas con discapacidad han tenido en el cine, nos conducirá a presentar diversas propuestas docentes para el uso de las películas y documentales como elemento educador, tanto de los profesionales de la educación, como de otros especialistas, de la sociedad en general y los niños en particular.

UNA ESCUELA INCLUSIVA PARA UNA SOCIEDAD INCLUSIVA

La educación inclusiva es, sin duda, una de las innovaciones pedagógicas más relevantes que ha transformado en las últimas décadas la organización de los sistemas educativos y las prácticas docentes. Es unánimemente aceptado que fueron las familias de los alumnos con discapacidad quienes iniciaron la propuesta de una integración educativa que asentara el primer paso para una normalización y participación ciudadanas plenas. Posteriormente el Informe Warnock hizo extensiva esta reivindicación a otras circunstancias desfavorecedoras de muy diversos alumnos, no necesariamente discapacitados, y cuyas limitaciones dificultaban igualmente su debido desarrollo educativo. Surgió así el término “necesidades educativas especiales”, como una nueva mirada, más amplia y global, que identificaba cualquier circunstancia –permanente o transitoria, personal o del contexto– que impidiera la aplicación del derecho fundamental e inalienable de todo ser humano a la educación. Pero dicha aplicación debía hacerse en el marco educativo más normalizador posible para cada alumno, preferentemente la escuela ordinaria, porque se entendía que la integración social debía empezarse por la integración educativa y, para este fin, la escuela ordinaria refleja con mayor realismo la riqueza, complejidad, interacción y valores de la convivencia humana. Surgía así la propuesta de la escuela integradora.

En el desarrollo práctico de esta propuesta, la escasa convicción de la experiencia inglesa –frente a la determinación y éxito de los educadores y familias italianos– les llevó a concluir que la integración educativa no era suficiente para garantizar una educación plena. En efecto, habían identificado integración con la mera ubicación física en el aula ordinaria y ahora planteaban la educación de calidad para todos, que otros países habían iniciado años antes. Su propuesta buscó un nuevo término –educación inclusiva–, que el imperialismo anglófono ha acabado por imponer, trastocando las connotaciones semánticas que los términos integración e inclusión tienen en la lengua castellana.

Entretanto la presión de los colectivos de personas y familiares con discapacidad consiguió que el reconocimiento de este derecho estuviera contemplado en las declaraciones de los organismos e instituciones internacionales encargados de este tema, incorporando la evolución terminológica que acabamos de mencionar. Ha sido un largo y laborioso camino, desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) hasta la reciente Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), y que cuenta con jalones fundamentales como la Declaración Mundial de una educación para todos (UNESCO, Jomtien, 1990), la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), la Reunión Plenaria de la UE sobre Derechos

Humanos (1996), la Declaración de la Conferencia de Madrid (2002) y la más reciente Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO (2008) con un título definitivo: *Educación inclusiva: un camino hacia el futuro*¹.

Nuestra propia LOE hace una apuesta definitiva por la educación inclusiva cuando desde el artículo 1, comienza proclamando como principios inspiradores de la educación:

“a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de la discapacidad

e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad”².

Pero la atención educativa a la diversidad se deriva de la propia diversidad humana. Todos nos reconocemos como diferentes, queremos ser tan “nosotros mismos” y conseguir un proyecto vital tan personal como podamos, y nos molesta un trato masificado. Del mismo modo, todos somos conscientes de las limitaciones que, de forma transitoria o permanente, afectan a determinados ámbitos de nuestra persona: carácter, capacidades intelectuales, afectividad, desarrollo físico, autoestima... Dichas limitaciones nos afectan en ocasiones de forma circunstancial en determinados pasajes de nuestra vida y otras veces parecen anclarse en nuestra persona de manera permanente e insuperable. Se diría que los dioses no

1 El texto de dichas Declaraciones y un estudio inicial de las mismas puede consultarse en: LÓPEZ, M.: *Textos para una Historia de la Educación Especial*, Valencia, Tirant lo Blanc, 1999; LÓPEZ, M.: “El derecho a una educación (inclusiva) de las personas con discapacidad en las declaraciones internacionales” en BERRUEZO, R. y CONEJERO, S. (coords.) : *El largo camino hacia una educación inclusiva. Aportaciones desde la Historia de la Educación*. Navarra, UPNA-Gobierno de Navarra, 2009, pp 161-168; DÁVILA, P. y NAYA, L.M.: *Infancia, Derechos del niño y educación en América Latina*, San Sebastián, Universidad de País Vasco. 2010.

2 LOE, 2/2006 (BOE, 106 de 4 de mayo de 2006). Más allá de la propuesta inicial, toda la ley está jalonada de llamadas permanentes a una educación inclusiva, especialmente cuando concreta las propuestas prácticas en cada una de las etapas del sistema educativo (arts. 110,2; 121, 2; 150,b). Del mismo modo, dedica un título específico –el número II– a la “*Equidad en la Educación*”, referida al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

nos han hecho perfectos, que la limitación, la pérdida, incluso el sufrimiento y el dolor, forman parte consustancial de nuestra identidad de personas. Por ello, generalmente, todos pedimos la aceptación, la comprensión, incluso el apoyo de los seres queridos, de los más próximos y de la sociedad toda para compensar dichas limitaciones y asegurar una convivencia satisfactoria. Paradójicamente nuestra sociedad competitiva, hedonista y neoliberal, más allá de la carencia de una justicia y sostenibilidad que la actual crisis ha evidenciado, precisa también de la aceptación, comprensión –y yo añado, del disfrute y celebración– de la diversidad, tanto como de la solidaridad, como valores irrenunciables para la convivencia plena de cada uno de nosotros.

Por ello frente a la homogeneización que plantea la escuela tradicional con un “currículum de aula” al que debe acomodarse la irreal mayoría del “alumno normal”, la diversidad existencial y social del alumnado exige una escuela inclusiva que atienda, cultive y comparta la diversidad de todo el alumnado. Es ésta una tarea que implica, afecta y beneficia a toda la comunidad educativa (alumnos, familia, profesionales de la educación, administradores,...). Por eso la escuela inclusiva es el primer paso para una sociedad verdaderamente inclusiva, ya que ninguna de ambas puede verse culminada sin la otra.

EL CINE Y EL IMAGINARIO COLECTIVO

Para alcanzar una educación suficientemente inclusiva, se han venido exigiendo una serie de condiciones básicas, que no siempre se han alcanzado: una política y normativa que orienten y aseguren los medios debidos; la concurrencia de los recursos personales y materiales precisos; la capacitación inicial y continua de aquellos profesionales que han de desarrollarla; una equivalente capacitación de las familias, que les posibilite desempeñar adecuadamente el papel principal que ejercen en la educación de sus hijos dentro del marco familiar, escolar y social; una coordinación personal e institucional que rentabilice los esfuerzos y sinergias; la aplicación de dichas propuestas en un aprendizaje a lo largo de toda la vida, pero de manera especialmente urgente en la etapa de mayor eficacia: la atención temprana; la profundización y avance que producen las evaluaciones e investigaciones sobre la organización y prácticas desarrolladas, entre otras.

Pero en los últimos años viene subrayándose desde distintas instancias la prioridad de una adecuada actitud para organizar y aplicar dichos medios. En efecto, la actitud resulta determinante en la implicación con que las familias desempeñan su función principal de educadores. No menos determinante –y casi

siempre derivada de la anterior– es la actitud con la que los propios alumnos con necesidades educativas especiales afrontan su propio desarrollo y maduración. En el caso de los profesionales la actitud delimita el éxito o fracaso de los recursos con que se cuenta:

“El reconocimiento de ese derecho exige un cambio de actitud en la intervención educativa, una implicación, una afectividad, un compromiso ético del mediador educativo, al que éste llega a través de tres sentimientos: – la compasión, en el sentido etimológico de padecer con, de sentirse afectado por el dolor del otro; – la indignación ante la humillación y el daño no justificado; y – el respeto, como actitud de protección hacia lo que nos parece valioso.

Estos tres sentimientos constituyen los núcleos básicos del gran proyecto educativo. Por lo demás, el compromiso ético del docente lleva acarreada, a menudo, su propia satisfacción, su propia felicidad”³.

Otro tanto puede decirse de la actitud con la que la sociedad se dirige a estos colectivos, como denunció la Asociación Roosevelt de Cuenca con el lema de sus III Jornadas Nacionales: “*La discapacidad está en la mirada de los otros*”. Son muchos, sin duda, los factores que influyen en el origen de dicha mirada: las propias experiencias vividas, el peso de la cultura, el imaginario colectivo que la cotidianidad transmite sobre estas personas... En este sentido, considero que la fuerte influencia que los medios de comunicación ejercen sobre la mentalidad contemporánea es también uno de los ejes explicativos de ese imaginario colectivo, con el que la sociedad proyecta sus miedos y recelos, pero también sus expectativas e ilusiones sobre estos alumnos. Al igual que en siglos ya lejanos la iconografía era utilizada como elemento educador, supliendo la influencia de la palabra escrita inaccesible a una sociedad mayoritariamente inculta, también en el presente las imágenes que transmiten los medios de comunicación –más potente que mil palabras, según McLuhan– tiene un papel determinante en la gestación de esa representación social que nuestra sociedad posee de estas personas. Sim-

3 *Conclusiones del I Congreso Nacional de Educación y personas con discapacidad*, Pamplona 6-8 de marzo, en:

<http://centros.educacion.navarra.es/creena/006menu%20izquierda/conclusiones%20del%20congreso.htm>

plemente hemos pasado de los capiteles y vidrieras medievales al spot televisivo y los vídeos de youtube...

En efecto, pocas personas –incluso profesionales relacionados con estos colectivos discriminados– buscan ampliar su información acerca de ellos con una información especializada. En la mayoría de los casos, es la imagen subliminal de un anuncio publicitario, una noticia televisiva o un fotograma de una película la que configura nuestra actitud y mirada hacia ellos.

A modo de ejemplo, y como una actividad formativa referida a nuestro contexto, propongo analizar la imagen que los medios de comunicación proyectan acerca de estos colectivos de alumnos. Y, por concretar más este ejemplo, sugiero referirnos al colectivo de las personas con discapacidad, al que debemos una buena parte de esta magnífica propuesta de la escuela inclusiva. Del mismo modo, de entre los múltiples medios de comunicación he elegido el cine, por su mayor permanencia respecto a otros más “percederos” (youtube, spots publicitarios,...). En cualquier caso, la extrapolación a otros colectivos de personas excluidas (minorías étnicas, culturales, sociales,...) y a otros medios (televisión, radio, prensa, Internet,..) es fácilmente realizable.

EL CINE EDUCADOR Y LA DISCAPACIDAD

El primer objetivo de nuestro trabajo consiste en analizar la imagen que el cine ha transmitido sobre la discapacidad.

Sería bueno empezar recordando, como telón de fondo, otra información que tal vez pueda pesar en nuestro inconsciente colectivo: la imagen que las personas con discapacidad han labrado a lo largo de la historia mediante su dura reivindicación por alcanzar en nuestra sociedad su igualdad como ciudadanos. Marina Núñez nos ofrecía una magnífica síntesis, con enfoque didáctico, de esta evolución y recordaba las etapas ya clásicas⁴:

4 NÚÑEZ GIL, M.: “Actitudes sociales ante la diferencia humana deficitaria”, en GÓMEZ GARCÍA, M.N. (ed.): *Lecciones de Historia de la Educación*, Sevilla, Alfar, 2004, pp. 189-224. Puede ampliarse en: MOLINA, S. (coord.): *La educación de los niños deficientes mentales en España*, Madrid, CEPE, 1992; AGUADO, A.L.: *Historia de las deficiencias*, Madrid, Escuela Libre Editorial, 1995; VICENTE, A. y DE VICENTE, M.P.: *La aproximación a la historia de la Educación Especial*, Murcia, Diego Marín, 2003; CANEVARO, A. y GOUSSOT, A.: *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci Editore, 2000.

- *Exterminio físico o segregación social* de aquellas personas cuyas condiciones físicas o mentales suponían una limitación importante para los intereses del grupo dominante. Es frecuente igualmente que la discapacidad sea interpretada como muestra de un castigo con el que la divinidad penaliza alguna culpa del sujeto afectado o del grupo. Estas prácticas, generalizadas desde la antigüedad hasta la Edad Media, han tenido todavía manifestaciones más recientes en las prácticas esterilizadoras aplicadas en los EE.UU. a principios del siglo XX, basadas en parte en las propuestas teóricas de algunos evolucionistas⁵ y eugenistas⁶, o el más reciente y cruel exterminio aplicado por los nazis.
- *Explotación*: en ocasiones los discapacitados son utilizados como protección contra la cólera divina. Mucho más frecuente es su aprovechamiento como mendigos que producen, a la par, dinero a quienes los contratan y la redención divina a quienes los mantienen. Son también utilizados como bufones grotescos, especialmente en la baja Edad Media y en las monarquías absolutas.
- *Asistencia*: la caridad religiosa, a la par que el miedo al contagio, devino en atención sanitaria cuando, simultáneamente, los adelantos médicos podían albergar esperanzas de una cierta terapia. Ello produjo la aparición de las primeras instituciones, mezcla de una asistencia social de raíz ilustrada, del compromiso religioso, de los experimentos médicos y del inicio de una atención educativa, en los cuales el exterminio inicial fue sustituido por la reclusión y la asistencia. Es la práctica que caracteriza al período comprendido entre el siglo XVIII y las primeras décadas del XX.
- *Educación especial*: poco a poco las instituciones decimonónicas van sustituyendo el enfoque médico por el educativo, dando lugar a la generalización de los Centros Específicos principalmente a lo largo del siglo XX.
- *Integración-inclusión*: como hemos indicado, las demandas sociales han exigido una educación completa, de calidad y equitativa que asegure la igualdad de oportunidades en todos los alumnos. Es la conquista de las últimas décadas del siglo XX y el reto de los inicios del XXI.

En cuanto al tratamiento que el cine ha dado a la discapacidad, hay colectivos que se quejan de la escasa presencia que estas personas han recibido a lo largo de la historia del cine. Es bien cierto que existe una alusión casi permanente a

5 Así se desprende de algunos textos del propio Darwin, Morell, Lombroso, o de las publicaciones de Goddard, Dugdale, Davenport o Tredgold .

6 Francis Galton y B. Van Wagenem, entre otros.

ellos, por lo que otros analistas trasladan al fenómeno del cine la denuncia de la cotidiana “invisibilidad” de los discapacitados en la sociedad.

Si repasamos los cien años de historia del cine, se puede identificar una evolución en diversos enfoques acerca del tratamiento que el cine ha dado a las personas con diversidad funcional. Varias investigaciones coinciden en señalar los siguientes⁷:

- Presencia escasa con *estereotipos falsos*: se corresponde con los años iniciales del cine, si bien sigue presente en algunas producciones más recientes. En este enfoque las personas con discapacidad aparecen asociados a algunos estereotipos que la sociedad les había asignado, a la vez que los refuerza con la técnica propia de los fotogramas iniciales del cine. Así encontramos seres extremadamente deformes, unas veces representados como malvados o vengadores obsesivos (*La parada de los monstruos*, de Tod Browning, en 1932), otras como cómicos desventurados (*El jorobado de Notre Dame*, en 1923 de Worsley, *Luces de la Ciudad*, *City lights*, en 1931, de Charles Chaplin). La discapacidad y el retraso o enfermedad intelectual pueden igualmente ser presentados en su vertiente más puramente humana (*El hombre elefante*, David Linch, 1980), o como una inocencia dulce (*Rain man* de Barry Levinson, 1988, *Forest Gump*, de Robert Zemeckis, 1994, *Yo soy Sam*, de Jessie Nelson, 2001).

Estos enfoques, lejos de informar sobre las condiciones personales de la discapacidad, distorsionan la realidad de estas personas y refuerzan prejuicios que los alejan de su aceptación e integración sociales. Así incitan a asociar la discapacidad con la maldad, la deformación del cuerpo con la deformidad del alma, el retraso mental con la comicidad. En ocasiones se asocia la dependencia con las actitudes de lástima o caridad que supuestamente deben suscitar de sus conciudadanos. Otras, por el contrario, el film invita a pensar que la discapacidad encierra implícitamente personalidades lascivas, asesinas, con una violencia natural e irrefrenable.

7 NORDEN, M.F.: *El cine del aislamiento. El discapacitado en la historia del cine*. Madrid, Escuela Libre Editorial, 1998; ENNS, A. and SMIT, CH., (eds.): *Screening Disability. Essays on Cinema and Disability*. Boston, University Press of America, 2001. Cine y discapacidad [Internet]. [citado 10 febrero 2010]. Disponible en: www.ladiscapacidad.com/cineydiscapacidad/cineydiscapacidad.php. JOUANNET, G.: *L'écran sourd. Les représentations du sourd dans la création cinématographique et audiovisuell*. París, CTNERHI-INJS, 1999.

En cuanto a su sexualidad, se confrontan dos extremos igualmente falsos: o la carencia absoluta de dicho instinto, o bien una deformación extrema que les incita a una irreprimible violencia.

Finalmente, estos filmes antiguos refuerzan el estereotipo de que la carencia de alguna facultad fomenta necesariamente su compensación mediante el desarrollo extraordinario de otras cualidades. Tales distorsiones pueden encontrarse todavía hoy con demasiada frecuencia en la imagen que una parte importante de la sociedad tiene acerca de las personas con una funcionalidad personal diferente de la mayoría.

- **Falso protagonismo:** La segunda guerra mundial y la de Vietnam ofreció a los realizadores norteamericanos la posibilidad de reforzar el espíritu nacional condecorando a sus héroes con el protagonismo de algunas películas en las que se elogia sus extraordinarias cualidades y se garantiza su integración y reconocimiento sociales. *Los mejores años de nuestra vida*, de William Wyler, en 1946 ejemplariza este modelo y lo consagra con la concesión de siete Oscar. En general el discapacitado-héroe de guerra transmite una imagen falsa, irreal y aislada de la realidad: individuos extraordinarios que luchan contra lo imposible, seres violentos y autodestructivos, otras veces personajes extraordinariamente bondadosos y llenos de inocencia, silenciando los verdaderos problemas sociales y haciendo al discapacitado «invisible» en sus necesidades para el gran público. Junto a estas películas, es preciso recordar que otros directores utilizan la discapacidad como denuncia de los horrores de la guerra (*Hombres*, en 1950, de Fred Zinneman, *Johnny cogió su fusil*, en 1971, de Dalton Trumbo).

Más recientemente la discapacidad ha sido utilizada como una oportunidad para resaltar las capacidades artísticas excepcionales de algunos actores –principalmente masculinos–. Así surgieron algunos de los pasajes más estelares de Anne Bancroft y Patty Duke (*El milagro de Anna Sullivan*, 1962), Jack Nikkolson (*Alguien voló sobre el nido del cuco*, 1975), Paco Rabal (*Los santos inocentes*, 1984), Dustin Hoffman (*Rain Man*, 1988), Al Pacino (*Perfume de mujer*, 1992), Tom Hanks (*Forest Gump*, 1994) o Sean Penn (*Yo soy Sam*, 2001), por citar algunos de los más premiados. A través de sus magníficas interpretaciones la discapacidad ha ocupado un protagonismo influyente en las pantallas, incluso transmitido algunos valores fundamentales e implícitos a la discapacidad. Pero pocas veces la imagen de la discapacidad presentada en estas obras se corresponde con la realidad humana y social de estas personas.

En las últimas décadas, las discapacidades utilizadas, en manifestaciones combinadas, para producir la risa (*No me chilles, que no te veo*, de Arthur Hiller, 1989, o *Va a ser que nadie es perfecto*, de Joaquín Oristrell, 2006) representan

una imagen más actual, que recoge una realidad más integrada socialmente de estas personas, pero que, a algunos colectivos, les ha recordado a los bufones romanos y medievales.

- **Enfoque realista:** Un paso fundamental hacia el realismo en la imagen de estas personas se alcanza cuando se les concede la interpretación de los papeles que representan su propia discapacidad. A partir de Marlee Matlin en *Hijos de un dios menor*, 1986, ha sido larga la lista de películas interpretadas con actores con discapacidad. Incluso en España tenemos ejemplos notables: Guillem Jiménez en *León y Olvido* de 2004; Pilar Andrés en *Las palabras de Vero*, de 2004 o la más reciente de Pablo Pineda, *Yo también*, 2009, sin salirnos del síndrome de Down.

Este enfoque resulta mucho más educador y realista, resaltando la faceta humana que hay detrás de la discapacidad, como muestra de forma ejemplar *Mi pie izquierdo* (1989), de Jim Sheridan. En ocasiones se muestra con claridad y realismo las relación entre las propias personas con discapacidad: *Piedras* (Ramón Salazar, 2001), *A ciegas* (Fernando Meirelles, 2008). Otras subrayan el dramatismo completamente real que la gravedad de la discapacidad comporta para los contextos familiares (*Bailando en la oscuridad*, de Lars Von Traer, 2000), la magnífica *El aceite de Lorenzo* de George Millar, 1992, o *Las llaves de casa*, Gianni Amelio, 2004.

Frente a la ocultación anterior, la sexualidad en las personas con discapacidad es presentada con claridad en *Gaby, una historia verdadera* de Luis Mandoki, de 1987; *Carne trémula* de Almodóvar (1997); *Nacional 7* (2000), de Jean-Pierre Sinapi, o la reciente *Yo también* (2009) de Álvaro Pastor.

En unas y otras se combinan, tanto como en la práctica educativa y asociativa, diversos enfoques. Puede identificarse con claridad el clínico, que centra el problema en la discapacidad y busca la solución mediante un tratamiento y rehabilitación individualizada llevados a cabo por especialistas (*El milagro de Anna Sullivan*). Este enfoque suscita la protección y tutela, puesto que el discapacitado es presentado como un ciudadano en permanente minoría de edad. Frente a eso, algunas películas presentan el modelo de vida independiente (*Bailando por dentro*, de Damien O'Donnellç, 2005). Las últimas tendencias presentan un enfoque realista, que integra la realidad de ambos modelos y en el que la discapacidad parte de la deficiencia, se agrava con la insolidaridad del entorno, pero debe superarse con la equidad (*El color del paraíso*, de Majid Majidi, 1990), como también sucede en el caso de las altas capacidades (*El indomable Will Hunting*, de Gus Van Sant, 1997).

Es especialmente valorado como positivo por las asociaciones de personas con discapacidad el enfoque en el que ésta se presenta como *elemento integrante* –incluso condicionante de la realidad– pero no necesariamente central: *El Regreso* (1978), de Hal Sabih es una muestra clásica de dicho enfoque.

- ***El valor de la discapacidad***: sin faltar al realismo, muchas películas nos ayudan a descubrir algunos de los valores fundamentales que van implícitos en la discapacidad, y que enriquecen la vida humana cuando la discapacidad cuenta con un entorno comprometido y se afronta con una actitud realista, constructiva y solidaria. Así el valor del ***esfuerzo para superar las dificultades***, tan denostado en nuestra sociedad hedonista, y que tantas veces convierte en auténticos superdotados a algunos discapacitados, es una constante en la casi totalidad de los ejemplos de películas mencionados.

El ***derecho a la diferencia, y la lucha contra la marginación y la desigualdad*** derivadas de dichas diferencias, es un valor especialmente urgente en nuestro mundo, que enseñan películas como *Philadelphia* (1993), de Jonathan Demme.

La ***ruptura de prejuicios*** marginadores es uno de los primeros pasos para conseguir la integración de los más desfavorecidos, como ponen de manifiesto algunos filmes: *El milagro de Anna Sullivan*, *A ciegas*

La ***accesibilidad universal*** constituye una de las propuestas más recientes para conseguir la integración total, a la par que una de las que más directamente ayudan a elevar la calidad de vida de todos. Algunos ejemplos de lucha por dicha accesibilidad son puestos de manifiesto en *Yo soy Sam* o *Las palabras de Vero*.

Nuestra sociedad, que ensalza el individualismo exitoso, suele denostar las diferencias que incomodan las dinámicas grupales. Por el contrario la discapacidad muestra que la diversidad puede ser positiva si, en lugar de buscar la confrontación de las diferencias, suma la complementariedad de los valores diversos. ***Disfrutar la riqueza de las diferencias*** es la lección de: *El truco del manco* (2008) de Santiago A. Zannou.

La dificultad de la discapacidad sólo puede superarse con la ***aceptación, el apoyo y la lucha de todos***. El papel determinante de la familia en este proceso es puesto de manifiesto en *¿Y tu quién eres?* de Antonio Mercero (2007), *Las palabras de Vero*, *Bailando en la oscuridad*, *Buscando a Nemo*, *La verdad oculta* (2006) de Jhon Madden, La fuerza de los amigos se destaca en *El indomable Will Hunting*, *Yo también*, *Yo soy Sam*, *Planta 4ª*, *Bailo por dentro*, *Le llamaban radio* y *Aaltra*. Y el apoyo de distintas instancias sociales –como la escuela, las empresas...– es puesto de manifiesto en *Educando a Rita* (1983) de Lewis Gilbert.

La **empatía y la escucha**, tan necesarios para el desarrollo de nuestra autoestima, puede aprenderse *Hable con ella* (2000) de Almodóvar, o en *Hijos de un dios menor*.

La **confianza en el otro** más allá de los prejuicios es un principio fundamental para que todos, pero especialmente las personas con discapacidad, puedan alcanzar su pleno desarrollo. Así se pone de manifiesto en películas como *El milagro de Anna Sullivan*, *A ciegas* (2008, Fernando Meirelles.), *Despertares* (1990, Penny Marshall), *El enigma de Gaspar Hauser* (1974, Werner Herzog).

La **equidad**, como compensación de las limitaciones y logro de la igualdad de oportunidades aparece como mensaje subliminal en la mayor parte de las películas.

La **solidaridad** es un valor fundamental de la convivencia, que enriquece por igual a quien la da y quien la recibe, a la par que dota a la relación de un sello de unión y satisfacción compartidas. Este valor está espléndidamente manifestado en *El aceite de Lorenzo*.

MODELOS DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS:

Existen diferentes experiencias didácticas sobre el uso del cine como instrumento para la integración de la discapacidad. En base a nuestra docencia con estudiantes universitarios, propondré tres modelos de actividades referidos a tres alumnados distintos: estudiantes universitarios del ámbito de la educación, estudiantes universitarios en general y niños.

El material serán las películas que hemos seleccionado en el cuadro de referencia y en las que señalamos la temática abordada junto a algunos indicadores del argumento que pueden orientar sus posibles usos para cada una de los tres alumnados sugeridos.

a) Actividad para estudiantes del ámbito de la educación

Tiene como horizonte la inclusión educativa, por ello puede resultar igualmente útil a los profesionales de la educación en ejercicio. Tanto en uno como en otro caso se recomienda la realización de la actividad en grupo, utilizando el grupo de clase como unidad, o el grupo de trabajo en el caso de los profesionales (claustro, departamento, ciclo, grupo de innovación, equipos municipales de formación, equipos psicopedagógicos, equipos directivos...). En este sentido la reflexión conjunta facilitará el aprendizaje y compromiso dialógicos, que consi-

deramos intrínseco al propio proceso de inclusión. En este sentido, esta actividad puede integrarse, junto a otras dinámicas, en proyectos de investigación-acción, aprendizajes cooperativos, comunidades de aprendizaje,...

Por otra parte, los distintos objetivos propuestos pueden subdividirse y graduarse para su consecución, seleccionando y ampliando las correspondientes actividades planteadas.

Objetivos:

- Identificar de las características de las diferentes discapacidades y las exigencias que implica su inclusión educativa y social.
- Analizar la influencia del cine en la sociedad, destacando los estereotipos que la película transmite sobre la discapacidad y su contexto.
- Revisar las estrategias útiles para convertir el cine en un instrumento que colabore a conseguir una escuela y sociedad realmente inclusivas.
- Reflexionar sobre las competencias profesionales y actitudes específicas, que deberían desarrollarse por parte de los educadores del grupo para conseguir la inclusión educativa y social de las personas con discapacidad.

Actividades concretas:

(Con anterioridad a la visión de la película)

- Revisar la información que tienen los integrantes del grupo sobre la discapacidad.
- Enumerar las necesidades formativas que tiene el grupo para alcanzar una capacitación completa que permita el desempeño profesional adecuado respecto a estos alumnos.
- Analizar y reflexionar sobre la imagen que la sociedad posee acerca de esta discapacidad: características, capacidades, limitaciones y necesidades.

(Después de ver la película)

- Identificar y analizar la temática –central y secundaria– que la película presenta sobre la discapacidad.
- Describir los aspectos reales e inexactos que la película transmite acerca de la discapacidad.
- Reflexionar sobre la reproducción o destrucción de los estereotipos que la película pueda producir sobre un público formado y no formado.

- Profundizar las limitaciones, necesidades, así como las capacidades y potencialidades que implica la discapacidad presentada en la película para su completo desarrollo individual y participación social.
- Reflexionar sobre la influencia de los contextos (familiares, de amistad, profesionales, culturales, sociales, políticos, religiosos, lúdicos...) en el desarrollo e integración de estas personas, así como sobre el influjo de la discapacidad en dichos entornos.
- Profundizar en los valores y actitudes que la discapacidad puede fomentar en los propios afectados y en sus contextos, en particular en el centro educativo.
- Revisar las necesidades formativas individuales y del grupo para la debida atención educativa de estas personas.
- Analizar los valores y actitudes que debe modificar e incorporar el grupo a sus respectivos proyectos docentes.
- Concretar los aspectos organizativos y didácticos que deben incorporarse a la práctica docente –desde el Proyecto Educativo de Centro hasta la programación de aula y actividades extraescolares– para conseguir una educación inclusiva para todos.
- Proponer actividades que la comunidad educativa debe plantear para modificar los estereotipos sociales inexactos de su contexto, a fin de conseguir la concienciación social que permita alcanzar una sociedad más inclusiva.
- Señalar aquellos planos, mensajes, escenas... que hayan impresionado de manera singular, tanto positiva, como negativamente).
- Consultar con un experto acerca de los medios y recursos personales y tecnológicos necesarios para eliminar las barreras sociales, arquitectónicas y de comunicación de las personas con discapacidad.

b) Actividad para estudiantes universitarios y profesionales de cualquier especialidad

En este caso el objetivo es conseguir una sociedad verdaderamente inclusiva, que posibilite la igualdad de oportunidades y la participación plena de todos sus ciudadanos, con especial atención a los que tienen alguna discapacidad, desde el cambio de la mirada y la actitud de todos y desde la adaptación del desempeño profesional de cada uno en pro de dicha inclusión.

Nuestra experiencia aconseja en este caso la propuesta de actividades abiertas que permitan una amplia gama de respuestas. Del mismo modo, es sumamente enriquecedor fomentar la reflexión en pequeño grupo de estudiantes y profesio-

nales de sectores afines (sanidad, economía, humanidades, ciencias experimentales,...). Todavía más rico y sorprendente es el diálogo que genera la puesta en común de las perspectivas y propuestas de cada uno de los sectores profesionales participantes.

Objetivos:

- Iniciarse en el conocimiento de las diferentes discapacidades, así como de las exigencias que comporta su integración social.
- Analizar la influencia del cine en la opinión de la sociedad, destacando los estereotipos que la película transmite sobre la realidad de la discapacidad y de su contexto.
- Reflexionar sobre las competencias profesionales y actitudes humanas que deberían desarrollarse por parte de los distintos especialistas para que su ejercicio profesional colaborara a la debida integración educativa y social de las personas con discapacidad.

Actividades concretas:

(Con anterioridad a la proyección de la película)

- Analizar y reflexionar sobre la imagen que la sociedad posee acerca de esta discapacidad: características, capacidades, limitaciones y necesidades.
- Recordar las experiencias personales que cada uno tiene de convivencia con personas con discapacidad. Otro tanto de las experiencias profesionales.

Tras la visualización de la película, es conveniente que un experto ofrezca una información básica acerca de las características de la discapacidad presentada (algunos autores recomiendan que esta información debe preceder al pase del film. Puesto que ambas indicaciones tienen ventajas e inconvenientes, pueden alternarse). A continuación el pequeño grupo realizará las siguientes actividades:

- Identificar y analizar la temática –central y secundaria– que la película presenta sobre la discapacidad.
- Contrastar la información y experiencias que se tenían acerca de la discapacidad con la realidad de estas personas.
- Analizar las necesidades individuales que tienen las personas con discapacidad para alcanzar su autonomía, su integración laboral y su convivencia y participación sociales.

- Reflexionar acerca de la influencia recíproca entre la discapacidad y sus diferentes contextos: familiar, laboral, social.
- Analizar la reproducción o destrucción de los estereotipos que la película pueda producir sobre un público formado y no formado.
- Comparar con la imagen que transmiten acerca de la discapacidad otros medios de comunicación social: prensa, Internet, publicidad, TV (informativos, series, tertulias,...).
- Comparar los modelos sociales ideales que proponen estos medios con la realidad de las personas con discapacidad.
- Señalar algunos valores y actitudes que la discapacidad puede fomentar en los propios afectados, en las personas de su entorno y en la sociedad actual.
- Reflexionar sobre la formación y actitudes que deberíamos implementar en nuestro ejercicio profesional para facilitar a las personas con discapacidad su autonomía y participación social.
- Reseñar aquellos planos, mensajes, escenas... que hayan impresionado de manera singular (positiva o negativamente).
- Con posterioridad puede realizarse una charla-coloquio de un experto sobre medios y recursos personales y tecnológicos para eliminar las barreras sociales, arquitectónicas y de comunicación de las personas con discapacidad.

Si la dinámica lo permite, resulta muy enriquecedora una puesta en común dialogada entre los pequeños grupos, que pone de manifiesto las diferencias y complementariedades de los diferentes enfoques profesionales reflejados por cada colectivo.

c) Actividad para alumnos de escuela

Tenemos una especial empeño por hacer llegar, si es posible, esta propuesta de reflexión dialógica a los niños y jóvenes, con la ilusión de que ellos crezcan impregnados con los valores que conlleva la discapacidad y para que puedan disfrutar de todas riquezas que comporta una sociedad verdaderamente inclusiva.

Objetivos:

- Comparar las propias experiencias vividas con la vida real de las personas con discapacidad.
- Concretar qué debe cambiar la escuela para que llegue ser una escuela de todos.

- Señalar cómo debemos organizar nuestra convivencia para que podamos disfrutar de la riqueza de ser diferentes.
- Imaginar cómo debe ser una sociedad verdaderamente inclusiva.

Actividades concretas:

(Con anterioridad al pase de la película)

- Realizar un mural (representación, dibujo, power point,...) sobre cómo viven las personas con diferentes discapacidades.
- Comentar con los compañeros las experiencias que hayan vivido con personas con la discapacidad, señalando los aspectos positivos y negativos.

Después de ver cada película, un padre (un profesional o una persona con discapacidad) presentará en una charla con tertulia la vida real de estas personas. En los días sucesivos podrán ir realizándose las siguientes actividades:

- Hacer un collage con las imágenes, grabaciones y vídeos que aparecen en la radio, prensa, televisión e Internet de personas con discapacidad y señalando si son o no reales.
- Enumerar qué necesidades puede tener un compañero con cada discapacidad para trabajar en clase con normalidad.
- Reflexionar individualmente y en silencio qué deberíamos cambiar para que ese compañero pueda ser uno más. Comentarlo a continuación en pequeño grupo y posteriormente en una asamblea de clase.
- Hacer una lista con las cosas que aporta un compañero con discapacidad a un grupo de amigos y a la clase.
- Escribir las limitaciones que tenemos individualmente y las ayudas que necesitamos del entorno para superarlas.
- Diseñar un plan de reforma de la escuela o instituto para que pueda integrar plenamente a cada compañero discapacitado.
- Narrar una historia sobre la amistad entre dos amigos, uno de ellos discapacitado.
- Escribir una carta a un amigo con discapacidad. Puede sustituirse por un poema, hacer un dibujo, un montaje audiovisual, una canción...
- Escribir en grupo la historia (o un guión de teatro) de un compañero con discapacidad. Imaginar cómo realizaría su trabajo dicho compañero si llegara a ser deportista de élite, ministro de economía, cantante con éxito, jefe de

una multinacional, director de una ONG para la cooperación y el desarrollo, médico, informático...

- Diseñar un spot publicitario para la televisión, radio y prensa sobre la integración de una persona con discapacidad.
- Realizar una mesa redonda con personas con discapacidad y ONGs dedicadas a ellas.
- Con posterioridad puede realizarse una charla-coloquio de un experto sobre medios y recursos personales y tecnológicos para eliminar las barreras sociales, arquitectónicas y de comunicación de las personas con discapacidad.

ALGUNAS RECOMENDACIONES FINALES

Si es posible, sería deseable contar en estas actividades con algún experto en medios audiovisuales que presentara, siquiera de forma general, una panorámica de las potencialidades que encierran las distintas técnicas y recursos cinematográficos (planos, iluminación, encuadres, guiones, adaptaciones,...) para la presentación de cada idea. Él mismo podría mostrar a modo de ejemplo el uso de estas estrategias en la película que se visualizara en primer lugar, a fin de que en los análisis de las siguientes, todos los participantes pudieran realizar el suyo propio.

El testimonio personal de alguna persona con discapacidad sería la mejor aportación que enmarcara cada uno de los debates. Generalmente las asociaciones de personas y familias con discapacidad –presentes en casi todas las ciudades– cuentan con personas preparadas, con experiencia y deseosos de mejorar la formación y sensibilización de la sociedad hacia su integración. A falta de estas aportaciones excepcionales, Internet cuenta con una gama numerosa de vídeos que recogen de manera sintética, pero impactante, testimonios y experiencias de la forma en la que algunas personas han conseguido alcanzar sus proyectos y sueños integrando su propia discapacidad⁸.

Es obvio que la visualización de estas películas, así como el desarrollo de los debates y actividades posteriores, debe ser una muestra modelo de accesibilidad universal, en las que pueda ejemplarizarse cómo deben adaptarse dichas actividades a las necesidades de cada participante y servir de referencia para las reivindicaciones y adaptaciones que deban hacerse extensivas a los centros educativos, de

⁸ Algunos ejemplos pueden ser: Tony Mendes, Bailando sin piernas, La historia de Nick, Adriana Macías...

ocio y cultura. Pueden utilizarse a tal fin los sistemas MOPIX y AUDESC, los bucles magnéticos, emisoras de FM para personas con discapacidad auditiva, intérpretes de lengua de signos, sistemas de subtitulación directa, mostrando de forma ampliada diversas formas, técnicas y recursos de eliminación las barreras arquitectónicas y de comunicación⁹.

Inmersos en la era Marconi, en la que la potencialidad de la imagen, unido a la subliminalidad de algunos mensajes y a la pasividad del hedonismo, fomenta en nuestras conductas actitudes negativas (egoísmo, comodidad, aislamiento, consumismo, competitividad...), consideramos especialmente importante que la educación capacite a la sociedad con la concientización de los alumnos, de los profesionales y de todos los ciudadanos, a fin de que seamos conscientes de dichas influencias y las utilicemos para abrir nuestras miradas y nuestras actitudes y para conseguir una educación y una sociedad verdaderamente inclusivas, donde se respete, se cultive y se disfrute de los valores que impregnan la diversidad, también la funcional.

9 Además de los Centros de Recursos y Profesores con que cuenta cada comunidad autónoma para el servicio de los profesionales de la educación, el CEAPAT (Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas) constituye la principal referencia nacional para orientar y diseñar los citados recursos tecnológicos:

<http://www.ceapat.org/verIndex.do?jsessionid=7AC671F8F3347B330A59E4F7EE9A0678>). Del mismo modo, el INICO (Instituto Universitario de Integración en la Comunidad: <http://inico.usal.es/>) es un centro de investigación cuya consulta resulta casi obligada en todos los temas relacionados con la discapacidad. En su página se encuentra precisamente el Servicio de Información sobre Discapacidad del IMSERSO: <http://inico.usal.es/sid.asp>. También la web del Comité Español de Representantes de Minusválidos (CERMI: <http://www.cermi.es/es-ES/Paginas/Portada.aspx>) y sus respectivas extensiones autonómicas cuentan con importantes informes, recomendaciones y referencias sobre cómo conseguir la accesibilidad universal. En su página se encuentra precisamente el Servicio de Información sobre Discapacidad del IMSERSO: <http://inico.usal.es/sid.asp>.

SELECCIÓN DE 20 PELICULAS SOBRE DISCAPACIDAD

TÍTULO	AÑO	DIRECTOR/ ACTORES	TEMAS	ARGUMENTO	PREMIOS	OTROS
¿Y tú quién eres?	2007	Dir.: Antonio Mercero. Int.: Manuel Alexandre, Cristina Brondo, J.L. Vázquez	Alzheimer	Inicios del Alzheimer y reacciones personales, familiares y sociales del momento.		90 min.
Bailando en la oscuridad	2000	Dir.: Lars Von Traer. Int.: Bjork, Catherine Deneuve, David Morse...	Ceguera e inmigración	Una madre soltera e inmigrante padece ceguera degenerativa. Busca operar a su hija, que heredará su enfermedad	Palma de Oro en Cannes 2000. Mejor película y mejor actriz. Goya a mejor película extranjera. Nominada a Oscar de mejor canción.	139 min. NR –13 años
Bailo por dentro	2004	Dir.: Damien O'Donnell Int.: James McAvoy, Steven Robertson, Romola Garai, Brenda Fricker	Parálisis cerebral. Amistad. Autonomía	La lucha por la autonomía y la independencia en una residencia de discapacitados		104 min.
Buscando a Nemo	2003	Dir.: Andrew Stanton	Disc. Física. Familia. Amistad	Búsqueda por parte de su padre pez-payaso de su hijo discapacitado, que ha sido pescado		97 min. Dibujos animados

El aceite de la vida	1992	Dir.: George Millar Act.: Nick Nolte y Susan Sarandon	Enfermedades raras. Familia. Movimiento asociativo. Los científicos.	Una familia descubre una enfermedad incurable en su hijo de cinco años e inicia una lucha para descubrir su cura frente a las dinámicas de los científicos y de las asociaciones de discapacitados	Nominaciones al Oscar de los dos intérpretes principales	129 min.
El color del paraíso	1990	Dir.: Majid Majidi Int.: Mohsem Ramezani, Hossein Mahjub	Ceguera	Un padre campesino no acepta a su hijo ciego porque puede dificultarle en su búsqueda de esposa	Premio al mejor actor (Hossein Mahjub) en el festival de Manila. Premio al mejor director en los festivales de Manila- Gijón- Valencia y Montreal. Premio del Círculo de críticos de Londres y de San Diego al mejor filme de habla extranjera	90 min.
El milagro de Anna Sullivan	1962	Dir.: Arthur Penn Act.: Anne Bancroft y Patty Duke	Sordoceguera. Educación. Familia	Proceso de educación de Hellen Keller -sordociega- por Anna Sullivan	Oscar a la mejor actriz y mejor actriz secundaria	103 min. Todos los públicos

El mundo de Marty	2000	Dir.: Denis Bardiau Int.: Michel Serrault, Jonathan Demurger, Camille Japy	Alzheimer	Amistad en un hospital entre un niño enfermo y un anciano con Alzheimer		89 min.
El regreso	1978	Dir.: Hal Sabih. Int.: Jane Fonda, Jon Voight, Bruce Dern	Parálisis	Efectos de la guerra sobre la convivencia y la familia		
Hijos de un dios menor	1986	Dir., guionista y productor: Rolf de Heer. Int.: Heather Rose, Joey Kennedy, John Brumpton	Parálisis cerebral	Sueños de comunicación y sexualidad en una paralítica. Relación paciente-enfermera	1998: Cannes: Nomina- da a la Palma de Oro 1998: Seminci - Festival de Valladolid: Premio especial del jurado (Heather Rose)	102 min.
Hazme bailar mi canción	1998	Dir.: Randa Haines Act.: William Hurt, Marlee Matlin	Sordera. Amor. Educación. Autoaceptación de la discapacidad Matrimonio. Movimiento Asociativo. Familia. Explotación social	Relación de pareja entre una trabajadora sorda y un profesor de un centro específico	Oscar mejor actriz	114 min. Todos los públicos
Las llaves de casa	2004	Dir.: Gianni Amelio Int.: Kina Rossi Stuart, Charlotte Ramplig	Discapacidad física y mental. Familia	Un padre debe hacerse cargo de un hijo abandonado y discapacitado, mientras encuentra a otra madre de discapacitada dedicada de por vida a su hija		105 min.

Las palabras de Vero	2004	Dir.: Octavi Masiaá Int.: Pilar Andrés y Silvia Munt	Síndrome de Down	Distintas posturas familiares y sociales ante la autonomía e integración de una joven con síndrome de Down		90 min.
Lejos de ella	2006	Dir.: Sarah Polley Int.: Julie Christie, Gordon Pinsent, Olympia Dukakis	Alzheimer	Relación entre un marido y su mujer enferma de Alzheimer, a la que tiene que ingresar en una residencia y en la que ella se enamora de otro interno	2007: 2 Nominaciones al Oscar: Mejor actriz (Julie Christie), guión adaptado 2007: Globo de Oro: Mejor actriz - drama (Julie Christie) 2007: Nominada BAFTA: Mejor actriz 2007: National Board of Review: Mejor actriz 2007: Círculo de Críticos de Nueva York: Mejor actriz, película 2007: Festival de Toronto: Mejor película canadiense, dirección novel, actriz (Christie)	110 min.

Nacido el 4 de julio	1989	Dir.: Oliver Stone. Int.: Tom Cruise, Willem Dafoe, Raymond J. Barry	Paraplegia	Replanteamiento de las propias convicciones tras regresar parálítico de la guerra de Vietnam	1989 : 2 Oscars: Mejor director, montaje. 8 nominaciones 1989: Globos de Oro: Mejor película: Drama	135 min.
Planta 4ª	2003	Dir.: Antonio Mercero. Act.: Juan José Ballesta Gorka Moreno Luis Ángel Priego, Alejandro Zafra	Cáncer. Amistad. Hospitalización	Vida hospitalaria de un grupo de adolescentes diagnosticados de cáncer	Nominación al Goya de mejor película. Mejor director y premio del público en el Festival de cine de Montreal. Mención del jurado a la interpretación de actores en el Festival de Málaga. Premio del público en la Mostra de Valencia	101 min. Todos los públicos

Rain Man	1988				1988 : 4 Oscars: Mejor película, director, actor (Dustin Hoffman), guión original. 8 nominaciones 1988: Festival de Berlín: Oso de Oro 1988: Globo de Oro: Mejor película: Drama	140 min.
Yo soy Sam	2001	Dir.: Jessie Nelson. Int.: Sean Penn, Michelle Pfeiffer	Retraso mental. Paternidad. Amigos deficientes. Justicia y servicios sociales. Amor	Un deficiente mental lucha por conservar la tutela de su hija	Nominación al oscar al mejor actor	132 min.
Yo también	2009	Dir.: Álvaro Pastor y Antonio Naharro Int.: Lola Dueñas y Pablo Pineda Dir.: Barry Levinson Int: Dustin Hoffman y Tom Cruise	Síndrome de Down Autismo	Sexualidad y deseo de amor en un joven con síndrome de Down Un joven cuida de su hermano autista con la ilusión de quedarse con su herencia	Goya 2009: mejor actriz y nominación a actor de reparto	103 min.

BIBLIOGRAFÍA

- CASADO, D.: *Pautas éticas y de estilo para la comunicación social relativa a la discapacidad*, Madrid, Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía, 1999.
- DE ANDRÉS, T.: “Medios de comunicación e imagen de la persona discapacitada”, en *Actas del II Congreso de educación especial y atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid*, Madrid, Consejería de Educación, 2002, pp. 309-320.
- DE LA TORRE, S.; PUJOL, M.A. Y RAJADELL, L.: *El cine un entorno educativo*, Madrid, Narcea, 2005.
- ENNS, A. and SMITH, CH., (eds.): *Screening Disability. Essays on Cinema and Disability*. Boston, University Press of America, 2001.
- FERNÁNDEZ LORCA, F. J. y OTROS: *Valores de Cine. Programas para educar en valores a partir del cine. Dignidad, discapacidad, libertad*. Madrid, San Pablo, Materiales didácticos, 2009.
- JIMÉNEZ PULIDO, J.: *El cine como medio educativo*, Madrid, Laberinto, 1999.
- JOUANNET, G.: *L'écran sourd. Les représentations du sourd dans la création cinématographique et audiovisuelle*, Paris, CTNERHI/INJS, 1999.
- LOSCERTALES, F.; NÚÑEZ, V.: *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*, Barcelona, Octaedro, 2001.
- MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ E.: *Cine y discapacidad. Cine sobre mujeres y hombres con diversidad funcional*. [Internet]. [Citado 10 febrero 2010]. Disponible en: www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/temasdiscapacidad.htm
- MERINO MARCOS, M. L.: «La parálisis cerebral en el cine», *Revista Medicina Cine* [Internet]. Julio 2005 [citado 10 febrero 2010]; 1(3):66-76. Disponible en: http://revistamedicinacine.usal.es/dmddocuments/pcerebral_esp.pdf
- MONJAS, M.I. Y OTROS: (2005) “Las personas con discapacidad en el cine”, *Siglo Cero*, 36(1) (2005), pp. 13-29.
- MORATAL, L. Y OTROS: “Aplicación del cine como estrategia didáctica para la enseñanza de la investigación científica”, *Revista de cine*, marzo (2010). Disponible en: <http://revistamedicinacine.usal.es/index.php/es/vol5/num1/351>
- NORDEN, M. F.: *El cine del aislamiento. El discapacitado en la historia del cine*, Madrid, Escuela Libre Editorial, 1998.
- NÚÑEZ, M.: “Actitudes sociales ante la diferencia humana deficitaria”, en GÓMEZ GARCÍA, M. N.: *Lecciones de Historia de la Educación*, Sevilla, Alfar, 2005.
- PRADA PÉREZ, F. J. de.: “*Elling* (2001). La reforma de la asistencia psiquiátrica desde la óptica del enfermo mental. Análisis comparado con testimonios de la expe-

riencia en el antiguo Hospital Psiquiátrico de Navarra”, *Revista de Medicina y Cine* [Internet]. Marzo 2009 [citado 10 febrero 2010]; 5(1):16-19. Disponible en: <http://revistamedicinacine.usal.es/index.php/es/vol5/num1/309>

SERRANO, A. Y POMET, J.: “El cine: Recurso de aprendizaje en valores en Primaria y Secundaria”, en VVAA: *Premios nacionales de investigación 2000*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, CIDE, 2001, pp. 51-74.

WEBGRAFÍA:

http://campus.usal.es/~micromed/listado%20alfabetico/listado_alfabetico.htm

http://campus.usal.es/~micromed/salud%20y%20cine/Indices_especialidades/Discapacidad.htm.

<http://revistamedicinacine.usal.es/index.php/es/>

<http://revistamedicinacine.usal.es/index.php/es/vol6/num2>

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

<http://www.elortiba.org/pdf/10.pdf>

<http://www.librosaulamagna.com/libro/CINE-Y-DIVERSIDAD-SOCIAL.-INSTRUMENTO-PRACTICO-PARA-LA-FORMACION-EN-VALORES/56827/3584>

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

<http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/000didactica.htm>

www.filmaffinity.com/

www.hoycinema.com

www.ladiscapacidad.com/cineydiscapacidad/cineydiscapacidad.php

EL CINE COMO MIRADA A NUESTRO PASADO EDUCATIVO: “LOS DÍAS DEL PASADO”, RECURSO PARA ANALIZAR LA EDUCACIÓN EN EL PERÍODO FRANQUISTA

Virginia Guichot Reina y Juan Diego Rueda Andrades
Universidad de Sevilla

“El profesor como única fuente de información y sabiduría y los alumnos como receptores pasivos de ese conocimiento es un esquema superado. Hoy a través de Internet el alumno en muy poco tiempo puede hacer acopio de una gran información, incluso puede acceder a la misma información que el profesor”¹.

1. INTRODUCCIÓN

Hemos querido comenzar con esta cita, no directamente relacionada con el cine, porque desde el principio deseamos aclarar que el Proyecto que vamos a presentar, aunque tenga como protagonista al cine como recurso didáctico, cuenta también con importantes actores y actrices secundarios, pero no menos imprescindibles para que nuestra película particular, que es la consecución de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad sobre Historia de la Educación, llegue a

1 FERNÁNDEZ GARCÍA, T. Y RODRÍGUEZ MARTÍN, V.: “Medios de comunicación y educación”, en *Medios de comunicación, sociedad y educación*, Cuenca, Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha, 2001, p. 140.

buen término; es decir, que posea la excelencia suficiente para ser nominada a un oscar o a una evaluación satisfactoria por el alumnado, que hoy en día pueden ser contempladas como situaciones análogas en sus respectivos contextos. Estos actores y actrices secundarios, denominados así sólo por exigencias del guión, ya que la nuestra es una película coral, serían otro tipo de fuentes que forman también parte del Proyecto, como artículos de revistas especializadas, monografías sobre el tema, entrevistas a educadores y educandos del momento histórico analizado, fotografías, material escolar... y un largo etcétera, fuentes que van desempeñando el papel que se les ha asignado gracias a una labor de dirección fundamental que, en este caso, ha de realizar el profesor o profesora.

Esta intervención de actores y actrices se desarrolla, por supuesto, en unos escenarios: el nuestro lo constituye una página web diseñada por Juan Diego Rueda. Es allí donde cobrarán vida sus interpretaciones. Y quizá entonces se vaya comprendiendo el por qué de la elección de una cita que hable del valor hoy en día de Internet. Dicho recurso posee una importancia de primer orden en el Proyecto que vamos a presentar.

Para terminar esta lúdica introducción, no podemos olvidar el papel esencial que juega el público. De él depende en último término el éxito de la película. Por eso, es inevitable hablar en nuestro Proyecto del alumnado, que ha estado presente en él desde el primer momento. Al principio, sin ser consciente de ello: presente tan sólo en nuestra mente, cuando pensábamos qué actividades les podían resultar más gratificantes, motivadoras y provechosas para comprender el pasado educativo de una época. Más tarde, haciéndolo realidad gracias a su participación, a su intervención, a su diálogo. Por último, ayudando a que se mejore, a perfeccionarlo, mediante su evaluación crítica.

En este trabajo, vamos a presentar cómo se podría trabajar la enseñanza de la Historia de la Educación durante el Franquismo en España a través de la película “Los días pasados”, pero éste no es más que un ejemplo concreto dentro de un Proyecto más amplio que se titula *Cine y memoria oral: dos grandes recursos didácticos para el estudio del pasado educativo reciente*, aprobado en el marco del Plan de Renovación de las Metodologías Docentes de la Universidad de Sevilla (Acción 5: Innovación) para su desarrollo durante el curso académico 2009/2010, del que soy la máxima responsable. Asimismo, cabe señalar que Juan Diego Rueda tiene intención de presentar este año un trabajo de investigación, como parte del Doctorado que ha realizado en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla, con la temática “Cine e Historia de la Educación”, bajo mi dirección.

Nos ha parecido conveniente, antes de presentar directamente nuestra propuesta didáctica, y como historiadores que somos, contextualizarla. Indicaremos los antecedentes inmediatos a este Proyecto: la inclusión de forma esporádica de algunas secuencias cinematográficas para explicar ciertos temas de los programas de nuestras asignaturas, y la realización de otro Proyecto de innovación titulado “Descubriendo el pasado educativo reciente desde la Historia oral”, que se inició en el año 2006 y que ha estado desde entonces en funcionamiento, ahora ampliado para incluir la vertiente cinematográfica. Después, nos centramos ya directamente en el Proyecto actual, donde se observa claramente el rol del cine como recurso didáctico. Aquí veremos sus ventajas e inconvenientes, junto con algunas recomendaciones que, a nuestro entender, se deben tener en cuenta si queremos que los resultados sean óptimos. Por último, se presenta como ejemplo la página web diseñada por Juan Diego Rueda donde, a través de la película “Los días pasados” y mediante enlaces hacia otras fuentes de información y actividades diseñadas por el docente para ser realizadas tanto individualmente como por el grupo-clase, se pretende trabajar la educación en España durante el régimen franquista.

2. ANTECEDENTES INMEDIATOS DEL PROYECTO

2.1. *“Descubriendo el pasado educativo reciente desde la historia oral”*

Dada nuestra forma de concebir la educación y nuestra manera de pensar el sentido que debe otorgárseles a materias histórico-educativas dentro del currículum destinado a la formación de educadores –educación crítica, emancipadora, dialógica, liberadora, creadora de individuos con ganas de transformar la realidad hacia un mundo mejor y más justo–, es nuestro mayor deseo el de que en nuestras clases se realicen actividades que impliquen realmente al alumnado, haciendo que tengan una participación crítica y reflexiva. Una de nuestras preocupaciones esenciales, como de la mayoría de los docentes, es la de alcanzar la motivación del alumnado, una motivación por nuestras asignaturas que les lleve más allá del interés por lo que en nuestras clases se pueda ofrecer, que no se quede en el estudio de las materias cara al examen. Un interés que les haga dar los primeros pasos en una tarea para nosotros tan hermosa como es la investigación, y que además se contempla en nuestra actual ley universitaria.

Así pues, en el curso académico 2006-2007, presentamos un Proyecto titulado “Descubriendo el pasado educativo reciente desde la historia oral” dentro de una convocatoria destinada a conceder cierta subvención a proyectos de innovación

en el marco de la Universidad de Sevilla que promovía el Instituto de Ciencias de la Educación de la capital hispalense, proyecto que se ha mantenido en funcionamiento hasta el momento, ampliado con el recurso del cine. Dicho Proyecto, inicialmente, pretendía servirse de las fuentes orales para la recuperación de nuestro pasado educativo más próximo, sin olvidar el estudio de las fuentes escritas. Al mismo tiempo, buscábamos empezar a formar de modo personalizado al alumnado en tareas de investigación relacionadas con la Historia de la Educación. Para ello se ofertó a los estudiantes de los grupos de primero de Magisterio de la asignatura “Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación” que estaban bajo mi responsabilidad, la posibilidad de investigar en el pasado más reciente de la educación en España a través de entrevistas realizadas a personas mayores sobre sus experiencias, incluyendo, a ser posible, no sólo a los que fueron alumnos o alumnas dentro del régimen franquista, sino también a aquellos que en ese período ejercieron como docentes. Dichas entrevistas, junto con las conclusiones que cada discente sacase tanto de ellas como de las lecturas realizadas sobre la temática histórico-educativa correspondiente, se exponían ante el grupo-clase de manera que originaban un debate en el que se fue constatando la evolución que ha ido sufriendo la educación en las últimas décadas, apreciando los progresos y los problemas pendientes.

Dichas entrevistas recogían los siguientes apartados:

1. Imagen de la infancia (recuerdos de la niñez)
2. Contexto y relaciones
3. Imagen del maestro o maestra
4. Organización escolar
5. Escolarización
6. Arquitectura y mobiliario
7. Currículum
8. Material didáctico y manuales escolares
9. Actividades extraescolares, trabajo y ocio
10. Metodología didáctica y disciplina
11. Actividades del alumnado
12. Exámenes

Se empleó para la recogida de datos un cuestionario elaborado por el Dr. Escolano Benito, con ligeras modificaciones, de cara a adaptarlo a una entrevista semiestructurada que se grababa en vídeo para luego ser visionada por el grupo clase. Dichas entrevistas eran realizadas como trabajo voluntario por alumnado

de la asignatura. Luego, como se ha comentado, se pasaban a exponer ante el grupo-clase y se pasaba al debate, partiendo de otras fuentes que ya habían sido trabajadas (monografías sobre la temática, artículos de revistas especializadas, fotografías, etc.).

Los objetivos del Proyecto eran:

1. Analizar y valorar críticamente la realidad educativa del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en ella.
2. Conocer y dominar diversas fuentes de información bibliográfica acerca de la educación.
3. Conocer y dominar métodos de investigación científica.
4. Conocer y dominar fuentes de documentación diversas.
5. Realizar análisis comparativos y fomentar el diálogo y la interrelación entre el alumnado y los protagonistas de la historia.
6. Recuperar la memoria colectiva que no está registrada en ningún documento.
7. Desarrollar la capacidad crítica y de análisis de la historia oral, de manera que se depuren las deformaciones (imaginarios colectivos, idealizaciones, fobias...) del pasado.

Hemos de decir que nos sentimos muy satisfechos por el enorme éxito obtenido con esta actividad, lo que nos hizo continuar con el Proyecto en los cursos académicos siguientes. Todos los años, las actividades de este Proyecto han sido de las más valoradas entre todas las que se han hecho a lo largo de la asignatura. Al final del cuatrimestre, he pedido a mis alumnos que de manera anónima me comentasen los aspectos positivos y los negativos de la asignatura, y una inmensa mayoría han contestado que han disfrutado escuchando el testimonio de los que han sido maestros y maestras, sus recuerdos de infancia, de cómo se desenvolvía la educación allá por los años cuarenta y cincuenta, de sus primeros años como docentes, de sus anécdotas en el colegio más significativas. Aprecian que se hace mucho más motivador y “auténtico” el estudio del pasado; de hecho, algunos estudiantes me han asegurado que, al saber que debían cursar esta asignatura, creían que iba a ser muy teórica, memorística, nada práctica, y que sus impresiones finales no tienen nada que ver con esto. Agradecen que esta historia oral complementa a la historia leída.

En los debates siempre ha existido una buena implicación del grupo-clase, y se ha aprendido mucho en ellos, y recogido mucha información, puesto que constantemente salían a la luz experiencias personales o recuerdos que algunos discentes

sacaban a la palestra que les habían contado sus abuelos o sus padres, lo cual hacía ver el buen clima de la clase y el entusiasmo de sus miembros en la temática.

Nos gustaría hacer observar que junto con los objetivos puramente académicos, de mejor conocimiento del pasado reciente educativo, de fomentar la capacidad de análisis y síntesis, de manejar diferentes fuentes de información sobre la materia, de conocer y manejar métodos de investigación científica, existen otros resultados que también me parecen de gran valía en cuanto a la formación humana de mi alumnado. Dado que la mayor parte de las entrevistas que se hicieron fueron realizadas a sus propios parientes, abuelos-as y tíos-as abuelos-as, la actividad sirvió para conocerlos y entenderlos mejor, para “recuperar” sus propias herencias históricas, para descubrirlos en facetas diferentes a las que estaban acostumbrados. Y consideramos que fomentar la comunicación intergeneracional siempre es un paso importante para crear una mejor convivencia social.

Éste era el Proyecto hasta este año donde ya de por sí se intentaba integrar varias fuentes, pues como hemos reflejado no sólo se recurrían a la oralidad, proporcionada por los entrevistados, sino que se usaban otros materiales como fuentes. Uno de ellos era el cine, y así, a lo largo de los años, como seguramente bastantes profesores de historia hemos hecho, utilizamos para ilustrar la educación o la forma de vida en determinados momentos históricos, secuencias de distintas películas. Por ejemplo, solemos usar secuencias de “La lengua de las mariposas” (José Luis Cuerda, 1999) cuando queremos ilustrar las ideas de un maestro republicano español. El buen uso del cine para comprender mejor los contenidos de la asignatura, en general, del cine en la enseñanza, requiere por parte de nosotros, como docentes, el trabajo previo no sólo de visionar la película, sino de extraer un guión que ayude al alumnado a utilizarla como fuente para el estudio de la materia, señalando aspectos donde deben fijar su atención, formulando preguntas cuyas respuestas fomentarán más tarde un debate en clase, etc.

Nuestro amor al cine y el grado de satisfacción que veíamos en nuestro alumnado cuando utilizamos tal recurso, nos llevó este año a presentar un Proyecto de Innovación que ampliaba el anterior: *Cine y memoria oral: dos grandes recursos didácticos para el estudio del pasado educativo reciente*, que fue aprobado en el marco del Plan de Renovación de las Metodologías Docentes de la Universidad de Sevilla (Acción 5: Innovación) para su desarrollo durante el curso académico 2009/2010. Dicho Proyecto fue presentado para la asignatura que impartíamos en el segundo cuatrimestre de dicho curso: “Política y Legislación Educativas”, que en nuestra Universidad se ubica en quinto año de la carrera de Pedagogía. Pero antes hemos de hablar de un segundo antecedente inmediato al Proyecto, el curso de doctorado: “La educación del siglo XX en el cine y la literatura”.

2.2. “La educación del siglo XX en el cine y la literatura”

El otro antecedente cercano del Proyecto fue el curso de doctorado “La educación del siglo XX en el cine y la literatura”. Durante el curso académico 2007-2008, la Dra. Gómez García tuvo la gentileza de ofrecer a la Dra. Guichot el compartir con ella dicho curso, concedora de la gran afición por el cine de esta última y de su utilización, con frecuencia, en las disciplinas que ella imparte. Tras las clases teóricas, ésta invitó a su alumnado a realizar un trabajo práctico. Se trataba de elegir una película y diseñar actividades para trabajarla con estudiantes pertenecientes a las asignaturas de histórico-educativas del currículum de pedagogos o maestros. Uno de esos alumnos de doctorado es Juan Diego Rueda, el segundo autor de este documento, que elaboró un trabajo meritorio. Éste fue el punto de partida para que Juan Diego Rueda propusiera a Virginia Guichot realizar una tesis en esta línea, ahora ya en marcha, que hizo pensar a dicha profesora en plantear para el año siguiente un Proyecto de Innovación donde el cine ocupase un papel central.

3. CINE Y MEMORIA ORAL: DOS GRANDES RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EL ESTUDIO DEL PASADO EDUCATIVO RECIENTE

Nuestro Proyecto de Innovación ha empezado a funcionar en el segundo cuatrimestre del curso académico 2009-2010, por lo que cuenta aún poco rodaje. Juan Diego Andrade ha diseñado ya dos páginas web donde se intenta trabajar, a partir de un film, dos períodos históricos desde un punto de vista educativo. Para desarrollar el tema de la educación española durante la Guerra Civil, se eligió la película “Tierra y Libertad” (Ken Loach, 1995)² y para el de la educación en España durante el Franquismo, “Los días del pasado”. Antes de presentar un ejemplo concreto de nuestro Proyecto a través de la página web desarrollada para este último film, vamos a comentar algunas ventajas e inconvenientes pensados sobre el uso del cine como recurso didáctico.

2 Una información detallada de las actividades propuestas para dicha película se encuentra en GUICHOT REINA, V. y RUEDA ANDRADES, J.D.: “Posibilidades del uso del cine en un Museo Pedagógico: una experiencia concreta mediante la utilización del film *Tierra y Libertad* para el estudio de la educación durante la Guerra Civil española (1936-1939)”, en JUAN, V. (ed): *Museos Pedagógicos: La memoria recuperada*, Huesca, Publicaciones del Museo Pedagógico de Aragón, nº 7, 2008, pp. 381-390.

3.1. Ventajas e inconvenientes del uso del cine como recurso educativo

No vamos aquí a realizar una enumeración exhaustiva de lo que podríamos considerar ventajas e inconvenientes del cine como recurso educativo. Además, una ventaja puede tornarse inconveniente si el film es utilizado, a nuestro entender, de forma incorrecta dentro del aula. Sólo vamos a destacar unas cuantas que, creemos, son de gran importancia para el educador.

Ventajas:

- a) **Aprendizaje duradero:** Nos referimos al hecho de que si usamos imágenes y sonidos que reflejen de un modo fiel la realidad que queremos estudiar, el recuerdo de los mismos permanece largo tiempo en la memoria. El famoso dicho de que “una imagen vale más de mil palabras” se sustenta en los resultados de diferentes investigaciones realizadas por los psicólogos relacionados con los procesos memorísticos a través de las imágenes y el sonido. Una persona con unos resultados de tests de memoria ubicados en el centro de la curva normal, estadísticamente hablando, se acuerda aproximadamente del sesenta por ciento de las cosas que se almacenan en el intelecto como imagen con sonido, un treinta por ciento de lo que sólo ve y un quince por ciento de algo que únicamente escucha. El cine está dentro del primer tramo, imágenes y sonido, por tanto, algunas escenas o películas son elementos de recuerdos de considerable permanencia. De ahí, el especial cuidado en la selección de las secuencias o los filmes con los que queremos desarrollar determinado contenido y la planificación de nuestra intervención, cuando sea conveniente, para desmentir ciertos errores o falsedades que detectemos, sea en el guión, sea en la ambientación, respecto a la realidad histórica tal como conocemos por otras fuentes.
- b) **Atracción para el alumnado:** Actualmente, muchos jóvenes dedican parte de su tiempo libre a ir al cine para ver sus películas favoritas. Este espacio de ocio se ha convertido en un producto de consumo habitual en todas las edades gracias en parte al desarrollo de técnicas audiovisuales que favorecen la atracción del público. Este constante cambio dentro de la industria del cine permite, frente a los pronósticos de la disminución de importancia de este sector a raíz del desarrollo de la nueva tecnología emanada sobre todo en Internet, que este sector de entretenimiento siga funcionando económica y socialmente. Basta con contemplar, por ejemplo, las cifras que ha dejado

en taquilla una película tan reciente como “Avatar”, de James Cameron. El lenguaje cinematográfico, donde se mezclan conversaciones de los personajes, con pensamientos, música, imagen, en tiempos y espacios propios, consigue enganchar al espectador, justo lo que el docente quiere lograr en clase cuando desarrolla algún tema.

Al respecto, conviene recordar las palabras de McLuhan quien insiste en el hecho de que el cine permite aumentar las capacidades de las personas no sólo a través de la reconstrucción del conocimiento, sino del posterior contraste de la información mostrada con las situaciones habituales en la realidad del espectador. Y resalta el importante carácter motivador del cine, similar al presente en algunas de las nuevas tecnologías informáticas, que ayudan al aprendizaje de las personas³. La excitación de los sentidos de forma conjunta, el impacto de la imagen, la energía de la historia contada, la música del film, la identificación con los personajes... posibilitan un proceso de enseñanza menos complejo y, sobre todo, más centrado en el alumno que en las explicaciones del profesor.

- c) **Interdisciplinariedad:** Este apartado engancha con el anterior. Es indudable que en la comunicación cinematográfica entra en juego la interdisciplinariedad. Entre los campos que influyen –pero que asimismo son afectados por el cine– nos encontramos con las ciencias que tocan la realidad social, tales como la psicología, la sociología, la filosofía o la antropología. Este efecto de integración de saberes nos posibilita tener acceso al conocimiento de la sociedad entendida en su totalidad.

Vuelvo a poner como ejemplo una escena de “La lengua de las mariposas”, aquella en la que el niño protagonista, Montxo, llega por primera vez al colegio donde da clase un maestro republicano. En los pocos minutos que dura la secuencia, se pueden observar diferentes elementos relacionados con la educación y la sociedad de la época: las importantes diferencias de clase, la arquitectura escolar, el mobiliario habitual de las clases, el material escolar utilizado tanto por el docente como por los alumnos, la formas de organización y agrupación más frecuente en las aulas, el tipo de maestro promovido por el pensamiento republicano de izquierdas, el vestuario de la época, etc.

Como hemos dicho más arriba, no vamos a realizar una enumeración más pormenorizada, pero sí queremos resaltar que, por ejemplo, Ambrós y Breu

3 McLUHAN, M.M.: *Comprender los medios de comunicación: las extensiones de ser humano*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1996.

señalan que, en los diversos cursos de formación sobre la temática “el empleo de cine dentro de la educación formal”, el profesorado suele señalar los siguientes aspectos positivos: a) ayuda a clarificar contenidos; b) incrementa la información relacionada con algún tema concreto; c) favorece la clarificación de valores y cambios de actitud; d) promueve la observación, el análisis y la reflexión; e) favorece la discusión y debate en aquellos alumnos y alumnas a los que les cuesta participar y f) ayuda a pensar y a meditar sobre aspectos importantes para la formación de las personas, por ejemplo: el ciclo de vida, los cambios personales, sociales y políticos; los derechos humanos; la clarificación de valores culturales, humanos, técnico-científicos o artísticos...⁴.

Inconvenientes:

- a) Carácter representativo de la realidad:** El cine no es la imposición de la realidad, sino una representación de ella, desde un enfoque particular, el del director o directora de la película. Esto es válido tanto para el film que intenta ser fiel reflejo de la realidad –tipo documental– como para el que sitúa una historia ficticia en un tiempo pasado o presente. En definitiva, estamos hablando de la importancia de no confundir montaje y realidad, pues como comenta acertadamente Jean-Louis Comolli: “Por su evidente fuerza, las imágenes nos captan inmediatamente y producen, indefectiblemente, un efecto de verdad. Pero la verdad es siempre una construcción. Todo en el cine, incluso la banalidad, se convierte en ejemplar y por eso sitúa sistemáticamente al espectador en la ejemplaridad”. Se apunta a algo de lo que hablábamos más arriba: se trata de que nuestro alumnado no crea a pies juntillas todo lo que aparece en pantalla y se lleve la idea de que “las cosas fueron o son así”, sino hay que animar a que observe el film con espíritu crítico y que contraste la información histórica que aparece en escena con otras fuentes. Este apartado cobra especial fuerza en nuestro Proyecto, tal como se ha hablado y como comprobaremos más adelante a través del ejemplo.
- b) Carencia de una educación en y para los medios de comunicación:** Éste es un gravísimo problema que nos afecta a la mayoría de nosotros, puesto que hoy en día no se le da la importancia que merece este tema como aspecto imprescindible a incluir en los currículos obligatorios de los españoles. Hablamos de

4 AMBRÓS, A y BREU, R.: *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*, Barcelona, Graó, 2007, p. 29.

que estamos en la sociedad de la imagen, insistimos en lo mucho que afectan a la educación del individuo los contenidos presentados por los mass-media, y, sin embargo, hay un fuerte descuido en una educación que debiera abarcar tres grandes apartados: el enfoque gramatical (referido al lenguaje utilizado por los MMCC), el enfoque tecnológico (centrado en los aparatos y técnicas de producción y difusión) y el enfoque ideológico (focalizado en el estudio de los contenidos, de su intencionalidad, de las intenciones e intereses que se persigue con determinado programa o film).

- c) **Diferenciar cine histórico/cine que cuenta la historia:** Esta diferenciación que aparece en muchos de los teóricos especializados en estos temas cobra, para nosotros, como educadores, particular relevancia. El cine histórico actualmente podemos verlo como prueba de la historia y forma de llegar al conocimiento de ella a través de su justificación y validación. Además de construir un instrumento de investigación de la ciencia histórica, este tipo de cine es cada vez más utilizado para impartir en el currículum asignaturas relacionadas con esta temática, a pesar de la crítica que hacen algunos historiadores argumentando que esta clase de cine refleja más el período en el que fue realizado que el intuido en el guión. Dichos teóricos recalcan que el cine histórico no constituye una fuente para la historia sino que precisamente éste ha utilizado algunas fuentes históricas consideradas fiables para ser creado. Su finalidad principal no es nunca el retrato exacto de la realidad que pasó. En cambio, el cine que cuenta la historia no es representado en el cine histórico sino que es una variante basada en la reconstrucción documental, haciendo énfasis en el respeto lo más estricto posible a esas fuentes documentales encontradas. Este tipo de películas necesitaría un trabajo de preparación del contenido menos complejo para ser presentadas en el aula que las catalogadas como cine histórico.

3.2. Estudiar la educación en el Franquismo: “Los días del pasado”

Tras la justificación anterior, nos propondremos a describir con todo detalle, conociendo las limitaciones, la Web construida para desarrollar nuestro trabajo.

PÁGINA DE INICIO

En esta página se puede escuchar de música de fondo el tema “Honor Him” de la BSO de *Gladiator* (Ridley Scott, 2000). En la parte superior aparece el título de la película que hemos seleccionado “LOS DÍAS DEL PASADO” y el subtítulo “*El cine como recurso para analizar la educación española durante el franquismo*”. Bajo un fondo de pantalla anaranjado encontramos la fotografía que sigue a estas líneas que se corresponde con un aula de nuestro periodo de estudio. Es importante observar elementos como el crucifijo, el cuadro de Franco o la distribución del aula. Pinchando en la imagen nos dirigimos a la introducción.



INTRODUCCIÓN

Los sones del “Concierto de Aranjuez” nos sirven de entorno musical para leer la introducción que justifica la Web, cuyo texto es el siguiente:

“*Dios, Patria y Franco* reza el lema situado bajo el cuadro de José Antonio Primo de Rivera, la Inmaculada Concepción y el crucifijo. Algunos detalles como los mencionados acercan al conocimiento de la escuela y de la educación franquista. Del mismo modo, una secuencia de imágenes enlazadas para dar una visión de conjunto a una historia es tan útil como podría ser un texto de un libro. En resumen, lo que intentaremos lograr es:

Hacer uso del cine para trabajar en estudios académicos superiores como son los universitarios.

Al igual que otras materias, la Historia, y dentro de ella la Historia de la Educación, debe encontrar nuevas vías de comunicación de sus conocimientos acordes al momento presente. La práctica de las nuevas tecnologías en el proceso educativo intenta favorecer una educación dinámica y participativa que puede llevarse a cabo con el uso de medios audiovisuales e Internet, los cuales nos van a permitir que muchos alumnos/as tengan un mayor grado de atracción por las materias y experiencias educativas basadas en la Historia.



En nuestro caso concreto, presentamos una Web construida en torno al film *Los días del pasado* (1978) del director Mario Camus para el estudio de la educación en España durante el primer periodo de posguerra en la dictadura del General Franco. Gracias a la película hemos secuenciado una serie de actividades acorde a los niveles de conocimientos, que deben adquirir, los destinatarios de las mismas, intentando que les resulten amenas. Como actividad previa vamos a detenernos en la ficha técnica de la obra cinematográfica que dirige nuestro trabajo.”

Al final de la página encontramos un enlace externo con la ficha técnica del film. <http://www.cartelmania.com/film7399.htm>. Para dirigirnos al siguiente apartado tenemos en todas las páginas botones de enlace como son SIGUIENTE, INICIO, ACTIVIDADES Y BIBLIOGRAFÍA, dependiendo de la página donde nos encontremos dentro de la Web.

MENÚ DE ACTIVIDADES

En esta página hemos seleccionado como música de fondo el tema “Bearing the cross” de la banda sonora de la película *La Pasión de Cristo* (Mel Gibson, 2004). Encontramos en esta página una imagen extraída de una escuela de párvulos de la posguerra. Se lee el siguiente fragmento:

“A través de la siguiente ruta numérica de actividades vamos a analizar la Historia de la Educación en España durante la dictadura franquista. Para ello hemos separado las actividades en nueve bloques de contenido divididos en un trabajo inicial en referencia al contexto, otro procesal basado en la visualización de la película *Los días del pasado* y otro final, tras visualizar la película, que comprenderá desde el bloque 3 hasta el 9.

BLOQUE 1: CONTEXTO.

BLOQUE 2: VISUALIZACIÓN DEL FILM.

BLOQUE 3: CURRÍCULUM FRANQUISTA.

BLOQUE 4: ORGANIZACIÓN ESCOLAR.

BLOQUE 5: MOBILIARIO ESCOLAR.

BLOQUE 6: METODOLOGÍA E HISTORIA.

BLOQUE 7: EVALUACIÓN, INSPECCIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DEL MAESTRO/A.

BLOQUE 8: SALIDAS DE CAMPO Y CANCIONES ESCOLARES.

BLOQUE 9: LA ESCUELA RURAL



Pinchando en el primer enlace perteneciente al contexto empezaremos nuestra navegación para estudiar la Historia de la Educación en España durante el primer tramo del Franquismo delimitado aproximadamente entre el fin de la Guerra Civil y la apertura del Régimen al exterior (1939-1960)”.

BLOQUE 1: CONTEXTO

Aparece escrito en pantalla lo que mostramos a continuación:

Primer apartado

Tarea: La primera actividad propuesta es la visualización del documental que encontrarás en varias ventanas de la serie histórica *Memoria de España*. Mientras se visualiza el vídeo toma unas breves notas sobre fechas, personajes y acontecimientos importantes que se muestran. Con ello podremos obtener unas nociones básicas del contexto de la posguerra española que será el marco temporal en este trabajo.

Mostramos los enlaces de los vídeos propuestos:

Memoria de España (1): <http://www.youtube.com/watch?v=HpxVgi398W4>

Memoria de España (2): <http://www.youtube.com/watch?v=65ulTOYrPfm>

Memoria de España (3): <http://www.youtube.com/watch?v=pYJ7qx6qJso>

Memoria de España (4): <http://www.youtube.com/watch?v=OCCJR7AukYM>

Para desplazarse a las páginas que secuencian nuestro recorrido los visitantes de la Web deben de pulsar el enlace de SIGUIENTE.

Segundo apartado

Cuando acaba el conflicto armado español en 1939, los caminos que los españoles tomaban podían ser dos, quedarse en España bajo el régimen de Franco o salir al extranjero. Vea el siguiente fragmento.

Voz en Off: <http://www.youtube.com/watch?v=A-HU4AEpu5w>

Tarea: La actividad consistirá en buscar información en Internet sobre los emigrantes españoles de aquel período temporal localizado en tres vías de salida: a) Europa del Este (Unión Soviética) b) Francia y los campos de exterminios nazis (Mauthausen) c) el continente americano (Méjico, Cuba, Argentina, etc.). Podéis empezar visualizando algunos vídeos presentes en youtube como por ejemplo el que se muestra a continuación. Una vez realizado este trabajo, realizar un mapa conceptual sobre la información buscada.

Campo de concentración: <http://www.youtube.com/watch?v=rbJL2otQNw4>

Tarea: Como actividad complementaria lea este resumen sobre una novela que nos puede servir para profundizar en la actividad anterior.

Enlace externo al resumen de la novela *El violinista de Mauthausen*.

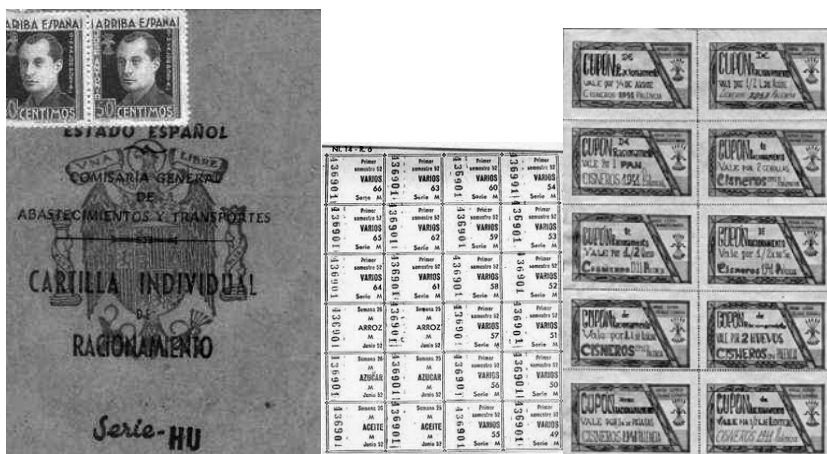
Tercer apartado

Examinada la situación de los españoles en el extranjero, ahora nos vamos a centrar en un documento oficial de la época que servirá como enlace para ver las condiciones de vida de España en la posguerra. Hablamos de las cartillas de racionamiento de alimentos que podéis observar en el fragmento e imágenes siguientes. Junto a esto oiremos en esta escena de la película que se habla de los maquis.

Tarea: Hecho esto, tendréis que realizar una entrevista a una persona cercana a vuestro entorno centrándose en dos temas concretos:

- * Los maquis.
- * El racionamiento. Si fuera posible, conseguir alguna fotografía o escanear la propia cartilla de racionamiento.

Racionamiento: <http://www.youtube.com/watch?v=LH19vqOoaLo>



Cuarto apartado

Tarea: Selecciona las ideas esenciales para comprender el contexto educativo durante la primera parte de la posguerra del siguiente texto que te presentamos extraído del libro *Las maestras de nuestros pueblos* de Ángel Llano Díaz.

BLOQUE 2: VISUALIZACIÓN DEL FILM

Tarea: A través de diferentes enlaces de youtube puede visualizar por completo la película de estudio.

BLOQUE 3: CURRÍCULUM FRANQUISTA

Primer apartado

Uno de las primeras medidas que puso en marcha el gobierno de Franco fue la eliminación de la coeducación.

LEY de 17 de JULIO de 1945 sobre EDUCACIÓN PRIMARIA.

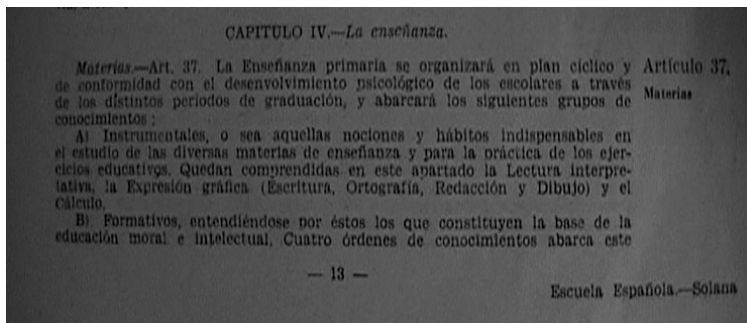
“Separación de sexos.- Art. 14. El Estado, por razones de orden moral y de eficacia pedagógica, prescribe la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria.”

Este hecho provocó la diferenciación entre colegio de niños y otros propios para niñas, uno para cada sexo. Sin embargo, en algunos pueblos pequeños no existía esta diferenciación en cuanto al espacio que ocupaban, pero sí con respecto al currículum. A través del siguiente fragmento podemos comprobar lo anterior.

Currículum en función del sexo: <http://www.youtube.com/watch?v=Zu9Njt1Cck>

Vista la escena, visualiza el texto siguiente perteneciente a las asignaturas o materias que formaban parte del currículum en los niños y en las niñas a partir de la ley de educación primaria de 1945.

Tarea: Elaborad un cuadro donde se resuma las principales diferencias existentes entre esas asignaturas y las actuales.



TÍTULO II.—LA ESCUELA

punto: primero, el de formación religiosa; segundo, el de formación del espíritu nacional, en el que se incluyen también la Geografía e Historia, particularmente de España; tercero, el de formación intelectual, que comprende la Lengua Nacional y las Matemáticas, y cuarto, la educación física, que contiene la Gimnasia, los Deportes y los Juegos dirigidos.

Las enseñanzas a que se refieren los números segundo y cuarto se darán de acuerdo con las disposiciones vigentes.

C) Complementarias, es decir, los que completan la cultura mínima primaria, mediante la iniciación en las Ciencias de la Naturaleza, o tienen carácter artístico (Música, Canto y Dibujo), o utilitario (Trabajos manuales, prácticas de taller y labores femeninas).

La adquisición de hábitos activos para la educación social de los alumnos, de acuerdo con el artículo 8.º, queda comprendida en este grupo.

Estos grupos de enseñanzas habrán de adaptarse a las características dominantes en los distintos tipos de Escuela. Las Escuelas preparatorias (artículo 22) intensificarán principalmente su trabajo en los conocimientos formativos. Las Escuelas de iniciación profesional (artículo 23) acentuarán, durante el cuarto período de graduación escolar, y según su índole, el carácter práctico de sus enseñanzas, de acuerdo con el programa que determinarán disposiciones especiales.

EDUCACIÓN PRIMARIA ACTUAL

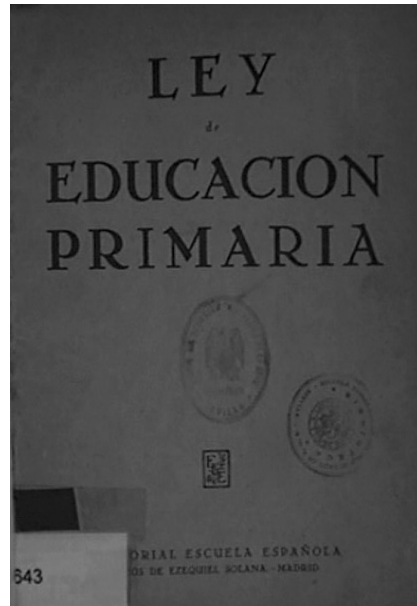
La educación actualmente se organiza en las siguientes áreas impartidas por Maestros/as: Educación Física, Lenguas extranjeras, Lengua español, Lengua correspondiente a la Comunidad Autónoma y Literatura, Matemáticas, Educación Plástica, Conocimiento del Medio natural, social y cultural y Música.

Comprende seis cursos académicos, desde los 6 a los 12 años y tiene carácter obligatorio. Se estructura en tres ciclos de dos cursos cada uno para los que se establecen unos objetivos generales para cada etapa: ciclo inicial (de 6 a 8 años), ciclo medio (de 8 a 10 años) y ciclo superior (10 a 12 años). Esta es la primera etapa obligatoria del sistema educativo por lo que deben incorporarse a ella todos los niños de 6 años independientemente de si han realizado o no la Educación Infantil.

Segundo apartado

Esta es la portada del libro donde esta contenida la Ley de Educación Primaria de 1945. En ella podemos observar los principios educativos que ostentan dicha ley, el papel de la familia y las características de la educación.

Texto sobre la declaración de principios en el Título I de dicha ley, capítulo 1 y 2.



Tarea: Realiza una breve reflexión personal sobre los motivos que determinan estos principios en el año 1945 y la aplicabilidad de este documento en la educación actual.

Tarea: A continuación, organizados en pequeños grupos comenta con los compañeros de clase tu reflexión anterior y realizar una puesta en común de las conclusiones entre el grupo clase.

BLOQUE 4: ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Primer apartado

A través de los siguientes fragmentos vamos a estudiar la política educativa de Franco tras el fin de la contienda. Podéis encontrar más información en el libro de Manuel de la Fuente titulado *Maestra rural y cambio social*.

Dictadura Franquista. 1936-1975

El régimen político que se impone en España a partir de la guerra civil no se preocupa de diseñar un sistema escolar distinto del preexistente. En los primeros años, la educación sólo interesa al Gobierno como vehículo transmisor de ideología, sin importarle en exceso su organización y estructura interna. Así, proliferan decretos y órdenes ministeriales con una sola idea fija: la educación debe ser católica y patriótica.

Hay, por tanto, un rechazo frontal a la política educativa de la República. Podría caracterizarse someramente el sistema escolar de la posguerra por una serie de rasgos. En primer lugar, se define una enseñanza confesional católica basada en tres premisas fundamentales: educación de acuerdo con la moral y dogma católicos, enseñanza obligatoria de la religión en todas las escuelas, y derecho de la Iglesia a la inspección de la enseñanza en

todos los centros docentes. Se observa igualmente una politización de la educación por medio de una orientación doctrinaria de todas las materias. En tercer lugar, se establece la subsidiariedad del Estado en materia de educación, porque es la sociedad la que asume las competencias en este terreno; ello no se entiende como subsidiariedad en el sentido liberal, sino que significa que el Estado se desentiende de la tarea educativa y la deja plenamente en manos de la Iglesia. Como ya se ha comentado, se produce una ruptura total con la época anterior, rechazándose todos los avances de la república en cuanto a renovación de los métodos pedagógicos y mejora del nivel intelectual de la enseñanza. También es importante la separación de sexos, debida a la prohibición de la coeducación. Y, por último, se incrementa el elitismo y la discriminación en la enseñanza, manifestados principalmente por la existencia de un sistema educativo de "doble vía": una para las élites de bachillerato y otra para las clases más desfavorecidas.

Vista parte de la idiosincrasia de la educación franquista, vamos a comparar la organización general de la educación con la legislación actual. Anota las diferencias existentes entre los dos sistemas educativos a través de un análisis comparativo.

La Escuela

CAPÍTULO PRIMERO.—Organización general.

Artículo 15. Definición	Definición.—Art. 15. La Escuela es la comunidad activa de Maestros y escolares, instituida por la Familia, la Iglesia o el Estado, como órgano de la educación primaria, para la formación cristiana, patriótica e intelectual de la niñez española.
Artículo 16. Advocación	Advocación.—Art. 16. Todas las Escuelas se colocan bajo la advocación de Jesús, Maestro y modelo de educación. Para celebrar anualmente esta advocación se instituye una fiesta, cuya fecha será variable, según las distintas Escuelas, y se solemnizará con actos religiosos.
Artículo 17. Número de escuelas	Número de Escuelas.—Art. 17. El Estado estimulará la creación de Escuelas, y las creará por sí mismo, si fuese necesario, hasta alcanzar en cada localidad un número no menor de una por cada 250 habitantes.
Artículo 18. Períodos de graduación escolar	Períodos de graduación escolar.—Art. 18. En armonía con el desarrollo pedagógico de los alumnos, la enseñanza primaria comprenderá los siguientes períodos: <ol style="list-style-type: none"> 1.º Período de iniciación, que comprenderá: <ol style="list-style-type: none"> a) Escuelas maternales, hasta los cuatro años. b) Escuelas de párvulos, de los cuatro a los seis años. 2.º Período de enseñanza elemental.—De los seis a los diez años. 3.º Período de perfeccionamiento.—De los diez a los doce años. 4.º Período de iniciación profesional.—De los doce a los quince años. Este período enlazará con la enseñanza profesional propiamente dicha, que se considerará como una prolongación de esta iniciación, y será regulada por disposiciones especiales. <p>De estos períodos son estrictamente obligatorios en todas las Escuelas el segundo y el tercero, salvo lo que se previene en el artículo 22. Por disposición especial se determinarán, de acuerdo con las posibilidades locales y económicas, los núcleos de población en cuyas Escuelas se han de completar los restantes períodos de graduación escolar.</p>

Segundo apartado

La educación franquista a partir de 1945 desarrolla un tipo de centro educativo disciplinado, obligatorio y gratuito como así lo muestran los artículos 12 y 13 de la primera Ley sobre Enseñanza Primaria que puso en marcha Franco. Sobre el texto que te presentamos anota algunos aspectos que te llaman la atención y compáralos con los de tu compañero/a.

A continuación, compara el contenido del artículo 41 sobre tiempo escolar con el actual. Refleja en un listado los aspectos positivos y los negativos de

CAPÍTULO III.—Normas generales.

Obligatoriedad.—Art. 12. El Estado, en cumplimiento de sus deberes en orden al bien común, declara obligatorio un mínimo de educación primaria para todos los españoles. La enseñanza obligatoria llevará consigo la debida protección para aquellos escolares que por su pobreza no pudieran concurrir a las Escuelas sin asistencia de alimento y vestido, y hará incompatible en el niño de edad escolar toda otra actividad que no sea la propia de su educación primaria. Por disposición especial se regulará esta obligatoriedad y se establecerán las sanciones en que incurran los padres o tutores de los escolares y las autoridades locales que no vigilen con celo la asistencia obligatoria a la Escuela.	Artículo 12. Obligatoriedad
Gratuidad.—Art. 13. La educación primaria oficial será gratuita. Las Escuelas de la Iglesia, y además las privadas, para tener la condición de autorizadas, habrán de dar cumplimiento a lo que sobre inscripciones exentas de pago dispone la ley de Protección escolar. La gratuidad no supondrá jamás desdoro ni trato distinto, ni excluirá la aportación, en provecho único de las instituciones benéficas de la Escuela, de un mínimo de derechos de matrícula por parte de los alumnos cuyas familias puedan abonarlo.	Artículo 13. Gratuidad
Separación de sexos.—Art. 14. El Estado, por razones de orden moral y de eficacia pedagógica, prescribe la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria.	Artículo 14. Separación de sexos

cada forma de configurar los horarios. Podemos complementar esta información con una entrevista a alguna persona que desarrolló su educación primaria bajo el marco legislativo educativo de 1945.

Tiempo escolar.—Art. 41. El año escolar durará, cuando menos, doscientos cuarenta días, repartidos según las circunstancias climatológicas y sociales de la localidad. La Inspección, estudiadas estas circunstancias, y oída la Junta Municipal de Educación, elevará al Consejo Provincial la propuesta razonada de la distribución en el año del mínimo de días lectivos y las fechas o épocas que deben destinarse a vacaciones. Serán en todo caso días feriados las fiestas religiosas de precepto, las nacionales y las tradicionales de la localidad. La jornada escolar durará cinco horas, sin incluir las enseñanzas complementarias. Estas horas podrán ser distribuidas en el día, de acuerdo con las Juntas

BLOQUE 5: MOBILIARIO Y MATERIAL ESCOLAR

Primer apartado

A partir de las imágenes que mostramos a continuación sustraídas de la película, debes reflejar en un breve comentario cuales eran las características de la enseñanza primaria después del fin de la Guerra Civil. Refleja al menos los siguientes apartados:

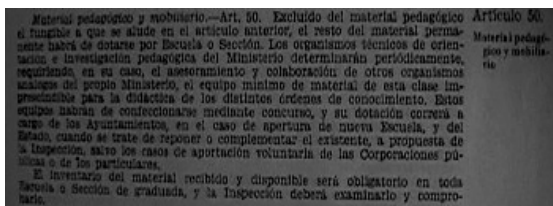
- Concepto de educación que se potencia.
- Relación maestro/a - alumnado.
- Intervención de poderes fuera de la escuela que la influncian.

Compara tus conclusiones con el resto de tus compañeros/as de clase mediante una puesta en común.



Segundo apartado

Normativamente, las leyes educativas afrontan en su articulado el mobiliario escolar en los centros educativos. En la Ley de Educación Primaria de 1945 en el artículo 50 especifica quien debe proveer del material y del mobiliario, donde se contempla y quien lo evalúa.



En cuanto a la organización de estos materiales en el aula podemos ver el siguiente vídeo donde se debe anotar los aspectos más llamativos del aula con respecto al mobiliario y a continuación en pequeños grupos relacionar la estructuración del aula con el proceso de enseñanza aprendizaje característico de la época.

Organización del aula: http://www.youtube.com/watch?v=4rkHJ1GEE_8

Tercer apartado

Los museos pedagógicos son lugares físicos o virtuales valiosos para el estudio de la Historia de la Educación en una sociedad. Afortunadamente tenemos en España un interés creciente por estos sitios de conocimiento para recuperar el patrimonio histórico educativo. Vamos a ver un vídeo recopilatorio de algunos de los museos y entramos en algún museo a través de los enlaces propuestos. Finalizada esta visita, realizar un análisis histórico comparativo entre las instalaciones y mobiliario que se muestra en el vídeo y museos con el entorno físico de una clase de educación primaria, por ejemplo, una de 5º curso.

Museos pedagógicos: http://www.youtube.com/watch?v=4rkHJ1GEE_8

Cuarto apartado

A través del siguiente texto vamos a reflejar uno de los textos que podían encontrar los alumnos/as tras la finalización de la Guerra Civil. En este caso se trata de la materia de religión, uno de los pilares básicos de la educación franquista extraído de la Enciclopedia de Grado Medio de la Editorial Dalmau Carles.

LECCIÓN II. VENERACIÓN AL, CREADOR

7. *El amor al Criador.* – *La idea de Dios nace de lo más hondo de la conciencia humana: nuestra mente no puede comprender la vida como una pura casualidad. Por esto todos los pueblos exteriorizan su amor y respeto a Dios. Dice Fr. Luis de Granada que el ‘Amar a Dios da grandeza; el reverenciarle, humildad.’*

8. *Porqué le debemos amar.* – *Debemos amar a Dios porque él creó todas las cosas y también al hombre, concediendo a éste el supremo don de la inteligencia.*

9. *Para elevar nuestro espíritu.* – *Podemos elevar a Dios nuestras plegarias o ruegos; y también, mentalmente, meditar sobre su poder, su amor para con nosotros y sus enseñanzas.*

10. *Nuestra Religión.* – *Nuestra Religión es la Católica, Apostólica y Romana. Es la única que sigue fielmente la Tradición del Antiguo Testamento y la Nueva Doctrina de N. S. Jesucristo.*

11. *Deberes religiosos.* – *Nuestra Religión nos señala los deberes religiosos por medio de los Mandamientos de la Ley de Dios y de la Iglesia. Cumpliéndolos, nuestra alma vivirá feliz y merecerá, en su día, la Gloria Eterna.*

12. *Otras religiones.* – *Por desgracia en el Mundo existen muchas religiones falsas. Es deber de todo buen católico atraer a la verdadera senda a todos los “infieles”. La Iglesia Católica tiene establecidas, para este fin, las Misiones.*

13. *Clases de Religiones.* – *Las religiones que admiten un solo Dios se llaman monoteístas; las que admiten varios, politeístas.*

14. *Ateísmo.* – *Se denomina ateísmo aquella desdichada teoría filosófica que no admite la existencia de Dios. El ateísmo es falso por cuanto ninguna mente humana puede explicarse la existencia del Mundo sin la presencia de un Supremo Hacedor de todas las cosas.*

La religión católica actual en nuestro país está sometida continuamente a debate y en su relación con la educación en las aulas este conflicto se vuelve más intenso, al contrario que las ideas mostradas en el anterior texto. Para conocer el estado de la cuestión actual podemos extraer las ideas más importantes sobre este aspecto a través del siguiente artículo de Silverio Sánchez Corredera.

Enlace externo al artículo “Educación y Religión: una intersección en crisis.”

BLOQUE 6: METODOLOGÍA E HISTORIA

Primer apartado

En muchas ocasiones se recogen impresiones de los alumnos/as sobre lo poco motivante que resulta la materia de historia. Los educadores consideran que el motivo principal de este problema se debe a la falta recursos del profesor para trabajar esta asignatura. Sin embargo, como podemos ver en el siguiente fragmento, la solución también puede pasar por el énfasis y el estilo dialéctico que tenga el maestro/a en sus explicaciones.

Narración de la historia: <http://www.youtube.com/watch?v=mStwFjK0OIo>

En la actualidad proliferan estudios sobre la Didáctica de la Historia. Experiencias como la que presentamos del blog de Ana Henríquez Orrego pueden ayudarnos a confeccionar una unidad didáctica interesante. Para ello mirar los enlaces siguientes y al finalizar junto con los demás compañeros de clase comentad lo más interesante.

1. Las imágenes en la enseñanza de la historia:

<http://historia1imagen.cl/2007/09/11/las-imagenes-en-la-ensenanza-de-la-historia/>

2. Los mapas en la enseñanza de la historia:

<http://historia1imagen.cl/2007/09/11/los-mapas-en-la-ensenanza-de-la-historia/>

3. Las películas en la enseñanza de la historia:

<http://historia1imagen.cl/2007/05/30/las-peliculas-en-la-ensenanza-de-la-historia-2/>

4. Los documentos escritos en la enseñanza de la Historia: <http://historia1imagen.cl/2007/05/30/documentos-escritos-en-la-ensenanza-de-la-historia/>

5. Gráficos y estadísticas en la enseñanza de la Historia: <http://historia1imagen.cl/2007/05/29/graficos-y-estadisticas-en-la-ensenanza-de-la-historia/>

Segundo apartado

El tratamiento y el temario correspondiente a la materia de Historia en la educación han dependido en menor o mayor medida al régimen político del momento. En el film podemos apreciar algunos temas históricos como son el asedio de los romanos al pueblo cántabro y en otra escena un énfasis nada neutral sobre los principios del reinado de los Reyes Católicos que en gran parte coincidía con los de la dictadura franquista.

El listado que mostramos abajo hace referencia a los temas tratados en la Enciclopedia Álvarez para la educación primaria o profesional referente a la materia de historia.

Enlace externo a “Listado de temas de historia por lecciones”

Realiza un comentario crítico comparando el listado de la actividad precedente con los temas de Historia que configuran actualmente el currículum en las asignaturas de ciencias sociales y que están presentes en los documentos oficiales como son:

Enlace externo al REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria y al REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Debe reflejarse la presencia de subapartados de la historia como son economía, sociedad o cultura en comparación de los manuales de la época y los actuales.

Tercer apartado

Una de las formas de aprender los conocimientos en la escuela de la dictadura consistía en la memorización a través de la repetición como podéis ver en este fragmento.

Memorización de la enseñanza:

<http://www.youtube.com/watch?v=5Q3HgERZqf>

En este vídeo hemos visto y escuchado un ejercicio de memorización de los ríos de España con sus afluentes y por otro, algunos de los logros realizados por los Reyes Católicos. Pero a parte de estos dos ejemplos hay muchos otros los cuales normalmente se conservan en la memoria de los alumnos que pisaron las escuelas de posguerra.

Debéis recoger en vuestro entorno cercano algunas de estas prácticas añadiendo ejercicios de memorización de la época diferentes a los presentados.

BLOQUE 7: EVALUACIÓN, INSPECCIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DEL MAESTRO/A

Primer apartado

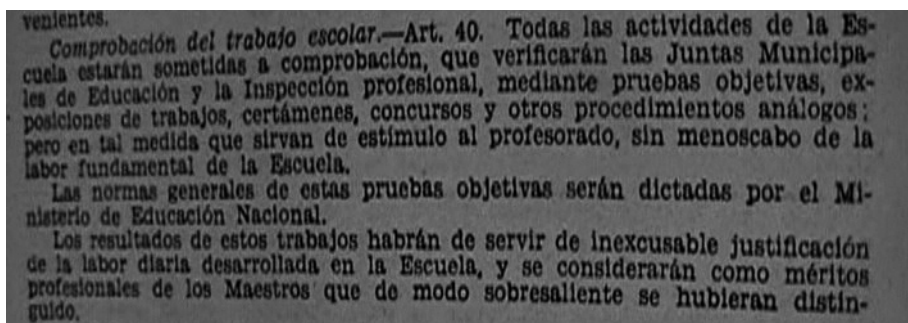
Hemos comprobado en anteriores actividades como la memorización formaba parte de la metodología normal del proceso educativo y esto también se veía reflejado en los cuestionarios o pruebas de evaluación de la enseñanza como vemos en el artículo 38 y 39 de la ley de 1945 sobre Educación Primaria.

Analiza estos dos artículos con tu experiencia educativa y realiza una puesta en común en el grupo clase.

Segundo apartado

Uno de las bases fundamentales para controlar la ideología que imperó en la escuela fueron los inspectores educativos, aunque, como se muestra en la película, algunos cumplían órdenes sin mucho entusiasmo de la sección para la educación del partido falangista, el único reconocido. Una de las funciones era comprobar el trabajo escolar realizado por los maestros/as. Con la escena y el artículo 50 de la Ley de Educación Primaria podremos observar como se desarrolla esta tarea. Realizar un breve comentario sobre los motivos para darles tanta importancia a los inspectores de educación y compáralos con las reflexiones de tus compañeros/as.

Visita del Inspector: <http://www.youtube.com/watch?v=4y0K-ofHnI>



Tercer apartado

No podemos olvidarnos de una de las medidas más problemática que dictó el General Franco a la llegada al poder como fue la depuración del funcionariado público y entre ellos los maestros/as. Para analizar este aspecto vamos a utilizar unos párrafos del libro de Manuel de la Fuente *Maestra rural y cambio social*.

Como actividad complementaria podréis realizar una pequeña investigación en vuestra ciudad o localidad sobre los expedientes de depuración al magisterio a través de la consulta de archivos en hemeroteca.

Cuarto apartado

Para acabar con este apartado vamos a reflejar una actividad sobre la formación del magisterio en España durante este período. Así, comenzaremos por adjuntar el capítulo II sobre Formación del Maestro en la ley de 1945 ya trabajada en esta Web así como el sistema de ingreso en los estudios de magisterio.

Para conseguir esta formación, los maestros/as tenían que seguir un plan de estudios que podrían diferir dependiendo de los años en que realizaron su período de formación. Es por ello que presentamos este archivo donde comenzando por el de 1914, se resumen claramente las diferencias entre los distintos planes. Con esta información debéis de elaborar un cuadro donde se contemplen las diferencias existentes entre los diferentes caminos para obtener la titulación de magisterio de primaria.

BLOQUE 8: SALIDAS DE CAMPO Y CANCIONES ESCOLARES

Primer apartado

A lo largo de toda la educación franquista uno de los elementos característicos que se podían apreciar en las escuelas era el canto del grupo de niños/as que conformaba la clase. Las canciones cantadas y los textos oscilaban mayormente entre alguna canción popular que pasara por la censura del maestro/a, el Cara al Sol y por supuesto, plegarias y oraciones religiosas. Aquí mostramos una escena donde se refleja uno de estos cantos y queremos que realices una pequeña entrevista a personas cercanas a vosotros que cursaron educación primaria durante algún periodo del franquismo. Presta especial atención a las canciones, los juegos y los hábitos comunes en la escuela que estuvieron.

Canciones en la escuela:

<http://www.youtube.com/watch?v=EuZgCWEGQds>

Los juegos constituían parte del tiempo que pasaban los niños en la escuela pero junto a ello y regulado por la ley de 1945 existían una serie de actividades complementarias que intentaban sacudir la monotonía de la escuela sedentaria y dinamizar el interés del niño, aunque, como podéis apreciar en el capítulo V que trata este tema, tenía siempre carácter adoctrinador.

Comenta tus impresiones del texto comparándolo con las actividades extraescolares y complementarias de cualquier centro de educación primaria en España actualmente y ponlo en común en el grupo clase.

Segundo apartado

El hecho educativo de las excursiones y las salidas de campo no resulta novedoso para la educación primaria en la posguerra ya que se venía implantando en las escuelas. Un ejemplo claro de ello lo podemos encontrar en la Declaración de Principios de la Institución de Libre Enseñanza en su 50 aniversario publicado en Madrid en 1926. En este documento podemos encontrar el siguiente fragmento donde se justifica lo anteriormente comentado.

Las excursiones escolares, elemento esencial del proceso intuitivo, forman una de las características de la Institución desde su origen. En ellas la cultura, el aumento de saber, el progreso intelectual, entran sólo como un factor, entre otros.

Porque ellas ofrecen con abundancia los medios más propicios, los más seguros resortes para que el alumno pueda educarse en todas las esferas de su vida. Lo que en ellas aprende en conocimiento concreto es poca cosa, si se compara con la amplitud de horizonte espiritual que nace de la varia contemplación de hombres y pueblos; con la elevación y delicadeza del sentir que en el rico espectáculo de la naturaleza y del arte se engendran; con el amor patrio a la tierra ya la raza, que sólo echa raíces en el alma a fuerza de intimidad y de abrazarse a ellos; con la serenidad de espíritu, la libertad de maneras, la riqueza de recursos, el dominio de sí mismo, el vigor físico y moral, que brotan del esfuerzo realizado, del obstáculo vencido, de la contrariedad sufrida, del lance y de la aventura inesperadas; con el mundo, en suma, de formación social que se atesora en el variar de impresiones, en el choque de caracteres, en la estrecha solidaridad de un libre y amigable convivir de maestros y alumnos. Hasta la ausencia es siempre origen de justa estimación y de ternura y amor familiares. Por algo ha sido Ulises en la historia dechado de múltiples humanas relaciones y de vida armoniosa, y la Odisea, una de las fuentes más puras para la educación del hombre en todas las edades.

Debido a los niveles económicos presentes en las instituciones educativas del momento pero que también coincidieron con épocas anteriores como fue la II República, las excursiones escolares coincidían en su mayoría con salidas al campo. Bien es conocido que era más factible en aquellas escuelas ubicadas en pueblos que las escuelas urbanas pero la falta de recursos hacia más frecuente que la actividad de ocio usual en las escuelas de posguerra fuera aquella donde los alumnos estaban en contacto directo con la naturaleza. Queremos mostrar dos ejemplos de esta situación y sobre estas escenas identificar los periodos temporales de cada una de ellas por los elementos externos que aparecen.

La lengua de las mariposas:

<http://www.youtube.com/watch?v=JSgUBrnRpAk>

Excursión de campo: <http://www.youtube.com/watch?v=NmWCy72KqmQ>

BLOQUE 9: ESCUELA RURAL

Primer apartado

La película que hemos visto anteriormente estaba centrada en una escuela rural, las cuales a pesar de los años siguen existiendo en nuestro país. Aunque todo hacia pensar que la desertización poblacional de los pueblos pequeños harían desaparecer estos lugares de enseñanza, vemos que todavía subsisten algunas escuelas rurales las cuales son parte fundamental del territorio donde se integra. Sirva este fragmento del filme para saber algunas características organizativas de las escuelas rurales de la década de los 40 y 50 que todavía se mantienen en la actualidad debido a la comodidad para el trabajo.

Organización del aula: http://www.youtube.com/watch?v=4rkHJ1GEE_8

A continuación realiza una lectura del artículo siguiente anotando las ideas fundamentales del texto.

Enlace al artículo externo de José María Hernández Díaz, *La escuela rural en la España del siglo XX*.

Segundo apartado

El artículo que a continuación puedes ver trata la perspectiva actual de la escuela rural desde diversos aspectos. Visualízalo y como actividad complementaria busca en la medida de tus posibilidades una escuela rural o un colegio público rural.

Enlace externo al artículo de José Luis Bernal Agudo “Luces y sombra en la escuela rural”.

Profundizando más en la escuela rural de posguerra, podemos ver a continuación unos fragmentos del libro *La escuela rural* de Agustín Serrano de Haro. Hemos desglosado en varios temas interesantes de estudio esta obra que consideramos importante para acercarse retrospectivamente a la educación rural de la época.

ESPAÑA PRESENTE EN LA ESCUELA

Uno de los más funestos resultados del liberalismo de importación infiltrado en la vida española a todo lo largo del siglo XIX ha sido la anestesia letal del patriotismo conjuntaron en nuestros días el crimen, las doctrinas marxistas, arrancado de cuajo y disolviendo en un internacionalismo agrio y sin alma las fecundas levaduras maternas del amor a España.

En el medio campesino el mal es mucho mayor; porque en los medios cultos la verdad, aún en las épocas de decadencia pugnan por abrirse paso, logra, por lo menos, el honor de ser combatida, y muchas veces, en el propio ultraje que se le infiere encuentra la exaltación. Pero en las viñas inertes de la población rural, cuando se deposita una gran difamación histórica, queda la mentira, larvada y es imposible prever las trágicas convulsiones a que puede dar lugar su despertar súbito y violento.

¡Nosotros, en España, lo hemos visto ya!...

Lo hemos visto, pero no lo hemos valorado, por eso nuestro patrimonio, que debía ser firme y consistente, como los viejos troncos seculares, ofrecen tantos síntomas de debilidad y de carcoma.

LOS GRANDES PELIGROS DEL MAESTRO RURAL

El primero de todos, el enorme desconcierto que produce el primer contacto con la vida rural, sobre todo al Maestro pálido y señorito, amamantado por la vida muelle y frívola de la ciudad.

Esto nos ocurre a todos al enfrentarnos con lo nuevo, el pacífico provinciano que llega a Madrid por primera vez sufre una turbación semejante.

Pero como nos hemos empeñado en colgar el currículo de todas las desventuras a las Escuelas rurales, hay quien afirma y quien dice que anclar en un pueblecito es el mal de los males irremediables y sin consuelo.

Y ese desconcierto espiritual hace que todo parezca feo, hasta la majestad de la sierra y la sonrisa luminosa de los valles, que todo parezca rudo, hasta el mimo caliente y maternal con que las gentes del pueblo se apresuran a regalar a su nuevo Maestro.

Por si queremos ampliar la información adjuntamos el índice para conocer el contenido del libro.

BIBLIOGRAFÍA

Aquí os ofrecemos algunas referencias bibliográficas para ahondar en el tema trabajado.

AMBRÓS, Alba y BREU, RAMÓN: *Cine y educación*, Barcelona, Grao, 2007.

CÁMARA VILLAR, GREGORIO: *Nacional-catolicismo y escuela: la socialización política del franquismo (1936-1951)*, Jaén, Hesperia, 1984.

- CASAMAYOR PÉREZ, GREGORIO: *Borrón y cuenta nueva: érase una vez una escuela grande y libre*, Barcelona, Graó, 2005.
- DE LA FUENTE MERÁS, MANUEL: *Maestra rural y cambio social. Un estudio sobre el papel de la maestra en la transformación histórica, política y social*, Santander, Consejería de Educación de Cantabria, 2009.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, T. y RODRÍGUEZ MARTÍN, V.: “Medios de comunicación y educación”, en *Medios de comunicación, sociedad y educación*, Cuenca, Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha, 2001, pp. 121-142.
- LLANO DÍAZ, ÁNGEL: *Las maestras de nuestros pueblos. Pequeña historia de la maestra rural en Cantabria*, Santander, Consejería de Educación de Cantabria, 2009.
- MAYORDOMO PÉREZ, ALEJANDRO (dir.): *Estudios sobre la política educativa en el franquismo*, Valencia, Universitat de València, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, 1999.
- MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA: *Ley de educación primaria de 17 de julio de 1945*, Madrid, Autor, 1945.
- NAVARRO SANDALINAS, RAMÓN: *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1990.
- PALACIO LIS, IRENE Y RUIZ RODRIGO, CÁNDIDO: *Infancia, pobreza y educación en el primer franquismo: (Valencia 1939 - 1951)*, Valencia, Universitat de Valencia, 1993.
- PUELLES BENÍTEZ, MANUEL DE: *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Madrid, Tecnos, 1999.
- SÁNCHEZ-REDONDO MORCILLO, CARLOS: *Leer en la escuela durante el franquismo*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 2004.
- SERRANO DE HARO, AGUSTÍN: *La escuela rural*, Madrid, Escuela Española, 1946.

WEBGRAFÍA

www.uhu.es/cine.educacion
www.auladecine.com/
www.prensajuvenil.org/cineduca.htm/
www.aulamedia.org/
www.cinescola.info/
www.cinehistoria.com/

PÁGINA FINAL

Finalizando le mostramos una imagen para la reflexión bajo el sonido del tema principal de la película “The piano”.



LOS JÓVENES RECLUIDOS. TRES MANERAS CINEMATOGRAFICAS DE REFLEJAR QUÉ SE APRENDÍA EN LOS INTERNADOS EN EL SIGLO XX

Eugenio Otero Urtaza
Universidade de Santiago de Compostela

“Nunca dejaré que nadie se atreva a decirme que uno no tiene que soltar amarras en cuanto llega a los 15 años. Uno debería ser capaz de hacerlo antes, lo que pasa es que va contra la ley, como todo lo demás en este mundo sarnoso de esperanza y gloria”. Alan Sillitoe. *La desgracia de Jim Scarfedale*.

1. INTRODUCCIÓN

La ficción está enemistada con la historia, porque llegar a conocer lo que realmente ha sucedido y poderse lo contar a las generaciones actuales para que ellas mismas puedan explicarse el mundo en que viven, es el objeto principal de la actividad de los historiadores. Si la ficción está representada a través de imágenes cinematográficas, el descrédito suele ser todavía mayor porque una imagen de ficción no nos muestra como fueron los acontecimientos, sino acaso como algunos se imaginaron que eran. Utilizar así el cine de ficción para explicar la historia y la sociedad en la que vivimos, o describir la que otros vivieron, puede parecer una impostura o al menos un riesgo que muchos profesores de historia de la educación debemos asumir cuando utilizamos ese recurso, y sin embargo

las imágenes del pasado están llenas de fabulaciones con las cuales podemos acercarnos a la historia verdadera. Es una prevención que el historiador no suele tener con las fuentes literarias. No hay más que examinar el uso que hacemos de la *Iliada* para explicar la irrupción de los juegos entre los griegos como un elemento fundamental de la educación de los jóvenes en la Antigüedad Clásica, para hacernos conscientes de que los relatos, incluso cuando fueron escritos siglos después de un acontecimiento, pueden tener un gran valor para entender la cultura en la que estaba inmerso un pueblo.

¿Podríamos afirmar entonces que el cine de ficción puede ayudarnos a representar una realidad histórica? ¿Las películas de ficción ayudan a un mejor conocimiento de un período histórico concreto? Casi siempre las películas que consideramos “de historia” tienen una gran distancia con los hechos ocurridos y solemos contemplarlas con mucha displicencia. Nadie acudiría a *El Cid* (1961) de Anthony Mann para explicar la Edad Media española, ni mucho menos el mundo caballeresco; como tampoco nos serviría *Troya* (2004) de Wolfgang Petersen para esclarecer las cualidades de la *areté* griega, máxime cuando el film elude completamente el Canto XXIII de la *Iliada*. Sin embargo, si una película muestra los valores de una época, sus problemas y debates, las ilusiones o frustraciones que viven las personas en un tiempo determinado, puede ser entendida como algo más que el reflejo de unas sombras.

Las películas históricas de ficción además de devolver a la memoria acontecimientos pasados con mejor o peor fidelidad, tienen a veces una repercusión sobre la vida presente que se escapa a las intenciones de quienes crearon la narración. En España, *Lo que el viento se llevó* (1939) de Victor Fleming, fue estrenada inmediatamente después de la Guerra Civil, y sin duda la famosa frase de Scarlett O’Hara “Juro por Dios que nunca más volveré a pasar hambre”, produjo en el público un efecto más apremiante, en orden a cómo escapar de la miseria, que las arengas toscas de la propaganda nacional-católica, en un contexto postbélico en el que los guionistas norteamericanos seguramente nunca pensaron. El cine como creación artística y narrativa aporta a la historia valores que pueden explicar muy bien un acontecimiento o una época; a veces incluso mejor que el cine documental que es sólo eso: documento, pero que ha sido seleccionado por el propio realizador y cuya “objetividad” depende de él; pero al igual que la literatura, en la que con frecuencia se apoya, el cine de ficción ofrece una visión de los hechos que puede “capturar” la realidad de otra manera, menos fría que la de un testigo que toma nota de los hechos, pero con una veracidad no menos cierta, como patrón de lo que una sociedad es o manifiesta.

El cine es un elemento básico de lo que denominamos “cultura de masas”, e influye en el comportamiento de las personas y por tanto tiene una incidencia desorientadora en la sociedad de consumo¹, pero, al mismo tiempo, posee una capacidad educadora irreductible. Muchos de los valores que una sociedad vive, mantiene o rechaza aparecen en las pantallas e influyen en lo que piensan y admira a las personas, como en otras sociedades anteriores existían los romances o los cantares de ciego, o en menor medida el teatro popular como instrumentos para difundir hechos que confortaban a una multitud o la dejaban consternada. El cine modela las mentalidades, reconoce los valores que se están construyendo en una sociedad, manipula y denuncia la manipulación, es promovido por los grupos de poder para extender un estado de opinión sobre un hecho moral, o es prohibido por difundir pensamientos que se consideran subversivos. El cine contemporáneo nos muestra como es una sociedad, aunque los hechos que ahí se reflejan no reproduzcan sucesos fidedignos. Puede actuar como un simplificador, pero es también un acicate que despierta conciencias, descubriendo escenarios de sucesos ocultos bajo los pliegues de una realidad que no siempre se muestra a los ciudadanos comunes que viven encerrados en su propia subcultura.

Todo ello hace posible establecer un discurso de conocimiento a través de la ficción², y además un discurso de conocimiento útil para la actividad docente, que presenta muchos flecos útiles para la reflexión. Porque si las películas ambientadas en el pasado ofrecen dudas sobre su utilidad como fuente histórica, las películas situadas en el presente cuando fueron filmadas, o en tiempo relativamente próximo al rodaje, o recuperan momentos de la vida del director o guionista, o incluso cuando son un testimonio que posee una base literaria o filosófica que permite una mejor comprensión de un fenómeno histórico más alejado en el tiempo, suelen ser muy valiosas, porque a través de estos filmes se exploran “los sentimientos y el imaginario colectivo de una sociedad con el fin de capturar sus estructuras sociales dominantes, e intentar comprender los hechos culturales de una época como partes integrantes de una red de acontecimientos sociales en constante interacción”³.

Y que duda cabe que desde el conocimiento histórico-pedagógico el cine es una fuente que permite acercarnos a los problemas educativos del pasado, y aprender de ellos. Uno de esos problemas es el tema de las tres películas que conforman

1 ROSELLINI, R.: *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2001, pp. 134-137.

2 GISPERT, E.: *Cine, ficción y educación*, Barcelona, Laertes, 2008, p. 15.

3 *Ibid.*, p. 130.

este estudio: El *joven Törless* de Volker Schlöndorff⁴, *Cero en conducta* de Jean Vigo⁵, y *La soledad del corredor de fondo* de Tony Richardson⁶. Son tres películas que nos hablan de internados, de jóvenes recluidos en internados que viven circunstancias opresivas, pero a las que se enfrentan de forma muy diversa: desde la aceptación de la humillación hasta la rebeldía íntima, en aquello en que un guardián obsesionado con sacar interés del sometido no puede entrar torciendo la decisión de un joven.

La creación de espacios destinados a la educación de la infancia y la juventud, en ambientes alejados de la influencia familiar, es una constante educativa que podemos estudiar en casi todas las culturas. Desde los monasterios hasta las primeras escuelas infantiles se trataba de alejar a los niños de sus padres para adiestrarlos en unos valores con los que pudiesen aceptar su propia condición social. Los intrusos en esos ambientes suelen pagarlo muy caro, como cuando un detenido entra en un módulo de una prisión a la que no estaba destinado. Hay formas históricas de rebeldía de los jóvenes ante una autoridad arbitraria, pero también formas de sumisión que aterran, y siempre es posible encontrar en las narraciones cinematográficas las claves de un mundo que realmente fue, bajo las apariencias de una ficción que recrea esa realidad.

El comienzo de estas tres películas es el mismo. La llegada de los protagonistas al lugar en que permanecerán encerrados. En el caso de *Cero en conducta* y *El joven Törless* es a un internado, y los muchachos llegan en tren. En el caso de Colin Smith, el protagonista de *La soledad del corredor de fondo*, llega en una furgoneta a un reformatorio. Son historias que comienzan con una reclusión de los menores en un recinto hostil, y en el que ocurren sucesos donde unas personas tratan de dominar la voluntad de otras. ¿Sirven estos relatos para explicar realidades escolares ocurridas en un tiempo histórico? Naturalmente que sirven, porque son ejemplos paradigmáticos que responden a tiempos y lugares concretos, dechados filmicos en los que la realidad puede verse reflejada, que

4 Título original: *Der junge Törless* (1966). Duración: 87 minutos. Intérpretes: Mathieu Carrière (Törless), Marian Seidowsky (Basini), Barbara Steele (Božena), Bernd Tischer (Beineberg), Alfred Dietz (Reiting).

5 Título original: *Zéro de Conduite* (1933). Duración: 44 minutos. Intérpretes: Jean Dasté (vigilante Huguet), Robert Le Flon (vigilante "Pête-Sec"), Delphin (director), Blanchard (vigilante "Bec de gaz"), Léon Larive (profesor de química), Louis Lefebvre (Caussat), Gilbert Pruchon (Colin) Gérard de Bedarieux (Tabard), Constantin Kelber (Bruel).

6 Título original: *The Loneliness of the Long Distance Runner* (1962). Duración: 104 minutos. Intérpretes: Michael Redgrave (director del reformatorio), Tom Courtenay (Colin Smith), Avis Bunnage, Alec McCowen, John Thaw, James Bolam.

nos devuelven al tiempo presente un tiempo pasado para explicar lo que somos, y cómo hemos llegado a ser como somos, aunque lo que se describe no hubiese ocurrido exactamente así. Veamos pues qué se puede entrever de estas películas en la formación de estudiantes que desean ser educadores.

2. EL JOVEN TÖRLESS

El joven Törless es la que apareció más tarde de las tres películas pero su acción se sitúa en los albores del siglo XX. Es un reflejo bastante fiel de la trama de *Las tribulaciones del estudiante Törless*, primera novela de Robert Musil, publicada en 1906. Aunque el objeto de esta ponencia es analizar las posibilidades que algunas películas nos brindan en la construcción de discursos histórico-pedagógicos, cuando una película desarrolla fielmente una novela crucial en el estudio de la adolescencia, de su intimidad, sentimientos y excesos, no podemos comentar la película sin referirnos a la narración literaria en que se basa. Schlöndorff hace un retrato muy fiel de un mundo secreto y morboso, con imágenes secamente esculpidas, que muestran los mecanismos del servilismo en un internado austro-húngaro⁷. Pero el libro es mucho más denso en reflexiones: nos presenta a un adolescente desorientado y sumido en las dudas que tiene acerca de sí mismo y que usa su descubrimiento de los números imaginarios para intentar comprender una realidad que ora se le oculta, ora se le aparece, y ante la cual se muestra frío y distanciado, pero de la que intenta comprender sus causas en un sentido racional.

La novela presenta a un joven que hace amplias reflexiones introspectivas mientras que en la película estos aspectos se intuyen en ocasiones, y en otras simplemente no se muestran. Aún así, Schlöndorff sabe reflejar algunos pasajes de la novela de una manera extraordinaria como la tensa conversación de Törless con Beineberg en la pastelería, o el momento en que Törless le exige a Basini que diga de sí mismo que es un ladrón. No en vano se considera a Schlöndorff como el director del Nuevo Cine Alemán que ha mantenido una relación más estrecha con la literatura⁸. Pero la película tiene otras motivaciones distintas a la novela, ya que mientras Musil está viviendo la decadencia del Imperio Austro Húngaro que no tardaría en desaparecer, sin imaginarse la dimensión que alcanzaría la

7 SCHNEIDER, R.: *Histoire du cinéma allemand*, Paris, Les éditions du Cerf, 1990, p. 157.

8 ROSSÉS, M.: *Nuevo cine alemán*, Madrid, Ediciones JC, 1991, p. 31.

barbarie nazi que le llevaría al exilio suizo donde falleció en un olvido casi completo, Schlöndorff filma la película cuando toda la barbarie había ya pasado, y le preocupa no sólo recuperar un relato que explica un antecedente de cómo se pudo llegar a ella, sino mostrar un arquetipo universal de vileza humana, que la hacía posible.

La novela y el film son reflejo de un ambiente asfixiante, de un estilo de vida que sólo podía producirse en espacios exclusivamente masculinos, donde las mujeres son madres amorosas y frías; o prostitutas, ante las que hay que mostrar una hombría grosera. La novela y la película comienzan con la llegada de los muchachos a una estación de tren inhóspita, cuyo ambiente desolado, recuerda Cattini, fue rodado con una panorámica de 270 grados⁹. Los muchachos pasean de manera ruidosa y de pronto surge la madre de Törless, afligida por tener que dejar a su hijo en un internado que le abriría la puerta al alto funcionariado:

“El motivo por el cual la señora Törless debía soportar la perspectiva de ver a su hijo en tan inhóspita lejanía era que en esa ciudad se ubicaba, ya desde el siglo anterior, un famoso internado, construido en los apartados terrenos de una piadosa institución, probablemente para mantener a los jóvenes alejados de las perniciosas influencias de la gran ciudad.

Pues ahí se educaba a los hijos varones de las mejores familias del país, los que tras terminar el Instituto asistían a la universidad o ingresaban en el servicio militar o estatal. En ambos casos, así como para frecuentar los círculos de la buena sociedad, se consideraba una recomendación inmejorable el haber estudiado en el internado W¹⁰.

Contrastan los ideales de los padres, burgueses y librepensadores, con el ambiente de confinamiento del edificio. Dentro del internado, y sin que sintiera por ellos amistad o cercanía, Törless se unió a otros muchachos de buena cuna, que le parecían tan salvajes y rebeldes que rayaban en la brutalidad, especialmente Beineberg y Reiting. Hay una relación tirante de desprecio y ganas de entender lo que querían buscar en su vida esos compañeros ¿Qué podía suceder en esas circunstancias? Hay una irrefrenable atracción por el abismo, ganas de experi-

9 CATTINI, A.: *Volker Sc hlöndorf*, Firenze, Il Castoro Cinema, 1980, p. 12.

10 MUSIL, R.: *Las tribulaciones del estudiante Törless*, Madrid-México, Sextopiso, 2007, p. 12.



Ilustración 1. "Basini está en nuestras manos".

Reiting a la izquierda del fotograma, Beineberg en el centro, Törless a la derecha.

mentar en los límites, comprobar si el auriga de la razón controla el caballo de las pasiones¹¹.

Törless está en una edad de transición, donde sus lecturas le ayudaban "a superar los suelos peligrosamente blandos", pero estaba demasiado inacabado para poderse significar¹². No es un personaje simpático pero tampoco inmoral: es un joven que duda y no sabe tomar sus mejores decisiones. Dejará, ante su propia vista, que un colegial despreciable sea torturado y humillado. No es una película sobre el matonismo o el acoso escolar, aunque es un referente para comprender sus consecuencias o motivaciones en un sentido extremo, o al menos establecer las señales que marcan donde el matonismo penetra en una sombra de maldad que convierte a seres humanos en ángeles de las tinieblas. Pero sí muestra cómo la reclusión produce su propia realidad que es distinta a la realidad que cada uno de sus protagonistas viviría fuera, incluso esa realidad de fuera hay que destruirla para que la realidad interior se haga fuerte. Es también una parábola sobre cómo

11 GARCÍA ALONSO, R.: *Ensayos sobre literatura filosófica. G. Simmel, R. Musil, K. Kraus, W. Benjamin y J. Roth*, Madrid, Siglo XXI, 1995, pp. 37-38.

12 *Ibid.*, p. 19.



Ilustración 2. Basini después de ser humillado.
"Si estuvieras en mi situación harías lo mismo que yo", le dice a Törless.

la reclusión es a su vez exclusión de una sociedad real donde cada joven busca su camino en competencia con otros, y cómo el internado se convierte en un lugar putrefacto que esconde puertas secretas que llevan al Tártaro.

Los muchachos son bastante libres para hacer su vida, pero están emplazados a formar parte de una clase dirigente sin otro esfuerzo que su permanencia y trato en aquel espacio militar. La economía personal de los colegiales es muy holgada y pueden pasar fines de semana licenciosos y complacerse con una prostituta; pero, a su vez, viven tan férvidamente en su demasia, que quien en el colegio no puede defender ese rango está perdido. Es lo que le pasó a Basini, el muchacho humillado, hasta el punto que sus maltratadores no lo consideraban una persona: era para ellos simplemente un animal. Basini no es un muchacho que tenga cualidades agradables, es torpe, mentiroso y ligeramente estúpido. La descripción que hace Musil de él, quedó después muy bien reflejada en el lenguaje de las imágenes que construyó Schlöndorff:

"Basini era algo más alto que Törless, pero de complexión más débil, tenía movimientos suaves y pesados y los rasgos de su rostro eran afeminados. Su intelecto era limitado, en esgrima y deportes era

uno de los últimos y, no obstante, se apreciaba en él una agradable y coqueta afabilidad.

En su momento acudió con Božena sólo para dárseles de hombre, pues el deseo verdadero, dado el atraso de su desarrollo, seguramente todavía le resultaba ajeno. Más bien le parecía necesario, conveniente e incluso obligatorio que no faltara en él cierto aire de aventuras galantes. El instante que más disfrutaba era cuando dejaba a Božena y todo terminaba, pues lo único que le importaba era poseer el recuerdo.

A veces mentía también por vanidad. Así, regresaba siempre de las vacaciones con recuerdos de pequeñas aventuras: cintas, rizos, cartitas. Pero cuando una vez regresó con una liga en la maleta, una liga encantadora, pequeña, perfumada, de color azul cielo, y luego resultó que no era otra cosa más que de su propia hermana de doce años, fue objeto de muchas burlas por su ridícula y pretenciosa conducta.

La inferioridad moral que presentaba y su estupidez eran las dos caras de la misma moneda. No se resistía a ninguna ocurrencia y luego se asombraba siempre de las consecuencias"¹³.

El joven Törless es una película que hace reflexionar sobre los orígenes escolares de la iniquidad fascista. De hecho, una de las características que en principio interesó más al Nuevo Cine Alemán fue ajustar cuentas con el nazismo. Después de una etapa de cine anticomunista, producto de la Guerra Fría, y en ocasiones acrítico o buscando el lado bueno de los alemanes en la contienda, Schlöndorff arranca con esta película donde la realidad no se sitúa en el tiempo de los criminales nazis, sino en los hechos anteriores que lo hicieron posible. Como señala Monterde, pertenece a ese período del cine en el que se van a privilegiar otros aspectos diferentes de la reconstrucción histórica del período anterior y contemporáneo a la guerra para, en este caso, “desviar la atención hacia las raíces ideológicas, filosóficas, éticas e incluso estéticas –más que las históricas y políticas- del fenómeno nazi”¹⁴.

También se ha querido ver en Törless la actitud de los intelectuales alemanes en el momento del nacimiento del nazismo, testigos que no quieren mezclarse en los acontecimientos, una actitud pasiva, que como recuerda Schlöndorff, les

13 MUSIL, R.: *op. cit.*, pp. 69-70.

14 MONTERDE, J.E.: “Ante la Historia y el presente: no reconciliados”, en LOSILLA, C. y MONTERDE, J.E. (eds.): *Paisajes y figuras: perplejos. El nuevo cine alemán (1962-1982)*, Valencia, Institut Valencià de Cinematografia Ricardo Muñoz Suay, 2007, p. 56.

convierte en cómplices¹⁵. Sin embargo, sería injusto reducir este extraordinario relato a una historia precursora de la mentalidad criminal del nazismo. Ernst Fischer decía que la novela desenmascaraba “todo lo subterráneo, cuestionable, bárbaro, lo que una costra de civilización burguesa mantiene, a duras penas, solapado, todo el salvajismo que pugna por salir del ensamblaje de un orden que yo no es tan sólido y compacto, los preludios de una época que hace volar en trizas a la humanidad”¹⁶; y ciertamente evoca a un sistema de convicciones que entra en crisis descolocando a los individuos, que se quedan sin su mundo¹⁷. También es un relato que nos enseña como la soledad y la falta de otros estímulos puede llevar a cualquier joven a verse arrastrado a entrar en un submundo siniestro, a una cámara de horrores en la que para salir se necesita tratar de salvar del sacri-



Ilustración 3. Beineberg y Törless con Božena.

15 *Ibid.*, p. 57.

16 FISCHER, E.: *Literatura y crisis de la civilización europea: Kraus, Musil, Kafka*, Barcelona, Icaria, 1984, pp. 40-41.

17 DÍAZ MORALES, F.: *Encrucijada histórica y socio-generacional en la obra de Robert Musil*, Salamanca, Ed. Universidad de Salamanca, 1987, p. 22.

ficio de la turba al estigmatizado, que la escena del gimnasio destapa como una jauría de adolescentes a los que se les entrega la víctima, que Schöndorff recrea con más amplitud que los breves párrafos de la novela.

Se podrían establecer otras aproximaciones, pero basta con constatar que es una película que produce conmoción en los estudiantes; muy valiosa para emprender debates sobre la autoridad, el acoso, las dudas de los adolescentes, las consecuencias de las decisiones y desde luego, las sevicias que podían alcanzarse en el mundo oculto de un internado militar de principios del siglo XX.

3. CERO EN CONDUCTA

Cero en conducta es una película rodada en condiciones muy precarias en 1933, y constituyó, y todavía constituye, un modelo de recursos y escenas que muchos cineastas usaron posteriormente. Truffaut dice que desde que la vio en 1946 tuvo una admiración sin límites por Vigo, de quien afirmaba que había llegado más lejos que nadie en el descubrimiento de todos los recovecos de la realidad, al mismo tiempo que sabía contarla con una extraordinaria finura estética. Consideraba que era una película que marcaba al espectador doblemente: por una parte, por su capacidad de emoción estética, pero también porque ponía otra vez a los adultos en pantalones cortos y nos devolvía a nuestra infancia¹⁸.

Pocas figuras del cine son tan legendarias como Jean Vigo (1905-1934), muerto a los 29 años de una tuberculosis. Su filmografía no ocupa más de tres horas, pero sin duda representa uno de los momentos más sublimes de la historia del cine: *À propos de Nice* (1930), documental realizado en colaboración con Boris Kaufman; *Taris, roi de l'eau*, (1931), documental sobre el campeón francés de natación Jean Taris; *Zéro de conduite*, (1933), mediodiámetro realizado en estudio; *L'Atalante* (1934), en realidad su único largometraje. Vigo está considerado como un maestro de enorme prestigio, pionero de la futura *Nouvelle Vague* francesa. Uno de los premios del Festival de Cannes lleva su nombre.

18 En realidad, *Cuatrocientos golpes* (1959) de Truffaut, es un homenaje a este mediodiámetro de Vigo, en el que se inspiró para más de una escena. Es una obra básica para entender el movimiento de la *Nouvelle Vague*. No obstante *Cero en conducta* provocó muchos homenajes filmicos en otras obras, algunas más lejanas en el tiempo como la que aquí mismo se comenta, *La soledad del corredor de fondo* (1962) de Tony Richardson, o *If* (1968) de Lindsay Anderson; también se constata su influencia en películas más recientes como *Harry Potter* (2001) de Chris Columbus, o *Los niños del coro* (2004) de Christopher Barratier.

Era un anarquista que sabía envolver al espectador en una visión poética y única. Hijo a su vez de un anarquista de origen catalán que murió en prisión en circunstancias nunca esclarecidas, en 1917, y que usaba un anagrama como apellido (Miguel Almereyda: “y a [de] la merde”, según algunos intérpretes). Después de la muerte de su padre tuvo que ocultar su nombre durante algún tiempo ya que era hijo de un “traidor a la patria”, y estuvo en un colegio interno entre 1918 y 1922. Fue en el liceo de Millau en Nîmes, y se hacía llamar Jean Salles. La experiencia que allí vivió fue determinante para las ideas que desarrollaría en *Cero en conducta*.

¿Qué es *Cero en conducta*? No es fácil explicar como una película con tantos “defectos técnicos” puede resultar tan contundentemente sublime. Maurizio Grande se refiere a ella como la “irreverencia del restaura”. Conforme a su modo de ver la película, Vigo fuerza su memoria para incrustarla en el presente y darle un anclaje al pasado en cuanto matriz del sentido de las cosas, de lo que somos y vivimos¹⁹. Porque Vigo recrea en esta película algunos momentos clave de su primera adolescencia, recupera retazos impresionados en su retina y los reagrupa para echárselos en la cara a una burguesía cargada de necedad.

La película cuenta, con humor y cierta acidez, muchos de los vicios que se podían encontrar en un internado, pero al contrario de *El joven Törless*, que encuentra esos vicios en los condiscípulos, aquí los abusos se centran en el despotismo de los profesores, en los ceremoniales absurdos de la escuela y de la autoridad académica, en la podredumbre de un sistema donde pervive una estética aberrante. En *Törless* los profesores, con la excepción del profesor de matemáticas, están ausentes. En la película de Vigo, los profesores son arquetipos repulsivos, aunque siempre en un recinto detestable es posible encontrar a un Huguet, el educador cómplice que protege a los menores de la estupidez de los adultos. La película es así profundamente respetuosa con la libertad esencial de los niños, de su personalidad, de la necesidad de dejarles ser ellos mismos. Es una reivindicación de una infancia que debe ser ella misma; a la que hay que dejar ser ella misma.

La severidad torpe de los adultos con los niños y la vigilancia sobre su privacidad es quizá desde la perspectiva de los educadores lo que más llama la atención: la escuela como lugar en que las conductas deben ser ordenadas, cocidas en moldes y ofrecidas a un mundo poblado por absurdos convencionalismos. Ante ello, una rebelión infantil que se precipita cuando un alumno se niega a disculparse ante el director por su respuesta desconsiderada a uno de los profesores que le hace una confusa caricia. Nada menos que un niño al que se le ha advertido que su

19 GRANDE, M.: *Jean Vigo*, Firenze, Il Castoro Cinema, 1979, p. 60.

afecto hacia un compañero le destruirá y está sumido en la angustia de su propia identidad.

Vigo está recreando en esta película sus vivencias como escolar, como hacía Musil con Törless, cada uno de los dos con sus demonios personales e imágenes que se agolpaban en la memoria, pero Vigo las lleva directamente a la pantalla sin un intermediario que las interprete. Un comentario de Pierre Lherminier que reproduce Luis Filipe Rocha nos puede acercar al siniestro ambiente que tenía entonces el liceo de Millau:

“O que sabemos do colégio de Millau, na época em que Jean Vigo o frequentou, leva-nos a contemplar esse estabelecimento debaixo das cores tristes que assumem normalmente na nossa imaginação os lúgubres colégios de província descritos pelos romancistas do século XIX. Os sempre obrigatoriamente imensos muros sombrios, negros, apenas salpicados por raras, estreitas e gradeadas aberturas; as frias salas de aula, sem luz, que não permitem a visão de outra perspectiva para além de farrapos de um céu uniformemente cinzento, onde se por vezes aparece um pássaro é apenas para lembrar ao prisioneiro que a vida, simples e tranquila, está lá fora; os móveis velhos, a comida nauseabunda, os livros insípidos; os criados vulgares e cínicos, os vigilantes ambíguos e maus, os professores grotescos, ignorantes, azedos e dissimulados, o director cúpido e avarento...”²⁰.



Ilustración 4. El director recibe a las autoridades en la fiesta del colegio.

20 ROCHA, L.F.: *Jean Vigo*, Porto, Edições Afrontamento, 1981, pp. 25-26.

En este colegio hace amistad con Georges Caussat y otro muchacho llamado Bruel, que luego protagonizarán la película. Al salir del colegio de Millau en 1922, continúa sus estudios en el liceo Marceau de Chartres, también interno, donde se atreve a utilizar de nuevo su auténtico apellido. Allí hace amistad con Jean Colin del que cogerá su nombre para el tercer muchacho que protagoniza la película y otro más joven, Paul Mercier. Su amistad con este último, dada la diferencia de edades, produjo a ambos problemas con la dirección del colegio, que vio en ese trato un peligro moral, provocándole un miedo pavoroso a que los muchachos mantuviesen relaciones sexuales: está aquí el cuarto protagonista de la película, René Tabard.

En 1925 termina sus estudios de liceo. Está muy preocupado por rehabilitar la memoria de su padre. Se matricula en un curso de filosofía en La Sorbona, y se convierte en un profundo antimilitarista, mientras se inicia en la fotografía, y se cura de una afección pulmonar. Hacia finales de 1926 ya había decidido dedicarse al cine. En 1927 conoce a Elysabeth Lozinska, Lydu, su compañera y gran amor de su vida. En diciembre de 1928, ambos se trasladan a Niza, alojándose en casa de Janine Champol, y se casan el 24 de enero de 1929.

Después de rodar *À propos de Nice, y Taris*, Vigo se traslada a París en diciembre de 1931 buscando trabajo sin lograrlo, y escribe una carta a su amigo Storck en la que le dice: "Tal vez no tenga mucha suerte en el cine, pero en verdad que esa es la menor de mis preocupaciones. Tengo dos manos y más tarde o temprano acabaré por coger alguna cosa o a alguien. Cuando la gente sabe lo que quiere



Ilustración 5. El profesor de química se acerca al atribulado Tabard.

somos pacientes y tenaces...". Regresa a Niza pero finalmente decide trasladarse de forma definitiva a París en el mes de julio de 1932.

Por suerte para Vigo, y de manera inesperada, apareció un hombre de negocios, Jacques-Louis Nounez, interesado por el cine que era amigo del actor René Lefèvre, amigo de ambos. En una ocasión que regresaban en automóvil, después de estar viendo carreras de caballos a las que era muy aficionado el empresario, le pregunto a su amigo Lefèvre por qué el cine francés era tan estático y tan limitado a las historias de cama que cada vez tenían menos interés y cómo no existía un realizador en toda Francia que no tuviese ideas mejores. Lefèvre le dijo que conocía a uno pero que no tenía dinero y nadie estaba dispuesto apoyarlo. Le habló del documental *À propos de Nice*, y le comentó que tenía ideas originales que seguramente le agradarían (a Nounez le encantaba el cine de Chaplin, Renoir y René Clair).

El 23 de julio de 1932 Vigo se presentó en casa de Nounez acompañado por Storck para tomar café. Nounez conocía el trágico final de *Almereyda*. No se concreta nada, pero Vigo le adelantó que quería realizar un film inspirado en su infancia, y Nounez le pidió realizar otro sobre caballos, e incluso hablaron de un tercero, que proponía Vigo, sobre la vida del anarquista Eugène Dieudonné.

Durante las siguientes semanas Vigo trabajó en varios proyectos, pero al final escribe un guión sobre niños que llamó *Les Cancres*. El 12 de diciembre fue a comer con Nounez para leerle el argumento, y acepta producirlo con una modesta suma de 200.000 francos, y le dice a Vigo que disponía de los estudios Gaumont



Ilustración 6. Los muchachos fuman en el WC y Huguet hace que no los ve, más bien los protege.

durante la semana de final de año para realizarlo, y que debe empezar el 24 de diciembre. Vigo constituyó un equipo a escape, y escogió como título definitivo *Zéro de Conduite*.

Era un equipo que estaba formado por sus amigos: Kaufman, Riéra; Storck, Goldblatt; Merle, Jaubert. Ninguno de ellos tenía más allá de 30 años. Los actores tampoco fueron difíciles de encontrar: amigos, conocidos, vecinos, gente de la calle..., los pintores Rafael Diligent y Félix Labisse hacen de bomberos. Storck hace del cura que Huguet se encuentra al doblar una esquina cuando seguía a una muchacha. Los actores profesionales son pocos: Jean Dasté, era amigo de Vigo, que hará del vigilante Huguet; Robert le Flon, en el papel del vigilante Pête-Sec, León Larive en el personaje del profesor de química gordo y repugnante, y Delphin como el enano director del colegio.

Por primera vez Vigo trabajaba en un estudio, y era también la primera vez que abordaba diálogos. En muchos casos se dio cuenta que sólo estaban pergeñados y tuvo que rehacerlos sobre la marcha en el rodaje. No le gustaba Delphin como actor y tuvo varios enfrentamientos con él, y así el rodaje se va retrasando. El 31 de diciembre debía ser el último día, y de repente Vigo se presenta con 40° de fiebre. Sus amigos consiguen que los estudios prolonguen en algunos días el alquiler del estudio. Aún enfermo, se reincorpora el día 6 de enero.

Trabajan sin descanso, sin repetir las tomas y rodando sin parar. Los dueños del estudio les dicen que deben abandonar las instalaciones a la media noche del día 7. No les dan un minuto más. Faltan 12 minutos, se rueda la escena de la cena que tan triste pondrá a Colin. Vigo está ronco y con fiebre, dirigiendo los movimientos de los actores. Termina y manda parar. Faltan doce segundos para



Ilustración 7. Bruel, Colin y Caussat vigilando a los adultos que les vigilan, para escapar a su vigilancia.

las 12 de la noche, mira para Storck y le dice, "ponte el sombrero". Se dirige al representante de la dirección del estudio, y le dice: "Es media noche menos siete segundos, señor. Terminé. Buenas Noches".

Del 12 al 22 de enero de 1933 se rodaron los exteriores. El 7 de abril se hace una primera proyección pública. La crítica ignora la película y las pocas notas que aparecen publicadas no son elogiosas. A nadie le interesa su distribución comercial. La censura francesa prohíbe su exhibición (que se mantendrá hasta 1945) con el argumento de que la película tenía "espíritu antifrancés", pero puede exhibirse en otros países. "Yo ya sabía que no conseguiría hacer una película de verdad como los demás", comentó Vigo. El 17 de noviembre se hizo la presentación en Bruselas. Creía entonces que un realizador, en el estadio del mundo burgués que vivía, era un cuerpo extraño lanzado en la máquina de combinaciones financieras u otras en que se debatía el mercado del cinema. El sueño de una empresa productora de filmes, sostenía, por muy paradójico que pareciese, era poder ganar dinero sin producir un solo film²¹.

Mientras tanto las críticas han crecido. He aquí algunos de los epítetos que podían leerse en la prensa francesa y belga durante esos meses sobre el film *Zéro de conduite*: rencoroso, violento, destructor, resentido, amargo, miserable, grosero, nocivo, desesperado, agrio, angustioso, confuso, malo, infamado, insolente, vicioso, subversivo, desagradable, obsesivo, turbio, erótico, escatológico, excesivo, satírico, sórdido, exagerado, ultrajante, lastimoso, despiadado, triste, rudo, provocador, exasperante, cruel, perverso²². Había nacido un film verdadero.

4. LA SOLEDAD DEL CORREDOR DE FONDO

La narración de *La soledad del corredor de fondo* (1962) se sitúa en los años en que Europa se está reconstruyendo todavía con la ayuda americana pero en los que se nota ya cierto auge económico. Tony Richardson (1928-1991) se basa en la novela homónima de Alan Sillitoe, y al igual que Schlöndorff con Törless, realiza una adaptación bastante fiel al relato literario. Hay pocos argumentos tan conocidos en el cine como el que se presenta en este filme. El joven delincuente es recluido en el correccional de Ruxton Towers por un robo en una panadería, y allí el director quiere usarlo para sus propios fines: ha de ganar una carrera

21 ROCHA, L.F.: *op. cit.*, p. 123. Del texto leído por Vigo el 17 de octubre de 1933 en Bruselas con ocasión del estreno de la película en el Club de L'Écran.

22 SALÈS GOMÈS, P. E.: *Jean Vigo*, Saint Amand, Éditions du Seuil, 1988, p. 158.

representando al reformatorio contra un colegio privado de muchachos de buena familia, el colegio Ramley que ha ofrecido una copa. Y la victoria del muchacho colmaría la vanidad del director. Eso le dará al protagonista una libertad inesperada pues puede salir al aire libre para correr sin estar ceñido a las servidumbres cotidianas en la que se ven envueltos sus compañeros. El final de la película, como el de la novela, reconforta en esa apoteosis de rebeldía de quien pudiendo ganar, deja de hacerlo sabiendo que así es libre, y que quien pierde realmente es el que le ha cosificado en su beneficio personal.

Alan Sillitoe (1928-2010) es un escritor que se caracterizó por su preocupación por los temas sociales. A los 14 años abandonó la escuela para trabajar en una fábrica de bicicletas, a los 17 era ayudante de control aéreo en una base militar. En 1946 marchó a Malasia como radiotelegrafista. Una lesión le apartó del ejército en 1949 y le permitió dedicarse de lleno a la literatura, escribiendo varios volúmenes de poesía, aunque está más reconocido por sus relatos que muestran una visión punzante y ácida de la sociedad inglesa clasista que surge en la postguerra. Entre 1952 y 1958 vivió entre Francia y España; parece que fue en Alicante donde empezó a escribir este relato. Era un intelectual de gran cultura, integrado en el movimiento de los “angry young men”. *La soledad del corredor de fondo*, publicada con otros relatos cortos en 1959, fue su segundo libro y obtuvo el premio Hawthornden. En especial sorprendió el tipo de héroe que creó, reverso de un modelo muy aceptado por la sociedad británica que representaban los estudiantes de Gunthorpe (Ramley en el filme), descubriendo el aislamiento espiritual en que vivía la clase trabajadora²³.

El comienzo de la novela refleja muy bien al personaje, Colin Smith de 17 años; un joven airado que vive en un suburbio obrero de Nottingham, la ciudad natal del propio Sillitoe:

“Nada más llegar al reformatorio me hicieron corredor de fondo de campo a través. Supongo que los tíos pensaron que estaba hecho para ello, porque era alto y delgado para mi edad (y todavía lo soy) y, de todos modos, no me importó demasiado, para decir la verdad, porque correr ha sido algo que en nuestra familia se ha hecho mucho, en especial correr para escapar de la policía”.

23 ATHERTON, S. S.: *Alan Sillitoe: A Critical Asssment*, London, W.H. Allen&Co. Ltd, 1979, pág. 117.



Ilustración 8. Colin con Audrey en la playa de Skag Ness.

Es el retrato de un muchacho de vida dura, algo cínico y receloso con una sociedad conformista a la que sólo vale un mayor bienestar económico. Hijo mayor de una familia empobrecida, con una madre egoísta y poco cariñosa que tenía un amante mientras el padre, gravemente enfermo yacía encamado. La madre cobró una suma de dinero a la muerte de su marido que gasta en bienes de consumo y en un televisor que su amante enciende ante el entusiasmo de los hermanos pequeños para ponerles un vulgar concurso comercial.

Colin, que no veía aquellos gastos con agrado no pide nada, pero al final del día, su madre le insistió para que cogiese un fajo de billetes que él no deseaba. Se retira a su habitación y quema un billete ante el retrato de su padre, y luego decide gastarse el resto con su amigo Mike y dos chicas que habían conocido en una anterior aventura. "He aprendido mucho últimamente, lo malo es que no sé seguro qué he aprendido", le dice a Audrey, su chica.

Después de gastar todo el dinero los dos amigos regresan a casa y se ponen a escuchar un discurso del primer ministro en la televisión: "Quisiera hablarles esta noche sobre la prosperidad. El patriotismo no está de moda entre los intelectuales hoy, pero creo que Gran Bretaña camina hacia una era en la que será más importante que nunca..." Los dos amigos empiezan a reírse haciendo comentarios sobre el discurso, pero cuando además añade que "nuestros jóvenes no se han visto infectados por el existencialismo europeo, al contrario que los americanos, igual de prósperos que nosotros... Hemos sido fuertes ante el ataque del virus..." Deciden quitarle la voz al televisor y seguirse riendo contemplando las gesticulaciones del político. Pero llega el aspirante a padrastro queriendo restaurar la voz, a lo que Colin se opone y después de un forcejeo aparece su madre que le echa de casa diciéndole que no regrese si no trae dinero. Queriendo



Ilustración 9. Colin y Mike se disponen a salir del barrio y dar un paseo.

complacer a sus chicas, roban una caja de caudales en una panadería; la policía sospecha de Colin desde el primer momento pero no tiene pruebas hasta que en una circunstancia patética más que cómica lo descubren. Todas estas escenas aparecen en la película con el recurso al *flash-back*, que también usa el propio Sillitoe en su composición del relato, aunque Richardson añade episodios que no están en la novela²⁴.

La película descubre las interioridades de los reformatorios británicos hacia 1960, en mejores condiciones que los españoles de aquellos años, pero alejados de una pedagogía reparadora hacia los jóvenes delincuentes. Allí los internos hacen una vida en la que no se ven las crueldades del colegio militar al que fue Törless. Hay cierta reivindicación de la hombría que podría darse en otros colegios británicos y una disciplina en el dormitorio que recuerda a la que se ve en *Cero en conducta*, antes de la rebelión. En este escenario Smith muestra sus cualidades físicas en un partido de fútbol y en una carrera gana al que hasta entonces era la promesa del director, Stacy, quien se pone furioso porque Smith no se dejó ganar y le provoca a una pelea, cuya consecuencia es la fuga del primero y una algarada

24 Richardson tuvo que añadir varios episodios y personajes en el guión porque el relato de Sillitoe se resuelve de forma muy sencilla. Stacy, el pastor, las chicas, el amante de la madre, son personajes que no están en el relato literario. La autoría de Sillitoe en el guión cinematográfico, valida completamente las ideas con que se ha enriquecido el filme con respecto al relato.



Ilustración 10. El director del reformatorio observa como Smith adelanta a Stacy.

general en el comedor. La detención del fugado Stacy y los privilegios que Smith empieza a disfrutar gracias a lo que de él espera el director, le alejan de sus compañeros. En sus salidas libres tiene una sensación de respirar la libertad como no había tenido antes, y que Sillitoe expresa espléndidamente en el relato:

"A veces pienso que nunca he sido tan libre como durante ese par de horas en que troto por el sendero de más allá de la puerta y doblo por el roble aquel de tronco pelado y enorme barriga al final del camino. Todo está muerto, pero bien, pues ha muerto antes de haber vivido; no ha muerto después de haber vivido".

Una libertad que contrapone al desprecio que siente hacia el director que le está proporcionando ese privilegio sobre otros chicos:

"De momento, los tipos muertos como él tienen el látigo en las manos para pegarnos a los que son como yo, y estoy casi completamente seguro de que siempre será así; pero a pesar de eso, juro por Dios que me gusta ser como soy -siempre corriendo y descerrajando tiendas por un paquete de pitillos y un bote de mermelada- que tener el látigo en la mano para descargarlo encima de los demás y estar muerto desde las uñas de los pies hasta arriba de todo. A lo mejor, lo que pasa es que en cuanto uno tiene poder sobre los demás queda muerto".

Piensa mucho cuando corre, repasa su vida y observa que podría fugarse con gran facilidad, pero toma una decisión:

"No quiero fugarme cuando sólo me quedan seis meses, y además no quiero evitarme nada, no quiero huir de nada; lo único que quiero es darles un susto a los de dentro de la ley, a los estúpidos barrigudos que estarán ahí sentados en sus blandos asientos mirando como pierdo la carrera, aunque tan seguro como Dios me hizo que sé que cuando pierda, y durante los meses que me quedan, me echarán encima todos los trabajos de limpieza y de cocina más asquerosos".

Richardson lleva esta historia al cine, acercando al Free Cinema a otros movimientos renovadores y críticos del continente. Decía que el único cine que le interesaba dirigir era el que se podía hacer sobre el mundo en que vivíamos, porque las películas eran una parte de nuestro vivir, de lo que éramos. Sillitoe consideraba al filme como una metáfora de lo que pudo haber sido su propia vida, y en alguna ocasión afirmó que si no se hubiese hecho escritor, hubiese sido delincuente. Fue el primer trabajo del actor Tom Courtenay, y más allá del significado del personaje, el espectador descubre que la buena marcha de la economía tras la guerra no era para todos; que había un proletariado fuera del sistema del bienestar abocado al resentimiento, una juventud que ha crecido en familias obreras que no tenía la ilusión de los que creyeron que la victoria sobre los nazis inauguraba un mundo más justo y próspero.

Colin Smith es un representante de esa juventud. Distinto a los demás internos, resulta demasiado serio y poco dócil a los requerimientos de sus educadores-carceleros. El director del reformatorio está convencido de que los métodos duros, y especialmente la práctica del deporte harán cambiar a esos jóvenes y recuperarlos para el sistema porque sostenía que sus chicos eran como los demás, pero que



Ilustración 11. "Eres como tu padre, un idiota", le dice a Colin su madre, cuando éste le propone quemar el dinero que ha cobrado por su fallecimiento.

habían tenido menos suerte. Éstos debían acomodarse a las normas y subir en una gradación de estima, con la filosofía de fondo de que nada se consigue sin esfuerzo (y claro está, sin sumisión). La película muestra la existencia de una sociedad petulante con unos valores estancados y todavía con brillo que irónicamente se dejan mostrar a través de algunos personajes, como el pastor con el que los muchachos cantan *Jerusalem*²⁵, en una escena cuyas imágenes se alternan con otras en las que el espectador presencia la brutalidad con que los carceleros se desahogan en el recobrado Stacy. Los preparativos para la carrera recuerdan la fiesta final de la película de Vigo, y como en ella hay un acto de venganza hacia una sociedad constituida y pagada de sí, aunque en este caso la rebelión es puramente individual. Los muchachos de Ramley están bien vestidos, con buena presencia, sobrados y aparente nobleza de formas; los adultos se muestran ante la pantalla como prendidos a un convencionalismo donde la victoria es para dar más cancha a la vanidad y a los bienes materiales, y a mayor gloria de una sociedad que adora a los triunfadores, donde el futuro del atleta será tener “un Jaguar y un bombón que conteste las cartas de tus fans”, como le decían a Colin. En la carrera logra pasar a Gunfall, el muchacho del colegio de Ramley y se acerca a la meta en primer lugar para regocijo del director del reformatorio.



Ilustración 12. Colin Smith persiguiendo a un satisfecho Gunfall.

25 *Jerusalem*, el popular poema de William Blake al que puso música Charles H. Parry en 1916, convirtiéndolo en un himno patriótico. Uno de sus versos “Bring me my chariot of fire!”, inspiró otra famosa película de corredores, *Carros de Fuego* (1981) dirigida por Hugh Hudson.

Y llega la escena cumbre de la película. Durante la carrera, a Colin le va pasando por la mente toda su vida. Su padre, Audrey, sus hermanos pequeños ante el televisor, su madre, el amante de su madre y especialmente el director, las cosas que le fue diciendo el director, en particular aquella sugerencia que hacía a los muchachos presos: "cuanto antes colaboréis, antes saldréis de aquí"; y de repente empieza a bajar el ritmo de la carrera. "No hay mayor honor que representar a Ruxton Towers", recuerda que le decía; le vinieron a la memoria las palabras del primer ministro cuando lo escuchó por televisión y le costó que su madre lo echase de casa por su enfrentamiento con el trasunto padrastro; le martilleaba el desprecio que hacia él mostraban sus compañeros por ser el "niño lindo del director". Y recordaba como le decían que no se llegaba a nada sin esfuerzo. El se va parando, para asombro del director y a pocos metros de la meta se detiene. "Corre, corre, corre", le dicen todos con auténtica furia. Gunfall llega a su lado, y con un gesto de reverencia le deja pasar para que gane la carrera. La cara de satisfacción de Colin, y el gesto de estupefacción del director, se alternan con un público que grita y se agita detrás de un cordón. En la última escena nos muestra a Colin de nuevo trabajando en el taller habiendo perdido todos sus privilegios, ante las órdenes exigentes de los educadores, y con fondo musical de *Jerusalem* que los muchachos cantaban bajo la dirección del pastor:

I will not cease from mental fight,
Nor shall my sword sleep in my hand
Till we have built Jerusalem
In England's green and pleasant land.

Dice Guido Fink, que en *La soledad del corredor de fondo*, se adivina otra nación dentro de la nación, un subproletariado que surge bajo las pilastras del *establishment* que veía en ella un puesto de avanzada del enemigo²⁶. La aparición del relato literario produjo un auténtico aluvión de comentarios desde muchos ángulos en el Reino Unido que, de repente, descubría los valores de la clase obrera británica, un mundo en el que las personas tenían cercenada su capacidad de desarrollarse tan plenamente como *ellos* y en muchos casos, más que ver en Smith un héroe de la clase obrera, lo describieron como una víctima de su entorno²⁷.

26 FINK, G.: "Il cinema inglese e la folla solitaria", en Martini, E. (ed): *op. cit.*, p. 130.

27 ATHERTON, S. S.: *op. cit.*, p. 118.

Las críticas llegaron a ser muy acerbadas cuando Sillitoe poco después del estreno exitoso de la película viajó a la Unión Soviética en 1963, por lo que Colin Smith entró a formar parte de una lucha ideológica que estaba por encima de su propio simbolismo. Con todo, relato literario y película, han dejado como ejemplo a una generación que la estima de sí es la mejor arma cuando no nos queda otra cosa, y si no se pierde, uno sigue siendo libre al menos para reírse y no seguir el juego a un sistema en el que muchos deben rendirse para que algunos puedan seguir manteniendo sus posiciones de dominio²⁸.

5. EL CINE EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: UN MODO DE ACERCARSE

Cuando la ficción refleja una realidad o la reconstruye, no estamos ante un material que un historiador de la educación pueda desestimar. Estas tres películas nos permiten ver cómo eran y cómo se fueron transformando las ideas pedagógicas y los usos escolares en los internados durante una parte considerable del siglo XX. Y nos los dejan ver no desde la reconstrucción histórica sino desde realidades personales reconstruidas por escritores y cineastas que las vivieron. La ficción, puede sumergirnos en sucesos insólitos que, como los mismos números imaginarios, están sosteniendo una realidad que necesita ser comprendida; porque a veces lo imaginario está oculto en lo real como el gato de Cheshire, y no suele presentarse como suceso sino como *meta-suceso* a partir del cual uno debe ir siguiendo los indicios que permiten reconstruir la complejidad. No se conoce lo que Musil vivió en aquella escuela militar de su adolescencia, ni quienes fueron exactamente sus amigos. Era un pensador bastante hermético, pero algunas realidades vividas tuvieron que regresar a su memoria para escribir ese relato. Lo mismo que le ocurría a Vigo y Sillitoe; ambos necesitaban recrear lo que habían vivido para conjurar una infancia durísima.

Los tres protagonistas de las películas, Törless, Caussat, Smith, son perfiles con escasas concomitancias intelectuales y personales. Podemos ver que los tres fuman, una manera de llegar a la hombría durante esos años, pero poco más podríamos decir que los asemejase. Son tres calas distintas en jóvenes con unas

28 Los versos de *Jerusalem* sonando al final del filme cobran así un nuevo sentido, [*I will not cease from mental fight, nor shall my sword sleep in my hand: Mi mente no abandonará la lucha, ni dormiré mi espada en mi mano...*] más bien orientado hacia la honra de quienes no poseen otra cosa que una dignidad fundamental que no puede ser doblegada.

mentalidades posibles en la primera mitad del siglo XX, antes de que la cultura de la “década prodigiosa” modificase con su música, artes y costumbres a toda una generación de europeos. Porque si Törless está asomando al siglo XX, la historia de Smith transita en esos años previos a los que el siglo se sube a una cresta de optimismo y rebeldía, en que todo cambia como nunca antes se había visto que cambiase en el mundo de los jóvenes. Antes de llegar a esos años exultantes está el transcurso del tiempo anterior, de cómo los adolescentes vivían y crecían, y una manera de verlo, es así, sacando a la luz cómo eran sometidos a la horma de la vida adulta, cómo eludían el control de sus educadores, cómo se ejercitaba una posición social de un lado y del otro, y dónde había respeto y dónde maldad.

No es cuestión ahora de repasar todos los matices que un debate puede descubrir, pero acaso conviene detenerse en alguna comparación. La valoración de la sexualidad sería en este caso un tema muy explicativo. En Törless los jóvenes se relacionan con prostitutas, no hay muchachas que les pudiesen interesar, ni caben en su mundo. El retrato de la homosexualidad no sólo es sórdido sino una práctica enmarcada en un repugnante cubil de amos y esclavo. En el caso de *Cero en conducta*, todo cambia. Los muchachos en este caso son todavía demasiado bisoños para relacionarlos con chicas aunque Caussat visita a una niña los domingos, recuperando un recuerdo que Vigo tenía de sí mismo; pero está ahí el vigilante Huguet que encuentra a una joven a la que sigue en el paseo para regocijo de los escolares, hasta que al doblar una esquina aparece el clero; y se sugiere una relación de afecto entre dos escolares que las mentes sucias que dirigen el rancio internado vigilan y condenan. Una sexualidad fresca y natural está presente en Colin Smith, no exenta de guiños a un tiempo donde el decoro para una muchacha era no dejarse poner fácilmente la mano encima del chico que le gustaba.

Con estas tres películas cruzamos una buena parte del siglo XX desde la perspectiva de los jóvenes que estaban reclusos en instituciones que los amoldaban a unos valores tramposos, impuestos no ya con arbitrariedad sino con desprecio a sus ansias de determinarse como personas, de tomar decisiones sobre sus propias vidas. Desde la completa ausencia de compasión y desprecio al sufrimiento que podemos ver en *El joven Törless*, pasando por el optimismo libertario anterior a la barbarie nazi que nos muestra Vigo, hasta la decisión de ser libre (aunque sea en su condición de preso) del protagonista de *La soledad del corredor de fondo*, hay un hilo conductor que aunque tiene otros puntos de anclaje, ofrece una mirada diáfana sobre las realidades oscuras de los internados. Son películas con las que podemos ahondar en algunos aspectos de las realidades pedagógicas de esos años del siglo XX, (tan diferentes a otras que transcurren paralelamente y

que aparecen bien explicadas en los manuales de Historia de la Educación como hitos de la buena pedagogía) y encontrar desde donde estaban escondidos los primeros síntomas del nazismo en su vertiente escolar hasta llegar a los conflictos de clase en las sociedades opulentas en los preludios de un ciclo ascendente que sería desmochado por la crisis del petróleo en 1973.

Verlas y debatirlas en el espíritu del cine-forum en que otros las descubrimos cuando éramos estudiantes, es un aprendizaje iniciático recomendable a todo aspirante a educador, especialmente en un tiempo en que tantos hablan de la cultura del esfuerzo..., que deben realizar los otros.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, CARLOS Y OTROS: *En torno al free cinema: la tradición realista en el cine británico*, (Carlos F. Heredero, José Enrique Monterde, eds.), Valencia, Institut Valencià de Cinematografia Ricardo Muñoz Suay, 2001, 374 pp.
- ANGELIS, ENRICO DE: *Arte e ideología de la alta burguesía: Mann, Musil, Kafka, Brecht*, Madrid, Akal, 1977, 230 pp.
- ATHERTON, STANLEY S.: *Alan Sillitoe: A Critical Asssment*, London, W.H. Allen&Co. Ltd, 1979, 215 pp.
- CAMARERO, GLORIA: *Una ventana indiscreta: la historia desde el cine*, Madrid, Ediciones JC, 2008, 207 pp.
- CATTINI, ALBERTO: *Volker Schlöndorff*, Firenze, La Nuova Italia, 1981, 160 pp.
- DÍAZ MORALES, FÉLIX: *Encrucijada histórica y socio-generacional en la obra de Robert Musil*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1987, 34 pp.
- FISCHER, ERNST: *Literatura y crisis de la civilización europea: Kraus, Musil, Kafka*, Barcelona, Icaria, 1984, 170 pp.
- GARCÍA ALONSO, RAFAEL: *Ensayos sobre literatura filosófica: G. Simmel, R. Musil, R.M. Rilke, K.Kraus, W. Benjamin y J. Roth*, Madrid, Siglo XXI, 1995, 234 pp.
- GISPERT PELLICER, ESTHER: *Cine, ficción, educación*, Barcelona, Laertes, 2009, 217 pp.
- GRANDE, MAURIZIO: *Jean Vigo*. Firenze, Il Castoro Cinema, 1979, 128 pp.
- HEREDERO, CARLOS F. Y MONTERDE, J.E.: *En torno a La Nouvelle Vague. Rupturas y horizontes de modernidad*, Valencia, Instituto Valencià de Cinematografía Ricardo Muñoz Suay, 2007, 541 pp.
- KRAKAUER, SIEGFRIED: *Teoría del cine: la redención de la realidad física*, Barcelona, Paidós, 1989, 401 pp.

- KRACAUER, SIEGFRIED: *De Caligari a Hitler: una historia psicológica del cine alemán*, Barcelona, Paidós, 1995, 350 pp.
- MARTINI, EMANUELA (ed.): *Free cinema e dintorni. Nuovo cinema inglese 1956-1968*, Torino, EDT, 1991, 206 pp.
- MÍNGUEZ, JOSÉ MIGUEL: *Musil*, Barcelona, Barcanova, 1982, 158 pp.
- MUSIL, ROBERT: *Las tribulaciones del estudiante Törless*, México, Sexto Piso, 2007, 187 pp.
- ROCHA, LUIS FILIPE: *Jean Vigo*, Porto, Edições Afrontamento, 1981, 141 pp.
- ROSELLINI, ROBERTO: *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo*, Barcelona, Paidós, 2001, 165 pp.
- ROSENSTONE, R. Y ROBERT, A.: *El pasado en imágenes: el desafío del cine a nuestra idea de la historia*, Barcelona, Ariel, 1997, 187 pp.
- ROSSÉS, MONTSERRAT: *Nuevo cine alemán*, Madrid: Ediciones JC, 1991, 185 pp.
- SALÈS GOMÈS, PAULO EMILIO: *Jean Vigo*, Saint Amand, Éditions du Seuil, 1988, 272 pp.
- SILLITOE, ALAN: *La soledad del corredor de fondo*, Barcelona, Bruguera, 1982, 269 pp.
- Schneider, ROLAND: *Histoire du cinéma allemand*, Paris, Les éditions du Cerf, 1991, 260 pp.
- TRUFAUTT, FRANÇOIS: *Les films de ma vie*, Paris, Flammarion, 1975, 360 pp.

