

Gilson Pôrto Jr.
VÍCTOR AMAR RODRÍGUEZ (Orgs.)

Comunicación, Educación y Cine

Reflexiones y Construcciones

O cinema também se pode olhar entre folhas dum livro. Faz falta falar sobre comunicação, o papel que joga a educação e a importância da representação do cinema. Imaginem um filme que é projetado na tela. Para o espectador supõe um convite extenso e harmonioso para refletir e continuar imaginando. Tal vez, como se fosse uma construção compartilhada, o discurso cinematográfico, em plena efervescência ilumina as mentes e os corações do público. Desfrutem desta maravilhosa coletânea. Deixe aberta aquela janela da imaginação. Olhe para a tela e para o público em geral, ou vice-versa. Seja um espectador com vontades de saber mais sobre o cinema. Um cinema que vamos a escrever e compreender a nossa maneira. Pode se deixar convencer pelas imagens. Já que desde agora o cinema é nosso aliado leal. Vamos ter mais reflexões, mais construções, quer dizer, uma possível olhada mais ampla. E inclusive, vamos ter mais possibilidades de aprender e ser educados com e em cinema. Viva os cinemas do mundo! Algumas experiências escritas. Vamos conhece-lhes um pouco mais e melhor.



Comunicación, Educación y Cine

Universidade Federal de Roraima - UFRR

Reitor

Jefferson Fernandes do Nascimento

Vice-Reitor

Américo Alves de Lyra Júnior

Editora da UFRR

Diretor da EDUFRR

Cezário Paulino B. de Queiroz

Conselho Editorial

Alexander Sibajev

Cássio Sanguini Sérgio

Edlauva Oliveira dos Santos

Guido Nunes Lopes

Gustavo Vargas Cohen

Lourival Novais Néto

Luis Felipe Paes de Almeida

Madalena V. M. do C. Borges

Marisa Barbosa Araújo

Rileuda de Sena Rebouças

Silvana Túlio Fortes

Teresa Cristina E. dos Anjos

Wagner da Silva Dias



Editora da Universidade Federal de Roraima

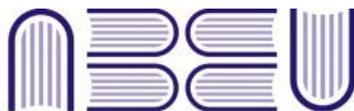
Campus Paricarana – Av. Cap. Ene Garcez, 2413

Aeroporto – CEP 69310-000. Boa Vista – RR – Brasil

e-mail: editora@ufrr.br / editoraufrr@gmail.com

Fone: +55 95 3621 3111

A Editora da UFRR é filiada à:



Associação Brasileira de Editoras Universitárias



Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe

Comunicación, Educación y Cine

Reflexiones y Construcciones

Organizadores:

Gilson Pôrto Jr.

Víctor Amar Rodríguez



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.behance.net/CaroleKummecke>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Série Comunicação, Jornalismo e Educação - 26

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

PÔRTO JR., Gilson; RODRÍGUEZ, Víctor Amar (Orgs.)

Comunicación, Educación y Cine: reflexiones y construcciones [recurso eletrônico] / Gilson Pôrto Jr.; Víctor Amar Rodríguez (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi /Boa Vista: Editora da UFRR, 2019.

252 p.

ISBN - 978-85-5696-657-5

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Comunicação. 2. Educação. 3. Democracia. 4. Cinema. 5. Jornalismo. I. Título. II. Série.

CDD: 177

Índices para catálogo sistemático:

1. Ética e sociedade

177

Série
**Comunicação,
Jornalismo e
Educação**



Diretor da série:

Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Porto Junior
Universidade Federal do Tocantins (UFT), Brasil

Comitê Editorial e Científico:

Profa. Dra. Cynthia Mara Miranda
Universidade Federal do Tocantins (UFT), Brasil

Prof. Dr. João Nunes da Silva
Universidade Federal do Tocantins (UFT), Brasil

Prof. Dr. Luis Carlos Martins de Almeida Mota
Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes
UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Universidade do Tocantins (UNITINS), Brasil

Prof. Dr. Rogério Christofoletti
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil

Prof. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista
Universidade de Coxias do Sul: Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Profa. Dra. Thais de Mendonça Jorge
Universidade de Brasília (UnB), Brasil

Profa. Dra. Verônica Dantas Menezes
Universidade Federal do Tocantins (UFT), Brasil

Prof. Dr. Fagnó da Silva Soares
CLIO & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesq. em História Oral e Memória
Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

Dr. Luís Francisco Munaro
Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Dr. José Manuel Peláez
Universidade do Minho, Portugal

Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes
Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do
Ministério Público do Tocantins, CESAF/MPTO

Índice

Prólogo.....	11
Olha ao cinema ou o cinema que olha Jerónimo Silva; Fernando Quilmes	
Capítulo 1	15
El incansable defensor: la representación del periodista en las producciones cinematográficas norteamericanas João Vitor Alencar Costa; Vilso Junior Santi	
Capítulo 2.....	45
Cine y educación una lectura sobre el uso educativo del cine en el tema de la transexualidad María Elena Bergman	
Capítulo 3.....	55
Personaje, representación y películas híbridas: fronteras entre ficción y realidad Francisco Gilson R. Porto Junior; João Nunes da Silva; Nelson Russo de Moraes	
Capítulo 4.....	77
La representación de la mujer periodista en el cine de Hollywood Luíza Lizliê Lopes Xavier; Vilso Junior Santi	
Capítulo 5.....	99
Lo viejo y lo nuevo en el cine andaluz. el caso de “Solas”(1) Víctor Amar; Carmen Moguel	
Capítulo 6.....	117
Insegnare il cinema per educare al sentire (1) Arturo Lando; Diana Salzano; Igor Scognamiglio	
Capítulo 7.....	143
Clásicos Disney, un recurso didáctico para una educación no sexista Manuel Granado Palma	

Capítulo 8	183
Sobre as dobras de Joelma: Significações da transexualidade na curta metragem ‘Joelma’ e a formação para a diversidade de gênero	
Indaiara Célia da Silva; Antenor Rita Gomes	
Capítulo 9.....	205
A propósito de una experiencia de cine y educación. El cineforum universitario	
Víctor Amar; Oliver Salas; Juan Carlos Peláez	
Capítulo 10	227
Comunicación periodismo y extensión universitaria: el despertar de la producción de conocimiento en una escuela municipal	
Francisco Gilson R. P. Junior; Ana Carolina C. dos Anjos; Cleide das G. V. dos Santos	
Postfácio	251
Víctor Amar	

Prólogo

Olha ao cinema ou o cinema que olha

Jerônimo Silva ¹

Fernando Quilmes ²

É com imensa satisfação que recebemos o convite de contribuirmos no prólogo do livro “COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y CINE: REFLEXIONES Y CONSTRUCCIONES”, que consta de dez capítulos e que foi organizado por Gilson Pôrto da Universidade Federal do Tocantins (Brasil) e Víctor Amar Rodríguez da Universidade de Cádiz (Espanha).

O cinema também se pode olhar entre folhas dum livro. Faz falta falar sobre comunicação, o papel que joga a educação e a importância da representação do cinema. Imaginem um filme que é projetado na tela. Para o espectador supõe um convite extenso e harmonioso para refletir e continuar imaginando. Tal vez, como se fosse uma construção compartilhada, o discurso cinematográfico, em plena efervescência ilumina as mentes e os corações do público.

Vejamos, a seguir, a essência de cada texto:

João Vitor Alencar Costa e Vilso Junior Santi no texto “El incansable defensor: La representación del periodista en las producciones cinematográficas norteamericanas” partem do princípio de que a cinematografia e o jornalismo caminham lado a lado, pois ambos são formadores de opinião e trabalham com representações. Procuram identificar as principais transformações da imagem do jornalista sobre o cine norte americano, através de quatro obras cinematográficas: *The China Syndrome* (1979); *True Crime* (1999);

¹ Universidade do Estado da Bahia, Brasil

² Universidade Pablo de Olavide de Sevilha, Espanha

Truth (2015); e *Spotlight* (2015), constatando a representação do jornalista como um incansável defensor dos valores e padrões morais preexistentes.

A professora María Elena Bergman preocupada com a temática da transexualidade nos brinda com a obra “Cine y educación una lectura sobre el uso educativo del cine en el tema de la transexualidad” uma visão particular, destacando o cinema como um instrumento útil na sala de aula para se trabalhar temáticas diferentes das que são ministradas no ambiente escolar. Afirmando que a sala de aula deve ser um lugar de movimento, em que o discente deve deixar de ser passivo em sua forma de conceber o mundo, bem como na sua forma de pensar, atuar e sentir.

O texto “Personaje, representación y películas híbridas: fronteras entre ficción y realidad”, de Francisco Gilson Reboucas Porto Junior, João Nunes da Silva e Nelson Russo de Moraes, trabalha com os conceitos de personagem, representação, modos de leituras do documental e da ficção. Demonstrando a importância destes conceitos para a análise de documentários e por permitir identificar nos filmes híbridos a intrínseca relação entre ator e personagem, ou seja, a proximidade existente entre personagem e representação. Aquele que representa um personagem de certa forma representa a sua vida presente, seu modo de assimilar as coisas do cotidiano.

A obra “La representación de la mujer periodista en el cine de Hollywood”, de Luiza Lizliê Lopes Xavier e Vilso Junior Santi, Analisa como as mulheres periodistas são representadas e a postura que assumem com relação aos homens nas seguintes produções cinematográficas: *13 Going on 30* (2004), *The Devil Wears Prada* (2006), *Confessions of a Shopaholic* (2009), *The Ugly Truth* (2009), *Morning Glory* (2010) e *A Christmas Prince* (2017). Constatando como a representação da mulher periodista no cine de Hollywood reproduz estereótipos, em vez de combatê-los.

O capítulo de Víctor Amar e Carmen Moguel “Lo viejo y lo nuevo en el cine andaluz: el caso de *Solas*” destaca a importância da cinematografia para refletirmos criticamente o cotidiano e a cultura de

uma determinada sociedade, no seu tempo e espaço específico. Com a película *Solas* (1999), do cineasta Benito Zambrano, é possível visualizar a Andaluzia antiga e a Andaluzia atual, bem como compreender as duas *Espanhas*: uma rural e uma urbana. A representação da figura materna, no filme, é a Andaluzia Antiga e a representação da filha é a Andaluzia no presente.

O texto de Arturo Lando, Diana Salzano e Igor Scognamiglio “Insegnare il cinema per educare al sentire apresenta o papel do cinema na alfabetização não apenas visual, mas também emocional dos jovens usuários e na necessidade de programar unidades específicas de ensino dedicadas a esse meio dentro dos currículos escolares. Destaca a necessidade de uma educação cinematográfica através da Web, como uma dimensão de transposição digital, na qual os jovens possam narrar a essência da sua existência.

Manuel Granado Palma com “Clásicos Disney, un recurso didáctico para una educación no sexista” nos traz uma temática interessante de como as produções cinematográficas de Disney, claramente machistas e ideológicas, podem ser utilizadas como ferramenta metodológica para se trabalhar a igualdade de gênero, a partir de análise, reflexão e atitude crítica por parte dos educandos.

A obra de Indaiara Silva e Antenor Gomes “Sobre as dobras de Joelma: Significações e simbologias da transexualidade na curta metragem Joelma e a formação para a diversidade sexual e de gênero” analisam uma história real de uma mulher que recusa uma identidade de gênero masculina, com dilemas, sofrimentos e superação, ao realizar uma cirurgia de mudança de sexo. Destaca a importância histórica e formativa da curta metragem de 20 minutos - Joelma, por apresentar as problemáticas de gênero e os preconceitos contra o símbolo do feminino existentes no cerne da cultura brasileira. E afirma que as instituições educacionais devem se comprometer na discussão e reflexão sobre as mais diversas formas de viver as identidades de gênero, definindo o feminino com um construto psicossocial de gênero e não uma questão física e genital.

“A propósito de una experiencia de cine y educación: el cineforum universitario” é um capítulo de Víctor Amar Rodríguez, Oliver Salas e Juan Carlos Peláez, onde apresentam uma experiência formativa do Cine Fórum, na Universidade de Cádiz (Espanha), Faculdade de Ciências da Educação, na Graduação em Educação Primária, disciplina curricular: “Comunicação e Tecnologia da Informação em Educação. Acreditam que o cine e a educação são excelentes aliados no desenvolvimento pessoal, com possibilidades didática e pedagógica. Reivindicam uma atividade de Cine Fórum involucrada na educação/comunicação dialogada, para promover o sentido crítico dos discentes, incentivando-os a participação cidadã e uma corresponsabilidade social. Superando, assim, a estrita formação transmissiva para outra mais entre iguais, dialogada e apoiada ao ecossistema educativo/comunicativo de pensar, sentir e atuar.

Por fim, o capítulo “Comunicación periodismo y extensión universitaria: el despertar de la producción de conocimiento en una escuela municipal”, de Francisco Gilson Rebouças Porto Junior, Ana Carolina Costa dos Anjos e Cleide das Graças Veloso dos Santos, apresenta o desenvolvimento de um projeto de extensão universitária preocupado em oferecer aos pós-graduandos (as) um processo ensino-aprendizagem que ultrapasse os limites da academia e se aproxime da comunidade, estimulando o interesse no conhecimento acadêmico da área de comunicação, periodismo e o exercício da profissão, por meio de projetos.

Desfrutem desta maravilhosa coletânea. Deixe aberta aquela janela da imaginação. Olhe para a tela e para o público em geral, ou vice-versa. Seja um espectador com vontades de saber mais sobre o cinema. Um cinema que vamos a escrever e compreender a nossa maneira. Pode se deixar convencer pelas imagens. Já que desde agora o cinema é nosso aliado leal. Vamos ter mais reflexões, mais construções, quer dizer, uma possível olhada mais ampla. E inclusive, vamos ter mais possibilidades de aprender e ser educados com e em cinema. Viva os cinemas do mundo! Algumas experiências escritas. Vamos conhece-lhes um pouco mais e melhor.

Capítulo 1

El incansable defensor: la representación del periodista en las producciones cinematográficas norteamericanas

*João Vitor Alencar Costa*¹

*Vilso Junior Santi*²

Introducción

El cine anda al lado del periodismo desde principios del siglo XX. Ambos se adaptan y se configuran a partir de las nuevas formas de medios que surgen a lo largo de los años. De un lado tenemos el cine, considerado un arte que hace posible realizar y proyectar películas, que está difundido en la mayor parte del globo y sirve como divulgador de contenido ficcional creado para el público en general. Del otro el periodismo, una actividad informativa en la que es posible la construcción y circulación de noticias e informaciones a través de medios de comunicación. Ambos son formadores de opinión, operan con representaciones y tienen un papel fundamental en la configuración de las sociedades modernas.

La investigación que resultó en este artículo tuvo como propuesta analizar un conjunto de cuatro películas que retratan el periodismo, para identificar en ellos algunas de las principales transformaciones de la imagen del periodista en el cine. Los criterios

¹ Graduado en Comunicación Social - Periodismo por la Universidad Federal de Roraima (UFRR).

² Profesor-Investigador del Programa de Postgrado en Comunicación de la Universidad Federal de Roraima (UFRR).

de elección de las películas seleccionadas fueron: a) la trama de la película, analizada a través de la sinopsis principal; b) el año de lanzamiento; c) la repercusión del tema abordado; y, d) la historia contada en la película.

El trabajo se ancló, por lo tanto, en un análisis descriptivo de la representación y de las transformaciones de la profesión periodística y de cómo es retratada por el cine norteamericano. Los métodos utilizados en la investigación fueron: a) el bibliográfico, desde los estudios sobre periodismo y cine, a partir de análisis de textos y prospección en bancos de datos académicos; b) análisis de contenido y análisis textual de las películas, para reunir elementos específicos acerca de las representaciones mostradas en cada producción; y c) métodos cualitativos de interpretación basados en la búsqueda de las categorías consideradas demostrativas del *ethos* periodístico representado.

A partir de esos objetivos organizamos el presente relato en cuatro secciones: la primera conceptualiza brevemente el periodismo, habla del nuevo periodismo y aborda las formas mutantes de representación periodística; la segunda detalla el concepto de cine, sus principales características y, de forma semejante a la primera sección, discute lo que es representación en el cine; la tercera sección habla de la representación del periodismo en el cine; e la cuarta presenta el análisis de las cuatro películas elegidas como corpus – *The China Syndrome* (1979), *True Crime* (1999), *Truth* (2015), y, *Spotlight* (2015) –seleccionadas a partir de una lista previa de 28 largometrajes asistidos.

Estas cuatro películas, como veremos, refuerzan la representación del periodista como un incansable defensor de valores y patrones morales preexistentes.

La representación en el periodismo

En esta sección abordaremos algunos aspectos sobre la comunicación, algunas características sobre los nuevos formatos

periodísticos, incluyendo en ellos aquello que se ha convenido llamar “nuevo periodismo” y, finalmente, discutiremos las formas de representación en el periodismo.

En lo que se refiere a la comunicación, podemos definirla de forma simplificada como el acto de transmitir un mensaje, como práctica que implica el intercambio de datos e informaciones, ya sea a través del habla o de señales como apuesta PENA (2010)³.

De este modo, las diversas formas de comunicar deben encarar siempre la presencia tanto de quien produce el mensaje cuanto de quien la recibe. Es decir, el que recibe el mensaje debe ser percibido como coparticipante del proceso comunicacional, sea por transformar el mensaje a través de su comprensión (o decodificación), sea por añadir algo y pasar adelante, o incluso proporcionar una respuesta a lo que primero compartió el mensaje.

Para BODERNAVE (1985), el acto de comunicar está presente en todas las comunidades humanas - se puede decir, en este sentido, que es la propia característica de comunicar a través de códigos complejos lo que confiere al hombre su humanidad.

El acto de la comunicación deja ver la posesión de un conocimiento y permite al que está recibiendo el mensaje la construcción de un entendimiento, aunque éste no sea un proceso monolítico sino un proceso de interpenetración activa entre aquel que habla y el que oye. Entonces, podemos decir que la comunicación es un acto de dos vías.

Otro aspecto importante del proceso de comunicación, según BENVENISTE (1995), es la mediación de los códigos lingüísticos - fundamentales para la construcción de una percepción de mundo del sujeto, aunque la comunicación sea considerada no verbal.

La comunicación humana asume así, como recuerda THOMPSON (1998), una cantidad enorme de facetas y, con la penetración de las tecnologías en todos los ámbitos de la vida humana, permite la recreación activa de la experiencia de la

³ Las obras de referencia utilizadas son de ediciones publicadas en Brasil.

modernidad. Entre las formas modernas de comunicar, catalizadas por el uso de medios diversificados en la modernidad, están el periodismo y el cine.

En este momento, debe preguntarse ¿qué es el periodismo - esta actividad, función o fenómeno cuya comprensión es vital para la concreción de la modernidad? Su definición exacta es discutida hasta hoy por profesionales del área. En su significado más común, el periodismo no es más que una actividad profesional que implica la búsqueda de información sobre asuntos diversificados, y la transmisión de informaciones apuradas para el público en general, tanto en contextos locales o globales, a través de medios de comunicación como la radio, la televisión, los impresos o internet.

Clóvis ROSSI (1981, p. 07) presenta el periodismo a partir de su propia visión profesional, como una lucha en busca de noticias en la intención de alcanzar a las personas. Para TRAQUINA (2005), diversos factores ayudaron en la propagación del periodismo, siendo el principal de ellos la escolarización de la sociedad y todo el proceso de crecimiento y urbanización que se intensifica con el crecimiento de las ciudades.

Con la mayor diversificación de las prácticas informativas, el surgimiento de nuevos medios y el avance de la tecnología, también surgieron nuevos modos de hacer periodismo - más rápido y muchas veces más fácil. Sus actividades, principalmente con la llegada de los nuevos formatos en la web, tuvieron que adaptarse a esos nuevos caminos, resultando entonces en lo que ahora vivimos diariamente y en, prácticamente, todo el lugar.

Conforme a MELO y ASÍS (2016) los formatos periodísticos son unidades comunicacionales masivas, en los que se encuentran diversas formas y maneras de transmisión de novedades. Hoy los nuevos formatos periodísticos ayudan en la construcción de las informaciones que son diseminadas por los medios de comunicación. Llegamos en una época en que es posible tener informaciones y cualquier tipo de noticias de forma prácticamente global.

Con la flexibilidad existente en estos nuevos formatos, las noticias se han vuelto más buscadas mientras que pueden ser diseminadas más rápidamente - factores que pueden haber perjudicado la calidad de las noticias con el surgimiento del fenómeno de las noticias falsas.

Sin embargo, la flagrante flexibilidad de los formatos periodísticos actuales nos ayuda a comprender mejor la expresión “nuevo periodismo” y lo que significa. La discusión del nuevo periodismo permite también dinamizar la noción aquí sugerida de periodismo, demostrando cómo su mutación puede hacerle cerca de estrategias narrativas provenientes de la literatura y consecuentemente del cine.

El término nuevo periodismo surgió en las décadas de 1960 y 1970 teniendo Tom Wolfe, Gay Talese, Norman Mailer y Truman Capote como principales pensadores. Teóricamente, él parte de técnicas desarrolladas para producción de textos que buscaban la aproximación más directa de la noticia con la verdad.

Como sugiere HELLMAN *apud* BRAGATTO (2007: 30): “[...] El nuevo periodismo es una especie de nueva ficción, pues trasciende las técnicas convencionales del periodismo y de la literatura realista al explorar el poder de esbozar conciencia de la ficción fabulista (*fabulist fiction*)”. Para los autores, el nuevo periodismo subvierte el clásico contrato de lectura entre el autor y el lector del periodismo.

La creación de ese “modelo” se explica por la necesidad de producir un periodismo más amplio, de fácil acceso a la historia noticiada, de entendimiento más simplificado y con informaciones directas. El formato se utiliza de las técnicas de la literatura en su composición, edición de los reportajes y en los ensayos periodísticos, en el intento de acercar al máximo al público de la realidad relatada en la noticia. Para Tom WOLFE (2005), el *New Journalism* (Nuevo Periodismo), es, pues, “tan absorbente y fascinante como la novela y el cuento”.

Las discusiones sobre la comunicación, el periodismo y sus formatos nos autorizan por fin a tratar de la idea de representación en el periodismo. La representación en su forma más tradicional es el acto de mostrar, a través de diferentes formatos y técnicas, varias perspectivas de algo que puede ser real. Podemos decir que la representación es siempre la representación de alguien o algo - la representación del otro.

Para Jacques RANCIÈRE (2012, p. 124), la representación es una forma de dependencia de lo visible en relación con la palabra. Para el autor ella, “[...] es esencialmente el hacer ver, un desdoblamiento ordenado de significados, una relación regulada entre lo que comprendemos o anticipamos y lo que viene de sorpresa”.

En el periodismo la representación está presente desde la forma como el periodista prepara su información y la divulga a través de reportajes, materias, locuciones, entre otros. Podemos decir que la actuación en el ramo periodístico es de hecho una actuación representativa, pues, es trabajando diariamente en las redacciones (escribiendo, leyendo, narrando, diseminando informaciones y acontecimientos), que el periodista y el periodismo van representando a su manera la información que poseen sobre el mundo.

En ese sentido la idea de periodismo como forma de conocimiento de MEDITSCHI (1998) gana fuerza. Como añade Tulio COSTA (2009, p.38):

Él va mucho más allá de la cuestión de dichos pilares verdad, justicia y ética. Porque nunca conseguirá una representación "pura". Siempre estará reproduciendo visiones de otro, sin contar la presencia de todos los demás que formaron su propia visión del mundo. Ni en el momento en que el mismo periodista es testigo ocular de un hecho, un asesinato, por ejemplo, él estará solo con su representación

Conforme con COSTA (2009, p. 38), incluso los testimonios en primera persona vienen cargados de representaciones. Para el

autor, el periodismo no se realiza sin “las otras representaciones”, ni sin “la representación de los otros”.

El periodismo, por lo tanto, no será nunca la pura representación, ni simple representación, sino la representación de la representación - con toda compleja red de problemas derivados de esas infinitas posibilidades de interpretación y miradas con relación a la propia representación (COSTA, 2009).

De ese modo, a partir de la segunda mitad del siglo XX, los medios audiovisuales que se fueron configurando se extendieron con mucha fuerza por todo el mundo. Con eso, la representación en el periodismo se fue volviendo aún más dependiente de esos grandes medios, haciendo más fácil la interacción con públicos diversificados.

SOARES (2009, p. 19) sugiere, en ese sentido, que “la fuerza de la comunicación actual ha sido remitida a los procesos de expresión de los medios de comunicación, que por medio de la imagen y de la palabra, confieren realismo, drama e intensidad afectiva a las representaciones mediáticas”.

De esta forma, es viable decir que la representación en el periodismo nos permite percibir que existen diferentes formas e ideas del imaginario entre el representante y lo que está siendo representado - tanto en el proceso de preparación de una noticia, como en el acto de comunicación con el prójimo, en la forma de hablar a través de algún medio de comunicación, o a través de la propia actuación profesional del periodista.

La representación en el cine

El cine puede ser entendido como un arte. Con el que es posible producir películas ficcionales o no ficcionales o, paralelamente, entenderlo como una industria extraordinariamente grande, que permite no sólo lucro, sino también cierto papel preponderante en la construcción de las representaciones en la sociedad moderna.

Podemos atribuir el surgimiento del cine a una multiplicidad de creadores. Para XAVIER (1996, p. 26), sin embargo, la búsqueda por las llamadas “fotografías animadas” a lo largo de los siglos revela desde siempre una fuerte imbricación del cine hacia las nuevas experiencias de tecnología, tiempo y formas de representación visual.

Fernando MASCARELLO (2006, p. 25) a su vez argumenta que, durante los primeros veinte años de su invención, el cine fue considerado de poco interés para la historia de los medios de comunicación, ya que durante ese período era visto con el conjunto de intentos de llegarse a una forma de narrativa intrínseca al medio que se establecería. El autor recuerda que, en ese período, por estar mezclado a otras formas de cultura (como el teatro, la linterna mágica, el *vaudeville* y las atracciones de feria) el cine se encontraría en un estadio preliminar de lenguaje.

El cine, sin embargo, se organiza como lenguaje cuando Georges Méliés comienza a exhibir sus películas. Como ilusionista él representaba de una forma diferente y más atractiva las historias de sus producciones. Fue Méliés el precursor de los efectos especiales en el ámbito cinematográfico. En 1906 presentó su primera película *Le Voyage dans la Lune*⁴ - dando inicio a las películas de ciencia ficción. A partir de ahí esas producciones se intensificaron y comenzaron a surgir en varios otros países.

El surgimiento de los *nickelodeons*⁵, el aumento del tiempo de duración de las películas y la consolidación de circuitos de producción en Europa (especialmente en Francia e Italia) son factores que explican el desarrollo de las películas y el incremento del lenguaje cinematográfico en ese tiempo. Sin embargo, con la Primera Guerra Mundial, estas industrias de cine sufrieron una serie de interrupciones, ofreciendo la posibilidad de que el cine de Estados Unidos comenzara a destacarse.

⁴ Títulos de la película original.

⁵ Neologismo que combinaba el níquel de la moneda de 5 centavos (precio del ingreso), con la palabra griega "odeón" que significa teatro cubierto. Un tipo de pequeñas salas de cine que surgieron a principios del siglo XX.

A partir de ese punto, grandes productores se mudaron para Nueva York, donde la producción se fue intensificando y ganando espacio. Y, en California, donde había mucha luminosidad y lugares amplios para ser explorados por grabaciones, nació Hollywood - con un grupo de cineastas judíos disidentes del grupo neoyorquino.

A partir de ahí hubo la popularización del cine y de algunos grandes nombres, como por ejemplo Charlie Chaplin - que producía, actuaba y financiaba sus propias películas. En la década de 1930 comenzaron a surgir los grandes estudios que darían continuidad a la producción de películas ficcionales y no ficticios de diversos géneros. A continuación, el surgimiento del cine con colores también ayudó a consolidar el lenguaje cinematográfico y sus producciones.

En 1941 el director Orson Welles lanzó la película *Citizen Kane*, inspirada en la vida del millonario William Randolph Hearst, dueño de un imperio del periodismo y de la publicidad mundial. En este largometraje, el director trae nuevos formatos de dirección, muestra innovaciones en la forma de grabar, con ángulos diferentes de filmación y presenta una narrativa no lineal - algo nunca visto antes en las producciones cinematográficas.

En esa década, sin embargo, el cine pasó a ser utilizado con objetivos propagandísticos y nacionalistas. Con el inicio de la Segunda Guerra Mundial, el cine pasó por un momento turbulento, con la disminución significativa en las producciones cinematográficas. Conforme con PIRAS *et al* (2015: p. 03), en este período,

[...] el número de películas es reducido y los pocos ejemplares se encargaban de transmitir una divulgación de la guerra, o un atractivo patriótico. El cine también pasa a ser utilizado para estimular el consumo, ya que él era un medio muy influyente en la sociedad, y las actrices y actores eran copiados e idolatrados por el público en general.

En la década de 1950, los grandes estudios buscaban formas de traer al público de nuevo a salas de cine, usando técnicas diferentes de filmación en las pantallas de *widescreen*, pues la

televisión ya estaba muy popularizada y gran parte de la gente abdicó de ir al cine. A partir de ese momento, las películas épicas de grandes creaciones ganaron popularidad. Uno de los directores que más se destacaron en el período fue Alfred Hitchcock, considerado hasta hoy, “maestro de las producciones de suspense”.

Otro punto destacado en la década de 1950 fue la creación de la expresión *Nouvelle Vague* - un movimiento artístico del cine francés que visaba un cine más libre y que representaba más la realidad. La transición de las películas mudas a las habladas también propició cambios en la forma de hacer cine y también en la forma de representar al periodismo en el cine.

En los años 1960, el cine sigue teniendo una gran influencia europea, pero en la segunda mitad de la década comienza una fase más osada, rompiendo tabúes sexuales, explorando más el universo del espacio y diversificando sus temáticas (con el uso de la violencia, ejemplo).

En la década de 1970 un principio de crisis. Como el cine norteamericano ya no conseguía atraer más al público joven una serie de medidas para la renovación de la industria se pensaron - como la contratación de nuevos productores y el desarrollo de nuevas ideas. Fue en ese período que nombres como el de Steven Spielberg y George Lucas dieron inicio a la era de los *Blockbusters*⁶.

En la década de 1970 también se produjo la película *The China Syndrome* (1979) que muestra la historia de una periodista que, tras presenciar un incidente nuclear que traerá consecuencias alarmantes a la población, va en busca de la verdad para entonces cerrar la referida usina.

El cine en la década de 1980 se inició con la presentación de la obra principal del director Stanley Kubrick, *The Shining* (1980). En ese período la violencia se vuelve aún visible en las producciones,

⁶ Palabra de origen inglesa que indica una película en la que se ha invertido gran cantidad de dinero, estimándose el retorno al menos del triple en el valor.

por las manos de grandes directores como Martin Scorsese y Stephen Frears.

En los años 1980, nuevos directores fueron surgiendo y creando obras muy bien elaboradas y de bajo presupuesto, revolucionando la manera de producir efectos que causaban más impacto en el público - los llamados efectos de garaje. Las películas de terror también fueron ganando espacio. Surge el llamado *Body Horror* el subgénero de película creado por David Cronenberg, que muestra la degradación y la mutación de los cuerpos humanos hasta su total destrucción.

En los años 1990, los grandes estudios de cine comenzaron a arriesgarse en la producción de grandes películas, incluso corriendo riesgos de no lucrarse mucho con eso. Los *Blockbusters* continuaron en alza, con películas cada vez más grandiosas. En esta década las películas fueron ganando mayor espacio y mucha diversidad. Se crearon también nuevas películas que rindieron muchos premios y revelaron grandes artistas. En esta década se lanzaron películas como *True Crime* (1999), que muestra a un periodista en busca de hechos que comprueban la inocencia de un hombre condenado a muerte injustamente.

La década de 1990, también, fue esencial para la presentación del cine más simple. Los directores y productores independientes ganaron más voz en el medio cinematográfico. Con poco equipamiento, poco dinero y contenido de buena calidad, grandes producciones quedaron conocidas y recaudaron miles de dólares.

Evidentemente, esta evolución continuó en los años 2000 y cineastas independientes y con pocos recursos ganan renombre y espacio en el medio cinematográfico. A lo largo de los años, las nuevas tecnologías surgieron, lo que trae nuevos medios de filmación, nuevas fórmulas e innumerables tipos de cámaras - formas que interfieren en la forma del cine representar.

El cine, desde su primera aparición, se reveló una forma de comunicar completamente revolucionaria y capaz de modificar drásticamente los hábitos urbanos, la construcción de conocimiento y

la interacción entre las personas. Él trajo a través de su arte un enorme poder de reconstruir las relaciones sociales. El cine trajo, también, a la luz temas polémicos y de gran interés mundial, historias representadas de forma que causaran gran impacto cuando conocidas y temas desconocidos a los que pocas personas tenían acceso.

En este contexto el arte cinematográfico es una gran propagadora de sentidos, trae en el equipaje diversos aspectos que influyen la sociedad de forma positiva y también negativa. Uno de los papeles del cine es justamente presentar diversas representaciones sobre aspectos del social, ocasionando como consecuencia distintas emociones y grandes impactos.

XAVIER (1996) dice que el principal objetivo del cine es retratar emociones. En el cine, los personajes son, ante todo, sujetos a experiencias emocionales: alegría y dolor, la esperanza y el miedo, el amor y el odio, la gratitud y la envidia, la solidaridad y la malicia. Para el autor, esas emociones mostradas por quien está representando, son automáticamente las emociones de quien está recibiendo el mensaje - y eso puede ser el inicio para el cambio de mentalidades.

En este sentido, GUTFREIND (2006, p. 02) habla que,

El cine puede ser comprendido como una estructura plural que engloba producción, consumación, hábitos, creatividad, valores simbólicos e imaginarios que se refieren a una sociedad específica. En ese sentido, uno de los varios campos que comprende el estudio de cine se interesa por la organización sociocultural de su producción y por lo que la experiencia fílmica aporta a una sociedad específica; más particularmente, podemos decir que el cine, como otros medios, funciona como un producto de base de la sociedad contemporánea, participando en la psiquis de la comunidad, la conciencia y la experiencia de los individuos

Otra característica importante del cine nos muestra que diversas características presentadas en las películas e insertadas en la sociedad tienen gran predominio cuando se trata de la construcción de ideologías - lo que representa un factor más cuando

se habla de influencias y de las posibilidades de construir, a partir de una película, ideas que serán seguidas y aplicadas para la vida.

PIRAS *et all* (2015) sugiere que, además de que el cine es productor de espectáculo, es también vehículo de propaganda, de información y de formación. En esta industria es perceptible la relación de similitud entre lo que se muestra en el cine y la vida real. Por eso, en el momento en que percibimos algo que nos gusta o vemos una representación de algo que nos gustaría tener o hacer, nosotros inmediatamente buscamos formas de apropiación - sea en un nuevo modo de vida que ambicionamos vivir; en un estilo de ropa que nos gustaría vestir; o incluso en una apariencia tomada sinónimo de representación humana ideal.

En el cine la idea de representación, por tanto, está relacionada con el acto de utilizar diferentes formatos, técnicas y perspectivas, sea a través de la actuación, gestos o escritura, para mostrar algo que puede ser real. En el cine, la representación de alguien o de algo, es la representación del otro a través de la imagen.

Para CODATO (2010, p. 07),

El cine es una representación de imágenes en movimiento, imágenes que ponen en relación lo real y lo imaginario a través de un mecanismo que permite una doble articulación de la conciencia, en el que el espectador percibe la ilusión, pero también el dinamismo de la realidad. La imagen en movimiento relativiza el tiempo histórico, dándole un carácter atemporal. Se convierte en un soporte que conecta al espectador al tiempo de la película, enfatizando lo vivido y buscando, para significarlo, elementos de lo simbólico

La representación en el cine está involucrada en la transmisión de informaciones a través de un modo artístico de actuación. En él posible transparentar ideas y objetos de diferentes modos de vida al público presente. Esta relación está entrelazada con imaginario y participa activamente en cualquier parte de una sociedad. GUTFREIND (2006) sugiere, en ese sentido, que el cine tiene el poder de transformar objetos, personas y narrativas en

ausentes en el tiempo y en el espacio, donde es posible pensar que toda película representa lo irreal en el sentido de que lo que vemos en la pantalla es justamente el ausente.

CODATO (2010) añade que el acto de filmar significa representar a través de la imagen, en su condición omnipresente, aquello que permite la entrada y la salida de sentidos, en un movimiento relacional de intercambio. Conforme el autor, eso posibilita revivir una nueva representación del mundo - permite reconstruir una misma narrativa de innumerables maneras.

Las representaciones son de hecho una mirada diferente y una forma de mostrar las diversas artes del imaginario en el ámbito cinematográfico. Es posible percibir representaciones de cuño ficcional y no ficcional en un intento de mostrar la realidad a través del arte, que proporciona varias formas de tener un entendimiento individual en el momento en que repasa la imagen.

Según argumenta GUTFREIND (2006, p.10-11) la especificidad del cine como manifestación artística se debe a su capacidad subjetiva de mostrar una realidad. Para la autora, esa reflexión sobre el cine se refiere a un rechazo de una reproducción mecánica de la realidad en favor de una reproducción que es del orden del imaginario: "donde el conjunto de imágenes constituye un capital fundamental para comprender las relaciones culturales internas de una sociedad específica".

En cuanto al imaginario, MACEDO (2005, p. 22) sugiere que el cine en nuestro tiempo revela sus cualidades de indicador sociológico en el que se reúnen las condiciones esenciales para el análisis de las propuestas contemporáneas sobre la condición del hombre en la sociedad. El autor complementa sugiriendo que el cine hace disponible una industria capaz de crear un mundo la imagen y semejanza de su imaginación por el hombre.

Podemos decir también que, en el momento en que se tiene contacto con la representación del cine, diversas ideas acerca de lo que está siendo visto pueden ser movidas. En ese contexto el poder creador del imaginario adquiere gran amplitud, y corresponde al

público, individualmente, sacar sus propias conclusiones de lo que está siendo transferido en aquel momento. Entonces, el cine se manifiesta de manera que la mirada individual del mundo tenga varias percepciones para aquellas personas que tuvieron contacto con una película.

GUTFREIND (2006, p. 09-10) añade que:

El cine se revela, entonces, como un instrumento que nos permite mirar el mundo y cuya originalidad se debe a la difusión en el espectador-realizador de lo real y lo imaginario a través de una compleja complementariedad donde uno no sabría excluir al otro. Podemos decir, así, que el cine, en la actualidad, es un soporte técnico que puede hacer diferentes tipos de discursos como el periodismo, propaganda, pedagogía, pero también arte.

De esta forma, podemos decir que la especificidad de la representación en el cine se basa en darnos la ilusión de trazar los movimientos del pensamiento, o de inducirnos a operar sobre ellos ya partir de ellos (GUTFREIND, 2006).

La representación del periodismo en el cine

El periodismo y el cine andan ligados y están, históricamente, vinculados por presentar características que se complementan el uno al otro. Ambos tuvieron un crecimiento extraordinario a lo largo de los años y se fueron configurando, compartiendo nuevas ideas que ayudaron en su desarrollo hasta los días actuales.

Conforme CARDOSO (2005, p. 12) con el advenimiento de la modernidad, surgieron algunos factores que permitieron el perfeccionamiento de algunas de las más importantes vertientes de autorreflexión sobre comunicación a partir del periodismo y del cine – “[...] el primero porque tiene una relación directa y diferenciada con el proceso. El otro por exponer el contenido que se produce para la masa, principalmente después de la consolidación de la narrativa clásica”.

Según PEREIRA (2002, *apud* SENRA, 1997) la relación entre el periodismo y el cine es histórica, pues existe entre los dos una colaboración intensa tanto en la elección de los temas transmitidos como en las formas que a menudo se explotan por el periódico. SENRA (1997) confía que esa afinidad también se da en términos de narrativa, enfocada en la acción de los personajes que están participando en la trama.

Conforme la autora (1997, p. 39), el cine y el periodismo americano “bebieron en el mismo modelo narrativo románico que consagró, en el cine, el patrón narrativo hollywoodiano, y en el periodismo, el modelo americano dominante de presentación de las noticias”.

Considerado hoy el séptimo arte, el cine tiene poder muy grande para crear conexiones entre lo que es real y lo que es ficción. En una sola producción cinematográfica, se puede percibir una identidad propia, representada a partir de algo que existe o algo completamente creado por de ideas inéditas. En ese sentido, hay cientos de películas que traen varias representaciones del periodismo en el cine, ya sea retratando al periodista como punto de discusión central de la película, o trayéndolo solamente como un punto secundario, sin mucha relevancia en la trama.

Conforme BERGER (2002, p. 08) hay películas en las que el tema es la actividad periodística, como en *Citizen Kane* (1941); hay otros en que, no siendo éste el foco principal, como en *The Man Who Shot Liberty Valance* (1962), la presencia del periodista es importante pues contribuye en la resolución del desenlace. Hay, otros aún, en que la profesión sólo se incluye para la composición del personaje, como modo de reforzar las características transgresivas de su personalidad. La película *A River Runs Through It* (1992) es ejemplar en esta situación. Según la autora, todas estas películas, con diferentes intensidades, contribuyen a la fijación del “tipo ideal” de periodista.

BERGER (2002) identificó un total de 785 películas que retratan el periodismo - siendo 536 producidos en Estados Unidos,

44 en Brasil, 33 en Inglaterra, 27 en Italia y 19 en Francia. La autora resalta que en esa identificación las principales fuentes de colectas de las películas fueron brasileñas y que hay gran cantidad de películas nacionales con esta temática.

En las producciones, las representaciones del periodismo son innumerables. Tenemos el periodista investigador, el corresponsal al servicio del pueblo, el mentiroso, el transgresor, entre varios otros. Podemos decir entonces que el cine se apropia de la imagen del periodista, crea sus propias ideas sobre la profesión, y las utiliza con base en la realidad vivenciada por todos los profesionales del área para producir una matriz de representación.

A lo largo de su historia, el periodismo encarnó el estereotipo de función social seria y de gran responsabilidad, concentrado en el objetivo de transmitir informaciones verosímiles. De hecho, la principal función periodismo es esa: noticiar y transmitir informaciones al público en general. Pero lo que la gran mayoría de las producciones cinematográficas insinúa es que los periodistas no son sólo aquellos que se quedan detrás de las grandes bancadas presentando los diarios en la televisión.

Es necesario argumentar, en ese sentido, que el periodismo es una actividad desarrollada por profesionales que actúan en diversas áreas de la comunicación - sea él reportero, trabajando en las redacciones, escribiendo para periódicos impresos, creando y narrando noticias en la radio o trabajando en la web. Por lo tanto, no es sólo el cine crea sus representaciones: la propia actividad periodística se encarga de perpetuar el estereotipo del periodista serio, pues esa seriedad es esencial para su credibilidad.

Según ROCKENBACK (2009: 02),

El periodista como personaje es la confirmación de una apuesta en la verosimilitud de las imágenes. Él da credibilidad porque es portavoz de una "voluntad de esclarecer". En las entrañas del mundo moderno, en que la noción de valor y veracidad entra en jaque, el cine busca en el periodista la confirmación de un lugar intocable, pleno de certezas, absoluto, corroborando su plenitud

técnica y su objetividad. Es el periodista que puede confirmar el cine y la carga objetiva de su propósito con las imágenes.

El papel desempeñado por el periodista en el cine se muestra casi siempre en dos vertientes: héroe o villano. El periodista héroe busca traer a la superficie respuestas concluyentes de una historia real que causó gran impacto en la sociedad. Es el caso del periodista investigador, especializado en desvelar hechos ocultos que no son de conocimiento público, como los profesionales de la película *Spotlight* (2015).

Sin embargo, también es posible percibir en la narrativa cinematográfica el periodista desempeñando el papel de villano - que está siempre dispuesto a cometer delitos en busca de más reconocimiento. Representado como profesional que está preparado para mentir y olvidar sus principios éticos siempre que sea necesario para alcanzar fama o un cargo mayor dentro de su empresa. Es el caso del periodista de *Nightcrawler* (2014).

Como señala BERGER (2002) la cantidad de películas sobre el periodismo (los *Newspaper Movies*) es inmensa. Ellos mueven un sinnúmero de representaciones construidas acerca del periodismo y sus actividades - representaciones que se organizan en trono de matrices principales.

Los *Newspapers Movies* en su mayoría son producciones de Hollywood que muestran al periodista cumpliendo sus funciones en el ámbito profesional. En estas películas se insertan las principales funciones de la profesión que traducen un modo prioritario de representar la imagen periodística a través del cine. Como sugiere SOUZA (2007), los *Newspaper Movies* a veces muestran a la prensa cumpliendo su función de denuncia, ayudando en el restablecimiento de la democracia; otras veces retratan la irresponsabilidad de periodistas como creadores de daños que no pueden ser solucionados en las vidas de las personas.

El periodista como personaje en el cine, ayuda a demostrar factores que se construyen a través de sus acciones dentro de la trama.

BERGER (2002) sugiere que muchas películas sobre periodistas terminan con la publicación de sus reportajes. Para la autora,

La actividad profesional del periodista se presta ejemplarmente para ser equiparada a la función de personaje: el periodista, en su rutina de trabajo, localiza problemas, investiga sus causas, descubre hechos y presenta soluciones en la forma de enunciados; los personajes cinematográficos son construidos a través de acciones (acciones perspicaces, inteligentes y de actuación) cuando acompañan, interfieren y solucionan cuestiones en la película. En el caso de las películas de periodistas algunas terminan con la publicación de reportajes, con el periódico siendo impreso o el titular expuesto en la banca de revistas, o sea, la acción del periodista al elucidar la trama conecta actividad periodística a la historia (BERGER, 2002, p. 16- 17).

Según BERGER (2002) uno de los factores que explica la existencia de tantas películas sobre periodistas se debe a que ellos cuentan historias y, al mismo tiempo, describen el proceso de cómo el profesional llega a los acontecimientos; y, por otro lado, de cómo estos hechos se transforman en noticias. Sugiere que la producción de buenas películas con críticas al periodismo también se debe a la participación de periodistas en la escritura de guiones.

Conforme a BERGER (2002), la primera película a abordar el tema, producido en Estados Unidos, fue *The Power of the Press* (1909), dirigido por Van Dyke Brook - producción que sirve de inspiración para las películas sobre periodistas hasta hoy. La autora recuerda que las películas norteamericanas sobre periodismo son las que mejor explotan las características del periodismo y del periodista. Para ella, nadie supo traducir tan bien el imaginario colectivo que asocia la profesión (a la investigación, a la aventura, a la independencia, al arrojo, y también al cinismo, a la falta de escrúpulos, a la arrogancia) como el cine norteamericano.

El periodista como incansable defensor

Para un mejor entendimiento de los criterios de elección es esencial demostrar cómo se hizo, cuál es la metodología y los principales aspectos tomados en consideración para recorte del corpus del trabajo, con la intención de identificar en qué películas y cómo se representan la característica del incansable defensor en las películas del cine de Hollywood.

Como vimos son innumerables las películas que abordan de alguna forma las prácticas periodísticas. La mayoría de ellos, según BERGER (2002), están clasificados en los géneros drama, comedia y aventura. Pero los periodistas también aparecen en las películas de policías, de terror, en las novelas de amor, películas de ciencia ficción, en los musicales, en películas eróticas, de guerras e incluso en películas infantiles.

Nuestro primer criterio de elección para la selección de las películas analizadas, inspirados en BERGER (2002), fue identificar a partir de la sinopsis palabras clave que hicieran referencias a la profesión periodística. Después, partimos para mapear las películas que abordan de alguna forma la temática del periodismo o del periodista en el cine, más precisamente para la selección de aquellos donde es perceptible el periodista actuando como incansable defensor de la verdad.

En este proceso hemos adoptado como fuente principal de la investigación el sitio <www.adorecinema.com.br> como web de referencia - uno de los mayores y más accesibles sitios de especialistas en películas disponibles en portugués. Sin embargo, además de lo que se obtuvo del trabajo de Christa BERGER (2002), también hicimos referencia a películas más recientes, teniendo en cuenta que la investigación de la autora fue publicada en 2002 y los datos movidos obtenidos hasta el año 2000.

Nuestro otro punto de partida fue trabajar con el cine norteamericano, por ser él el que posee la mayor cantidad de películas producidas que muestran el periodismo de alguna forma - además de tener mayor influencia mundial, ya que Estados Unidos es el mayor productor de películas del mundo.

En la primera fase de la identificación, se seleccionaron 28 películas que de alguna forma abordaron el tema periodístico. Los criterios de elección de las películas fueron simples: películas que traigan de forma didáctica o que construyan el estereotipo del periodista como un héroe; que son referencias en el mercado cinematográfico; y que se basan en hechos reales.

En la segunda fase de identificación se realizaron relecturas de las sinopsis, buscando ahora, en la trama de la historia, elementos que caracterizan de alguna manera al periodista como incansable defensor - películas en las que el periodista parte en una búsqueda, sin descanso, de respuestas siempre con la intención de mostrar la verdad de los hechos. A partir de esta relectura, fueron identificadas 10 películas que mejor presentaban esa característica.

Las diez películas fueron asistidas y, a partir de ahí, cuatro fueron considerados como realmente representativos de la idea de un periodista que trabajaba día y noche en busca de la verdad. Las películas seleccionadas como corpus final de análisis fueron: *The China Syndrome* (1979); *True Crime* (1999); *Truth* (2015); y, *Spotlight* (2015)⁷.

Constatamos que, en las películas de Hollywood sobre periodismo o periodistas, la representación de los profesionales como héroes o villanos es muy común. Sin embargo, para este análisis, optamos por identificar sólo las películas que representasen al periodista como el héroe - el incansable defensor.

Esta característica muestra al periodista como un profesional que está dispuesto a cualquier cosa para mostrar la verdad. Mostrar esa verdad, incluso, puede acabar perjudicando su carrera profesional - lo que para ellos no tendría importancia, ya que la satisfacción del momento en que se consigue las pruebas suficientes para llevar a público la noticia en cuestión es considerada compensadora.

Los periodistas representados en las películas analizadas nos muestran que esa búsqueda puede traer recompensas grandiosas y

⁷ Títulos de las películas originales.

una enorme satisfacción, como en la película *True Crime* (1999), que presenta al periodista tras el descubrimiento de la verdad que salvó la vida de un hombre inocente, o consecuencias, como en la película *Truth* (2015) que nos muestra que a pesar de una búsqueda incansable por la verdad, muchas veces algo acaba pasando desapercibido en el escrutado, pero la comprobación de una información verídica trae la sensación de deber cumplido

En la película *The China Syndrome* (1979) la primera aparición de la periodista muestra que se está preparando para entrar en directo en el periódico. La película presenta a Kimberly arreglándose, probando el sonido y la posición de la cámara al mismo tiempo que tenemos la imagen de la sala de mando de la TV donde se visualiza detrás de los pequeños monitores y se hacen los últimos ajustes antes de entrar en el aire. Se percibe desde el principio que, desde aquella época, los ajustes tienen que ser hechos rápidamente, pues es lo que pide la profesión. Esta escena se repite en varias otras películas que tienen como foco el escenario del periodismo televisivo.

Kimberly es una reportera que produce casi siempre reportajes de variedades y entretenimiento en vivo. Además de trabajar como reportera, ella también presenta el programa que trae variados tipos de noticias. Se muestra a lo largo de la película una reportera que se preocupa mucho de la imagen, demuestra inteligencia, profesionalismo y una voluntad muy grande de revelar la verdad detrás de las noticias - una incansable defensora - principalmente en el caso del accidente con la central nuclear tematizada en película.

Al final percibimos que la película muestra una representación fiel del periodismo y del periodista, así como en la vida real, ya sea a través de diálogos, formas de reportajes, entrevistas, ángulos de cámara, o incluso en la manera de vestirse. También constatamos que la producción maneja de forma competente con el estereotipo del periodista héroe en su búsqueda incansable por la verdad.

La película *True Crime* (1999) cuenta la historia del periodista Steve Everett, que trabaja como reportero en el diario Oakland Tribune. Él asume una entrevista que su colega, también reportera del periódico, tenía que hacer a un preso condenado a muerte por el asesinato de una joven embarazada en los alrededores de la ciudad.

En el inicio de la película, se nos presenta al periodista y percibimos que su primera aparición ya define bien la profesión: el primer diálogo deja claro sus trabajos en la redacción del periódico y su relación con su ambiente de trabajo. El personaje se muestra como alguien que pasó por problemas con alcoholismo, los cuales afectaron su carrera. Él también tiene mucho éxito con las mujeres y tiene un pasado lleno de problemas, sin embargo, es completamente desenrollado, actuante y activo en su profesión.

Al asumir repentinamente el caso de su colega, Steve se da cuenta de que algo está mal y decide ir detrás de más información. Esto nos muestra un periodista atento a los detalles, que demuestra inteligencia al leer y percibir rápidamente una información.

Otro punto interesante retratado es cuando Steve llega en la redacción del periódico y luego es abordado por una colega que pregunta lo que él está haciendo allí, ya que era su día de descanso. Este detalle remite al perfil del periodista incansable, dispuesto a abdicar de su vida personal y dar al trabajo periodístico más tiempo de lo que realmente se paga para hacer.

En la película el ambiente de trabajo es muy característico: percibimos innumerables personas atendiendo teléfonos, conversando, varias mesas con ordenadores, recados en las paredes, papeles, archivos, bloques de anotación entre otras cosas. Es una imagen estereotipada que se reproduce en casi todas las redacciones de los diversos medios de comunicación que ambientan las películas sobre periodismo.

Con las informaciones y dudas en las manos, Steve va en busca de pruebas, con la intención de mostrar la verdad detrás de los hechos para salvar la vida de un hombre inocente. La película trae de manera

acelerada la búsqueda de los hechos concretos, pues el periodista tiene sólo un día para mostrar lo que realmente sucedió.

Siempre atento a los detalles, el periodista acaba por encontrar una posible falla que le ayudaría en la revelación de la verdad. Por ese motivo y con su apurado faro periodístico, su búsqueda incansable por la verdad se vuelve aún más motivadora.

El periodista representado en la película está en busca de la verdad durante toda la producción. Percibimos en la película un profesional con hábitos algunas veces antiéticos, desorganizado, pero que tiene un papel claro a cumplir: noticiar la verdad. Por eso Steve también materializa la representación del periodista como incansable defensor, a punto de dejar de lado su vida personal para mostrar la verdad detrás de los hechos.

La película *Truth* (2015) presenta la historia de Mary Mapes, una periodista que sospecha que el presidente George W. Bush usó su influencia para tener dispensa de casi un año del ejército, llegando a no luchar en la guerra de Vietnam.

Mary reúne a un equipo, que cuenta con un ex militar, una profesora de periodismo y un joven investigador y va en busca de documentos para probar que el presidente pasó todo ese tiempo alejado por sus influencias familiares en la época. Con la ayuda de una fuente, Mary consigue documentos que prueban el hecho que pretende llevar al aire en un reportaje que será exhibido en el programa 60 minutos.

La representación de la periodista en esta película es muy intensa, desde el principio, en su primera aparición, percibimos una profesional inteligente, sencilla, que le gusta lo que hace, y tiene mucha voluntad de mostrar la verdad detrás de los hechos. La forma en que la película presenta la redacción no es diferente de las otras películas analizadas en este trabajo: una sala llena de personas, ordenadores, muchos papeles y bloques de notas sobre las mesas y televisores. En esta película el ambiente de trabajo es más organizado, aparentando mayor seriedad.

Mary Mapes y sus colegas están en una búsqueda constante por la verdad, ya que ese sería un reportaje que traería mucha audiencia. El grupo nos muestra desde el principio una intimidad muy grande, lo que remite al periodista comunicador, sin vergüenza de hablar. En esta película el grupo no se limita mucho al trabajo en la redacción y pasa la mayor parte del tiempo en busca de pruebas y fuentes que traigan la verdad. La búsqueda de la verdad, el amor por la profesión periodística y el placer por mostrar hechos concretos se representa fuertemente en esa película.

Otro punto importante de resaltar para un mejor entendimiento de la representación del periodista es que cuando se está en una búsqueda constante por respuestas, muchas veces, se acaba dejando algunas informaciones pasar en blanco. Es lo que sucede en la película: antes de que el reportaje vaya al aire, Mary recibe una documentación que prueba el alejamiento de Bush. Algunas horas después de la exhibición, innumerables comentarios, materias de otras emisoras y los propios telespectadores entran en contacto con el programa y lo acusan de exhibir materias con elementos falsos.

Como hemos visto, a pesar de los errores, los periodistas incansables representados en esta película también están en una búsqueda constante por la verdad. Todos parecen sentirse muy bien al revelar los hechos finales, lo que es perceptible, en el momento en que el programa está exhibiendo el reportaje, a través de la inmensa satisfacción en la mirada de cada uno de los involucrados.

En *Spotlight* (2015), también una película basada en hechos reales, la producción cuenta la historia de un grupo de periodistas que trabajan en el diario *The Boston Globe*. En la trama ellos investigan el abuso de niños por sacerdotes católicos encubiertos por los líderes de la iglesia. El grupo logra reunir varios documentos que traen la verdad y prueban que los crímenes realmente sucedieron.

En esta película, la representación que se nos muestra del periodista es mucho más dinámica: en él percibimos periodistas inteligentes, profesionales, con un histórico muy grande de casos resueltos. El equipo que trabaja con casos confidenciales titulado

Spotlight está compuesto por cuatro miembros que actúan en el periódico pautando las mayores noticias que llegan a la redacción.

Spotlight tiene una característica muy inusual para el periodismo tradicional: sus investigaciones suelen durar de dos meses a un año dependiendo de la pauta.

En el inicio de la película se presenta al periodista Walter Robinson, que es el editor del equipo. Él es juguetón, sin embargo, es el líder del equipo y trata seriamente su profesión. A lo largo de la película, tenemos una visión mejorada del periodista. Él es un hombre inteligente que domina todos los asuntos en que tiene acceso y alguien que sabe manejarse muy bien con situaciones de extrema relevancia para el periódico.

La película también presenta a Sacha Pfeiffer que, a lo largo de la historia nos muestra ser una periodista carismática, cautelosa y con buena memoria. Ella sabe usar las palabras y va detrás de fuentes en cualquier lugar, siempre con una libreta en la mano para no perder ningún detalle. A continuación, nos presentan a Mike Rezende, que se muestra medio atrapado, un poco descuidado, pero bastante inteligente. A lo largo de la película, percibimos en él una cierta desesperación en la búsqueda de los hechos que puedan mostrar la verdad, al mismo tiempo que se presenta muy convincente conversando con las fuentes.

El último integrante del grupo es Mett Carroll, siempre atento a los papeles y sus anotaciones, inteligente y capaz de observar detalles durante toda la historia. En esta película tenemos la redacción tradicional, donde todos los que trabajan en el periódico se quedan y la redacción propia del equipo *Spotlight*. En esa pequeña sala, el equipo trabaja en sus mesas con más privacidad.

En la película el trabajo de verificación es exhaustivo. La producción da a entender que cuanto más fuentes e informaciones logran más cerca de la verdad se encuentran. La motivación de los periodistas en pantalla va siendo más intensa cuando, en el transcurso de los descubrimientos, perciben el poder impuesto por los líderes religiosos que intentaban encubrir los casos. Esto lleva a

los periodistas a querer, por encima de todo, revelar la verdad y llevar a la justicia a todos los involucrados.

Al final, la materia escrita por el equipo es publicada y todos se enteran de la verdad. Como percibimos, los periodistas representados en la película son extremadamente inteligentes y en el transcurso de la historia se muestran bastante involucrados con la búsqueda de la verdad.

Ellos configuran un equipo capaz de todo en busca de hechos concretos para la publicación de la verdad. Podemos percibir también que la satisfacción y la felicidad en traer la verdad, después de mucho tiempo trabajando en una sola materia, compensa los esfuerzos dispensados de esos incansables defensores.

Consideraciones finales

El cine tiene una importancia fundamental para la construcción de representaciones en las sociedades modernas. A partir del recurso a la historia del cine, tuvimos acceso a cientos de películas que representan de alguna forma la actividad periodística, ya sea mostrando al periodista como protagonista o apenas a través de una pequeña inserción del profesional en los largometrajes.

La realización del análisis de las cuatro películas seleccionadas nos permitió llegar a algunas consideraciones sobre la representación del periodismo o periodista en el cine norteamericano. Con base en las preguntas hechas identificamos diversas características que muestran cómo se da la relación del profesional con su ambiente de trabajo, la motivación que le llevó a la búsqueda de la verdad, sus apariciones en la película, su ambiente personal y familiar, entre otros.

Percibimos que, tres de las cuatro películas seleccionadas *The China Syndrome* (1979), *Truth* (2015) y *Spotlight* (2015), cuentan con equipos de investigación donde la relación de los protagonistas es siempre bien resuelta, con diálogos bien contruidos y con profesionales que muestran siempre inteligencia y una cierta

conexión entre sus miembros. La película *True Crime* (1999), trae sólo un protagonista como reportero que va en busca de la verdad por su cuenta.

Se percibe también que algunas representaciones mostradas a lo largo de las cuatro películas son muy marcadas de forma que el espectador asocie lo que se está mostrando en la pantalla con la vida real. En las producciones la construcción de los escenarios del ambiente de trabajo y la redacción de los periódicos, las ropas usadas por los periodistas y la relación con el ambiente personal y familiar sirven de influencia y motivación para que los periodistas siempre busquen la verdad.

Las representaciones mostradas en las películas son tan bien construidas que, en cierta forma, reflejan una idea de seriedad respecto a la profesión ante la sociedad. En la película *Spotlight* (2015) la divulgación de la materia final fue tan bien recibida por el público que la confianza acerca del periodismo practicado por el vehículo creció, motivando a las personas a relatar otros casos de abusos para llevar a los culpables a la justicia.

Durante el análisis de las películas también percibimos que las técnicas periodísticas retratadas son muy similares, independientemente de las tecnologías disponibles y a pesar de las variaciones temporales derivadas de la época en que las películas fueron producidas. Los equipos evolucionaron, la tecnología trae nuevos medios de practicar la profesión de una manera más rápida, tenemos más dinamismo, pero el modo de hacer periodismo, para las producciones de Hollywood, sigue siendo similar a lo largo de las décadas.

El trabajo investigativo todavía da el tono y la idea de revelar informaciones verdaderas y traerlas al conocimiento del gran público, incansablemente, todavía marcan la representación prioritaria del periodista y del periodismo en las realizaciones cinematográficas norteamericanas.

Referencias

- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística geral**. 4.ed. Campinas: Pontes, 1995.
- BERGER, Chista. **Jornalismo no cinema**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 2002.
- BORDENAVE, JUAN E. DIAZ. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRAGATTO, Susana. **Jornalismo literário como literatura: o “Novo Jornalismo” de Armies of the Night, de Norman Mailer**. Dissertação. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, 2007.
- CARDOSO, Felipe Fernandes Freitas, **Entrevista, do engano à revelação: Um estudo sobre telejornalismo e cinema documentário**, Goiânia, 2005.
- COSTA, Caio Tulio. **Jornalismo como Representação da Representação**. São Paulo: Libero, 2009.
- CODATO, Henrique. **Cinema e representações sociais: alguns diálogos possíveis**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
- GUTFREIND, Cristiane Freitas. **O filme e a representação do real**. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2006.
- MACEDO, Lurdes. **O imaginário do cinema e a construção da sociedade do futuro: da esperança na tecnociência ao medo do apocalipse**. Braga: Universidade do Minho, 2005.
- MASCARELLO, Fernando. **História do cinema mundial**. Campinas, SP: Parirus, 2006.
- MEDITSCH, Eduardo. **Jornalismo como forma de conhecimento**. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.
- MELO, José Marques de. ASSIS, Francisco de. **Gêneros e Formatos jornalísticos: um Modelo Classificatório**. Universidade Metodista de São Paulo: São Paulo, 2016.
- PENA, Felipe. **Teoria do Jornalismo**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

PEREIRA, Reinaldo Maximiano. **O Trabalho Jornalístico como Elemento de Composição Ficcional no Cinema Americano**. Complexus: publicação eletrônica do curso de jornalismo Unileste – MG, Coronel Fabriciano, v. 1, n. 1, out./dez, 2002.

PIRAS, Gabriela et all. **Cinema uma arte voltada para as mudanças sociais?** 2015. Disponível em <<http://bemvin.org/cinema-uma-arte-voltada-para-as-mudancas-sociais.html>>.

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das Imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

ROSSI, Clóvis, **O que é jornalismo?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

ROCKENBACK, Luis Fábio. **As representações jornalísticas no cinema norte americano do século XX**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009.

SOARES, Murilo César. **Representações, Jornalismo e Esfera pública democrática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOUZA, Nicole Fajardo Maranha Leão de. **As Multifaces do Jornalista-Herói no Cinema: Uma Análise de A Montanha dos Sete Abutres e Todos os Homens do Presidente**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

TRAQUINA, Nelson, **Teoria do Jornalismo**. Florianópolis: Editora Insular, 2005.

WOLF, Tom. **Radical Chique e o novo Jornalismo**. São Paulo: Companhia das letras, 2005.

XAVIER, Ismail. **O cinema no século**. Rios de Janeiro: Editora Imago, 1996.

Capítulo 2

Cine y educación una lectura sobre el uso educativo del cine en el tema de la transexualidad

*María Elena Bergman*¹

*“Mi fascinación por esos personajes es producto de la intuición,
no de la premeditación.
Hay algo en lo femenino que me resulta atractivo.
Quizá me interese filmar lo que es distinto de mí”*
(Sebastián Lelio)

Introducción. En primera persona

En un viaje desde Suecia a España acompañada de mi nieta de seis años, para que la pequeña conociese las costumbres de la fiesta de reyes magos en Cádiz (Andalucía), elegimos viajar en tren pasando por Sevilla. Como el viaje duraba más de cuatro horas nos preparamos llevando herramientas de distracción. Ella se valió de su tablet y yo mi Iphone. En este sentido, ella jugaba con su dispositivo inalámbrico y yo tenía algunas películas para hacer más llevadero el largo viaje.

De vuelta a Suecia e inspirada en este viaje escribí un cuento aceptado en un concurso literario sobre el tema de HBTQ (Homosexual, Bisexual, Trans y Queer; en el contexto español es conocido como LGBT (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales) o LGBTI (siglas con las que se designan internacionalmente a hombres y mujeres Homosexuales, Bisexuales, Transexuales e Intersexuales). El cuento relata como una abuela dialoga con su

¹ Doctora. Ex-profesora jubilada. (Universidad de Estocolmo. Suecia)

nieta donde las protagonistas son otras dos abuelas. Una de ella guardaba un secreto. El título del cuento es “Aurora y sus dos abuelas” (BERGMAN, 2018), con el título originario en sueco, lengua en que fue escrito el relato, “Aurora och hennes två mormödrar”. Yo había descubierto que no había historias adecuadas para niños con este tema y mi experiencia cuando contaba cuentos a mis nietos era el de reinventar otros de corte clásico y transformarlos en narraciones feministas cambiando a los personajes donde las niñas eran, por decirlo de alguna manera, gallardas heroínas y no víctimas. El cuento sobre “Aurora y sus dos abuelas” está relatado en dos perspectivas, donde la niña habla con sus abuelas, y viceversa. En esa misma época y como inspiración para mi cuento leí literatura sobre el tema de la transexualidad. Consulté diversos libros y busqué información en diferentes sitios web, además de visualizar fotografías y asistí en Estocolmo al estreno de la película *Una mujer fantástica* (2017) del chileno Sebastián Lelio.

Una cinta magistral, una verdadera lección que en vez de impartirse en un aula universitaria, lugar donde yo desarrollé mi vida profesional se proyecta sobre una pantalla. En 104 minutos se relata la experiencia de vida y el sufrimiento de una persona protagonizada por la actriz transgénero Daniela Vega. La película está dirigida por el chileno Sebastián Lelio, y hago hincapié en lo de chileno por la fuerte tradición machista de los países sudamericanos. Además habría que recalcar que consiguió el Óscar a la mejor película de habla no inglesa, así como otros reconocimientos a nivel internacional. Ciertamente, en el film se revela la vida de una mujer *fantástica* que debe sobreponerse a un mundo mediocre, que cuenta con la discriminación familiar y otras manifestaciones que producen un profundo dolor ante la incomprensión y la falta de respeto. Marina, el nombre que recibe la actriz, es sorprendente y sencillamente fantástica. Un drama humano que nos termina humanizando.

Transexualidad. Como prioridad global

En la tradición cultural sueca, supuestamente un país avanzado en cuanto a los derechos humanos y sociales, en relación con las personas transexuales, podemos vislumbrar que los conceptos y sensibilidades cambian cuando entra a formar parte de esta historia de los colectivos HBTQ. Sobre este particular, cabría señalar que cambia y muchos confunden a los travesti con los transexuales, pero se viene visualizando y aclarando para su comprensión. Durante el movimiento activista (HBTQ, LGBT o LGTBI) creado por el año 1990, se organizan las personas que rompen con las normas establecidas para la identificación del sexo (masculino y femenino) y poder intervenir en cuestiones de tipo jurídico y de los derechos humanos; su respeto y aceptación. El concepto “intergender” nace en los albores del 2000. El 16 de mayo del 2018 el parlamento sueco aprueba la protección a las personas trans, en relación con ser discriminadas o asediadas y su consideración se incluyen en las leyes desde el 1 de julio de 2018 (véase <http://www.transformering.se/vad-ar-trans/transhistoria>).

En el espacio web (<https://www.hrw.org/es/world-report/2016/country-chapters/285053>) se dan a conocer diversos informes y estadísticas sobre la situación actual de los derechos de las personas trans. En este sentido, reproducimos parte de este enunciado:

La violencia no es la única amenaza que afrontan las personas transgénero. Tienen hasta 50 veces más probabilidades de contraer VIH que la población en su conjunto, en parte porque el estigma y la discriminación crean barreras para acceder a los servicios de salud. Estudios realizados en Estados Unidos, Canadá y Europa han encontrado altas tasas de intentos de suicidio entre las personas transgénero, en respuesta a la marginación y la humillación sistemática.

Varios países, entre ellos Malasia, Kuwait y Nigeria, entre otros tienen leyes que prohíben “hacerse pasar” por el sexo opuesto, ilegalizando la existencia misma de las personas transgénero. En

muchos otros países, las personas transgénero son arrestadas bajo leyes que penalizan la conducta homosexual

Para no extenderme en el tema de la política global y la sueca, cabría señalar los cambios de leyes que van adquiriendo más y más terreno en la lucha por los derechos humanos y la diversidad para el movimiento (LGBT) con un aumento de la tolerancia. Pero, por otro lado, la intolerancia en Europa se está visualizando cada vez más sobre los rasgos de xenofobia y la exclusión a los grupos minoritarios. Sobre este particular, digamos que en Suecia el partido de ultraderecha avanzó en las elecciones llagando a más de un 17% y es un partido donde se expresa claramente una falange homofóbica. Sobre esta cuestión me refiero a los temas con contenido de género y con una norma ética en sus contenidos.

Con todo, estos párrafos sirven para introducir una temática delicada y sensible en cuanto a la transexualidad. Una forma de llamar la atención y acrecentar la empatía por estos colectivos. Una manera de acercar una realidad al lector.

Cine y educación

No es ninguna novedad que el cine es una herramienta poderosa que nos permite visualizar historias con una perspectiva social y cultural. Nos acerca a otras realidades y temáticas. Tampoco es novedad que el uso del cine en la educación tiene un aspecto lúdico y muchas veces no se ve como elemento formativo (AMAR, 2011) y que, a veces, no va incluido en el currículo como es el caso de Suecia.

Es la agencia nacional de cine la encargada de la política de cine (en la educación) y, además, es la responsable de distribuir formación al respecto (http://www.filminstitutet.se/contentassets/7edb5a2b933e4322bfe7e6e823e8e465/film_i_skolan_2015_2016_t_ryck.pdf). En este documento se describe y contesta a la pregunta: ¿Por qué del cine en la escuela? Y se publica una serie de enlaces sobre el cine infantil.

Relativo a la categoría ética que trata el tema de homosexualidad se encuentra en una temática especial llamada “värdegrund” que en su traducción literal apela a valores básicos o sistemas de valores que se refieren a la ética cristiana o el sentido común. Estos están estipulados en el currículo escolar apelando al respeto por los valores humanos, por la diversidad, democracia y libertad de expresión. Estos valores están estipulados en la ley escolar sueca (https://www.youtube.com/watch?v=ZF3tjBF_FJA).

Que el cine no vaya incluido en el currículo no significa que no se puede usar este medio como recurso educativo en la escuela o la Universidad. En la actualidad, la disponibilidad a través, por ejemplo, del YouTube y de las intuitivas herramientas creativas ha puesto en valor la posibilidad de hacer cine por el propio alumnado o junto a su profesorado. Sin embargo, también hoy en día hay en muchas escuelas que prohíben el uso de los teléfonos móviles en las aulas.

Algunos de los detractores a la introducción de los teléfonos/celulares en el aula se excusan en que los estudiantes están bombardeados por las imágenes y, por eso, no usan el cine ni de forma pasiva ni activa. Es decir, ser pasivo me refiero como espectador y activo como productor. Existen además reglas jurídicas para usar o exhibir determinadas películas y su distribución de las mismas.

Con respecto, al llamado derecho de autor, diríamos en pocas palabras que cubre la mayoría de los tipos de trabajos artísticos o creativos que alumnado y el profesorado realizan en sus clases. Esto significa que no solo las películas, la música y los libros están protegidos por esta ley. Incluso como los programas de ordenadores/computadoras, fotografías, artículos de noticias están cubiertos por los derechos de autor. Las transmisiones de radio y televisión también están protegidas, al igual que los programas que se utilicen.

En resumen, los derechos de autor y los derechos de propiedad intelectual abarcan muchas más áreas de las que podría

pensar. Para que la ley proteja un trabajo, debe cumplir con ciertos requisitos. Debe ser original y personal. Lo que esto significa que se ha de interpretar caso por caso. Gracias a una serie de acuerdos internacionales, las obras creadas en Suecia están protegidas más allá de las fronteras del país, y viceversa. En este sentido, la ONU (Organización de las Naciones Unidas) y sus acuerdos juegan un papel muy importante. Por ejemplo, la OMPI (foro mundial vinculado a los servicios, políticas, cooperación e información en materia de propiedad intelectual) a menudo sienta las bases para la legislación en todo el mundo. Además de los diversos acuerdos, el derecho de autor sueco también rige en gran medida varias directivas de la Unión Europea que ya se han implementado en la legislación (<http://xn--upphovsrtt-x5a.nu/>)

Resumiendo cabría añadir que muchos profesores por motivos de desconocimiento tanto de la herramienta didáctica, que son de base tecnológica, o de la utilidad que ofrece una buena historia narrada a través del audiovisual para abordar temas sensibles, desisten en usar el cine como un recurso educativo. A continuación y sobre el particular del cine y la educación centraré una mirada, mi punto de vista, en torno a una gran película que se adaptada a un contexto cultural específico y trasciende más allá de las barreras idiomáticas y culturales... llegando a tener eco mundial.

Lectura sobre la transexualidad en la película “Una mujer fantástica”

Al igual que el tema que abordé en el cuento donde una abuela “transexual” dialoga con su nieta sobre su curiosidad por tener dos abuelas del sexo femenino. Es decir, la abuela trata en forma pedagógica de explicarle a su nieta como se inicia la transición o la corrección del sexo por un lado y, por el otro lado, ofrece el punto de vista sobre la fuerza del amor entre un hombre y una mujer antes de la transformación. En el relato literario acompañamos como ella le explica a su nieta la importancia de sentir el amor y que no debe

detenerse, obsesivamente, sobre los sentimientos por su (otra) abuelita después de la *corrección*. La idea es hacer hincapié y recordarle que en las relaciones humanas el respeto es fundamental y terminada diciéndole: el corazón y los sentimientos no cambian.

Frente a la “transexualidad” como temática de género puede haber aún no sólo mucha ignorancia, sino muchos tabúes. Una manera de desconstruir un tópico sería articulando un recurso previo que invite al diálogo. La película de Sebastián Lelio no sólo se hizo conocida por la premiación en Berlín como mejor guion, sino porque abordó una temática poco reconocible en el cine nacional de Chile: la transexualidad. Lejos de lo pintoresquista y de los estereotipos que una materia como esta pudiese generar, la película se muestra humana, simple y al mismo tiempo rupturista.

En la película se muestra la relación con el ámbito de la sexualidad, la afectividad, el género y, por qué no, con la violencia de género. Por ello, esta producción es una excelente oportunidad para que se debatan otras normativas o leyes existentes y se visualice la lucha activista de diversos grupos en la sociedad chilena por reconocer los motivos de los transexuales.

Daniela Vega, la artista de la película, no se califica como una persona activista pero en todas sus entrevistas deja a relucir el llamado a reivindicar los derechos de la mujer. Sin duda, la identidad personal no es “transexual” sino una identidad de ser mujer y sentirse como una mujer, creando polémica por esta forma de presentarse, ya que sus rasgos físicos pueden ser percibidos como masculinos

Resumiendo la película “Una mujer fantástica” a nivel curricular puede usarse justamente para identificar temas sobre la identidad transexual o la identidad cultural: qué es ser mujer respecto al hombre y abordar temas como la violencia en las relaciones. En definitiva, la violencia en general hacia las mujeres en un mundo mediático y globalizado, además de machista. También se pueden tratar las leyes y la persecución de este grupo desde la perspectiva social y psicológica y desde el punto de vista de género

apelando a la diversidad y, sobre todo, a la parte ética que significa una *corrección* de sexo. El trato que se le da a la protagonista en la película es como un ser anormal, como una escoria. Mientras ella está plenamente capacitada para amar y ser amada. Reflejándose que la lucha por la diversidad tiene dimensiones globales. No basta una ley. En este sentido, la tolerancia y el respeto tiene que trascender en todo acto social y se necesita intervenir en las estructuras sociales (y también educativas) ya que son muchas las personas transexuales. En el caso específico de lo que el cine puede lograr en la lucha por una legislación de identidad de género, quisiera terminar esta reflexión con estas palabras:

«Es muy emocionante cuando el cine tiene la potencia de desbordarse», dijo el director de *Una mujer fantástica*, tras su paso por *La Moneda* y en referencia al debate abierto. “Creo que la película ha instalado esa conversación [sobre la identidad de género] donde quiera que se ha mostrado”, añadió» (SÁEZ, 2018).

No obstante, se ha de reconocer que todavía queda mucho que hacer. En nuestro caso, desde la educación con el cine. Pues las injusticias son muchas y el sufrimiento que se origina no puede quedar como una mera anécdota. El diálogo se genera para llegar a conclusiones y actuar.

Una consideración final

Lejos de dejar cerrado este asunto sobre la transexualidad, tengamos al cine como un instrumento de aula útil para abrir ventanas al exterior e iluminar temáticas diferentes a las convencionales de la clase. El aula debe ser un lugar en movimiento. El alumno no puede ser solo pasivo sino que, también, se ha de mostrar activo. Es preciso insuflarle dinamismo en la mirada... en su forma de concebir el mundo, de pensar, de actuar... hasta de sentir.

¿Se podría tomar el cine cómo un recurso para la educación? No cabe la menor duda. El cine es un excelente pretexto para

enseñar y aprender, para sensibilizar y motiva. Además, se puede hacer de la manera más honrosa que se conoce: en libertad. Tal como lo expresaba Roberto ROSELLINI “Un espíritu libre no debe aprender como un esclavo”. El respeto y la comprensión por los demás se hace extensible a la dinámica de aula y vira en un extraordinario agente de cambio para la educación. Inspirándose en el principio de que el cine nació con una intención recreativa: la de entretener al público. La pregunta que nos formulamos es la siguiente: Pero ¿es que existe diferencia entre enseñar/aprender y divertirse?

Además, ver una película dentro de un acto didáctico es más que presentarse ante ella. Se trata de un ejercicio lúcido de formación y con el grupo-clase. Es decir, es un acto educativo y social. Tal como lo concibiera Umberto ECO (1977: 367), quien añadió al respecto: “La civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis”. Ahora bien, en nuestra propuesta de cine y educación pasa por mirarlo como algo más que un mero entretenimiento. Nuestra invitación pasa por admirarlo con los sentidos y los sentimientos; donde la razón irá adquiriendo su protagonismo una vez se ha disfrutado. En este sentido y siguiendo a Pereira (2005, p. 242) cabría señalar:

Y empezariamos por enfatizar el inmenso valor del arte en la formación de las personas. Somos conscientes de que, en demasiadas ocasiones, la educación se ha centrado en lo cognoscitivo, en lo intelectual y ha olvidado el valor de lo concreto y sensible, del sentimiento y de lo emocional.

En definitiva, añadiríamos que en este capítulo titulado “Cine y educación una lectura sobre el uso educativo del cine en el tema de la transexualidad” es una invitación a asomarnos a la magia del séptimo arte para seguir aprendiendo desde y con la sensibilidad. Para iniciar el tan perseguido diálogo y, como no podría ser menos, para actuar con idoneidad.

Referencias

AMAR, Víctor. **El cine y otras miradas**. *Contribuciones a la educación y a la cultura audiovisual*. Salamanca: Comunicación Social, 2011.

BERGMAN, María. **Aurora och hennes två mormödrar**. Publicado en antologin “Över en regnbågsfika”. Ariton förlag, 2018.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas**. Barcelona: Lumen, 1977.

PEREIRA, María. **Cine y educación social**. In *Revista de Educación*, 338, p. 205-228, 2005.

ROSELLINI, Roberto. **Un espíritu libre no debe aprender como un esclavo: escritos sobre el cine y la educación**. Barcelona: Planeta, 1979.

SÁEZ, Javier. **El Oscar a la actriz transexual Daniela Vega impulsa una ley en Chile**. *El País* 9/3/2018. Disponible en: https://elpais.com/elpais/2018/03/09/gente/1520587199_329736.html

Webgrafía

(Todas fueron consultadas entre los meses de septiembre, octubre y noviembre)

(<http://www.transformering.se/vad-ar-trans/transhistoria>)

(<https://www.hrw.org/es/world-report/2016/country-chapters/285053>)

(http://www.filminstitutet.se/contentassets/7edb5a2b933e4323bfe7e6e823e8e465/film_i_skolan_2015_2016_tryck.pdf)

(<http://xn--upphovsrtt-x5a.nu/>)

(<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/upphovsratt/upphovsratten-for-film-radio-tv-program-i-skolan>)

Capítulo 3

Personaje, representación y películas híbridas: fronteras entre ficción y realidad

*Francisco Gilson Reboucas Porto Junior*¹

*João Nunes da Silva*²

*Nelson Russo de Moraes*³

Introducción

Los conceptos de personaje, representación y los modos de lectura documentalizante y fictizante son centrales en el presente trabajo. La idea de personaje en un documental, en principio, es algo que desentona, teniendo en vista que estamos acostumbrados a ver el uso de ese término en el teatro y en las películas de ficción. Sobre

¹ Doctor en Comunicación y Cultura Contemporánea por la Universidad Federal de Bahía (UFBA), Máster en Educación (UNB), Graduado en Pedagogía (UNB) y Comunicación Social / Periodismo (ULBRA). Profesor en la Universidad Federal de Tocantins (UFT). Coordinador del Núcleo de Pesquisa y Extensión Observatorio de Pesquisas Aplicadas al Periodismo y Educación (OPAJE- UFT). E-mail: gilsonporto@uft.edu.br.

² Doctor en Comunicación y Cultura Contemporánea por la Universidad Federal de Bahía (UFBA). Master en Sociología por la Universidad Federal de Paraíba - UFPB (1997), con licenciatura y *bacharel* en Ciencias Sociales por la Universidad Federal de Paraíba (1991), con énfasis en Sociología de la UFPB (1993). Especialización en Metodologías y Lenguajes en la EaD. Profesor adjunto I da Universidad Federal de Tocantins e investigador del Núcleo de Pesquisa y Extensión Observatorio de Pesquisas aplicadas al Periodismo y la Educación (OPAJE-UFT).

³ Doctor en Comunicación y Cultura Contemporánea por la Universidad Federal de Bahía (UFBA), Máster en Servicio Social (UNESP). Graduado en Administración (ITE/Bauru). Profesor de la Facultad de Ciencias e Ingeniería/FCE y del Programa de Post-graduación en Agronegocio y Desarrollo/PGAD de la Universidad Estatal Paulista "Julio de Mesquita Filho"- UNESP. Profesor del Programa de Post-graduación en Comunicación y Sociedad/PPGCOM de la Universidad Federal de Tocantins - UFT. Líder del grupo de Estudios en Democracia y Gestión Social/GEDGS (UNESP). E-mail: nelsonrusso.unesp@gmail.com

el concepto de representación, su raíz se encuentra en la Psicología y en la Sociología, especialmente a partir de estudiosos como MOSCOVICI (1978), con estudios sobre cognición social, y Émile DURKHEIM, a partir del concepto de representación colectiva. Todavía refiriéndonos a personaje, la representación y su uso, recurrimos a Ervim GOFFMAN (1985), cuyas ideas favorecen los estudios de documentales, teniendo en cuenta que en ese tipo de películas se percibe que hay una tenue línea entre personaje y representación, términos tan preciosos en los estudios de este autor, base para entender las realidades sociales y su influencia en los sujetos.

Ambos conceptos son fundamentales en nuestro análisis sobre los documentales, teniendo en cuenta que posibilitan una percepción de la forma de cómo los sujetos son tratados en este tipo de obra fílmica, que favorecen diferentes miradas sobre los sujetos y sus subjetividades delante del comportamiento y formas de enfrentamientos a los problemas o situaciones vivenciadas en diferentes contextos sociales. Al lado de estos conceptos, completamos el análisis, con el concepto de modos de lectura (fictizante y documentarizante) de Roger ODIN. Los conceptos de modos de lectura en los documentales favorecen una postura de flexibilización para el análisis de películas híbridas, tales como los producidos en los últimos años, como se ha mostrado en Brasil y en el mundo. En nuestra propuesta textual recurrimos a diferentes películas, nacionales y extranjeras, en el intento de demostrar cómo los conceptos citados son pertinentes para auxiliar el análisis de obras fílmicas consideradas de ficción o documentales.

Pensando algunos conceptos: personaje y representación

Los conceptos de personaje y representación guardan consigo una fuerte aproximación. De inicio podemos decir que los dos conceptos presentan la misma naturaleza, esto es, se refiere a que los modos de hacer corresponden a colocarse en el lugar del algo o

alguien. Personaje trae consigo además la idea de personalizar, de dar forma a algo – un objeto, una situación, una memoria, opiniones, etc. conforme la voluntad del sujeto. Significa dar su forma. La representación, a su vez, está asociada a la idea de colocarse en el lugar, así como el personaje también se coloca en el lugar de una persona, el pasar su modo de ser por medio de la fabulación y de la performance. Un actor puede actuar representando alguna persona en el cine hasta él mismo. Por ejemplo, en *Marcado para Morir (título original Cabra Marcado para Morrer)*, la viuda de João Pedro Teixeira actúa representando ella misma de dos formas, esto es, tanto en la ficción como en el documental.

AUMONT (2007, p. 226) presenta una opinión importante sobre actor y representación cuando afirma que

Correlativamente, la encarnación por un actor (de carne y hueso, pero representado filmicamente por imágenes y palabras) es el modo más habitual de representación de personaje de cine (existen otros modos posibles de descripciones o de narraciones verbales, como en *India Song*, 1974)

Representar es, al lado del personaje, una forma de posicionarse en relación con las personas, objetos y cosas. Cómo representar un acontecimiento, por ejemplo, hecho que exige una relación que envuelve una construcción sobre lo ocurrido. Tal representación requiere por los menos la participación del sujeto que reconstruye lo que vio, u oyó, por medio de lenguajes y con el auxilio de los recursos y materiales necesarios para tal obra. En esa perspectiva, representar envuelve la participación del yo en relación al otro, pues no se representa apenas para sí mismo, sino por los menos para más de una persona. Significa que están implícitas en este proceso la intención y la necesidad de reunir las estrategias con vista a producir los efectos, los sentidos y los afectos esperados.

Bill NICHOSL (1997, p. 154) corroborando el Diccionario Oxford de inglés, entiende que

Representación significa “La acción de exponer un hecho, etcétera, ante otro u otros, a través del discurso, una declaración o narración, en especial una declaración o narración que intenta transmitir una idea o impresión acerca de una cuestión con objeto de influir en la acción o en la opinión”. [...] La representación equivale a defender una postura de un modo convincente.⁴

Considerando las palabras del autor, representación y personaje se presentan imbricados, teniendo en cuenta que no hay representación sin la presencia, o influencia, de alguien y sin que este alguien ocupe algún lugar. En esa perspectiva, el concepto de personaje aquí va al encuentro de las ideas del sociólogo canadiense Erving GOFFMAN (1985), para quien las personas están en constante proceso de representación, actuando por medio del personaje que elaboran, conforme la situación en la que se encuentren. Por tanto, el autor utiliza el concepto de performance para referirse al desempeño de la persona que asume un personaje en determinada situación. Dependiendo de la forma en cómo la utiliza, construye su personaje y la persona puede convencer o no, conforme a los recursos y estrategias presentadas. Para resolver su teoría sobre *La Representación del Yo en la Vida Cotidiana*, GOFFMAN (1985) utiliza los conceptos originarios del teatro, tales como: personaje, performance, fachada, escenario. Todavía en esa perspectiva, la vida social puede ser entendida como un escenario en el cual los actores se presentan, representan por medio de personajes, y en sus representaciones constituyen sus performances. Esas ideas aquí apuntadas sobre representación, personaje y performance y otros términos correlatos pueden ser aplicados al estudio de documentales como los que hacen parte de nuestro cuerpo de análisis.

⁴ Representación significa la acción de exponer un hecho para uno u otros por medio del discurso; una declaración o narración que intenta transmitir una idea o impresión concretas acerca de una cuestión con el objetivo de influir en la acción o en la opinión. [...] la representación equivale a defender una postura de un modo convincente.

Tales conceptos presentan una íntima relación. Personaje y representación están bastante vinculados a la idea de ficción. Para el análisis del personaje en el documental, recurrimos, generalmente, a las películas de ficción⁵. Hasta incluso porque esa figura, en general, esta mas asociada a las películas de ficción, mientras que la idea de documental esta bastante relacionada con la realidad. En una concepción simplista, se dice que el documental es el retrato fiel de la realidad. Así, el personaje presentado en este tipo de película corresponde “al propio sujeto real capturado en su entereza” (RENNÓ, 2005, p. 8).

La representación puede ser comprendida como la forma del sujeto presentarse imitando o asumiendo la forma de ser y la historia de otro o de él propio. En el teatro, personaje y representación están íntimamente vinculados. Se habla de personaje para referirse a la persona cuando esta actuando en una obra. En esa actuación, está representado. En la novela, el personaje existe en el lenguaje textual. Por ejemplo, el personaje *Don Casmurro*, de la obra homónima de Machado de Assis. Al tornarse una pieza teatral, ese personaje es encarnado por una persona que lo representa. En el cine, ocurre otra particularidad, tomando en cuenta que al ser representado en la película, aunque sea por un actor profesional o un actor social, lo que el espectador ve, es el resultado de los recursos y estrategias filmicas, por ejemplo, por medio de la imagen y voz del personaje. Al ser representado en el cine, *Don Casmurro* existe para el espectador como una ficción, nada más que eso.

La ficción se caracteriza por mostrar lo que no existe en la vida real. En el caso de *Don Casmurro*, ese personaje salió de las páginas de la novela machadiana para las pantallas. Su existencia se debe a la creación del autor de la literatura y a los recursos y estrategias de producción de sentidos envueltos en la película. *Don Casmurro* es así pura invención. Ese personaje traspasa por los diferentes modos

⁵ No está negándose aquí que el personaje también es bastante discutido en otros dominios como la literatura o el teatro.

de representación considerando las particularidades de cada lenguaje conforma la naturaleza de la obra: literaria, teatral y cinematográfica.

Pero, ¿Cuál es el sentido de la existencia de *Don Casmurro*, así como la de varios personajes célebres o no? ¿Por qué es apreciado y es tan conocido y estudiado todavía hoy en las escuelas y universidades? Esas y otras cuestiones en torno de este y otros personajes nos remiten a la relación entre ficción y realidad. Así, se desprende que, las obras de ficción y no ficción, tienen su razón de existir a partir de los individuos, sujetos históricos que son, los cuales, entre sus diversas necesidades, procuran encontrar formas de discutir, confrontar, reclamar y reflexionar sobre el mundo en el que viven.

La proximidad entre ficción y no ficción han sido objeto de varias discusiones, especialmente cuando se trata de una obra que recibe la rúbrica de documental. Cada vez más, las películas documentales han sido presentadas en sus estrategias una fuerte proximidad con las obras de ficción. Los cineastas iraníes Abbas Kiarostami e Mohsen Makhmalbaff⁶ han actuado entre estas dos formas. La película *Close Up* (Kiarostami, 1990) constituye un ejemplo significativo de una obra híbrida, en que la ficción y la realidad se confunden. *Close Up* presenta un límite estrecho entre documental y ficción. En la obra, el actor social Hossain Sabzian representa a sí mismo en la reconstitución de su historia cuando fingía ser un importante cineasta iraní, en el caso Mohsen Makhamalbaf. La obra parte de una historia real que es hecha ficción con la participación de personas que vivieran la historia de hecho. Al reconstruir lo acontecido por medio de la ficción, la película adiciona nuevas situaciones y experiencias reales, lo que resulta en una simbiosis entre ficción y realidad de modo que se vuelven indiscernibles.

⁶ Se optó por estos cineastas iraníes a título de ejemplos; no está considerándose que apenas ellos trabajan con ficción y realidad de forma bastante próxima. Además, también ha de convenirse que ellos han destacado por trabajar de forma prácticamente para no percibirse la frontera entre ficción y la realidad de la película.

La película *Juego de Escena*, de Eduardo Coutinho, parte de un dispositivo: el aviso para seleccionar mujeres interesadas en participar de una película. Seleccionadas las mujeres, cada una de ellas pasa a contar su historia, destacando algunos momentos destacados de sus vidas. Intercaladas a las declaraciones de esas mujeres, son mostradas también las mismas historias contadas por actrices profesionales. La película es vista, entonces, por el espectador sin que este sepa de hecho, en algunos momentos, qué es real o ficción, conforme las historias son mostradas, ya que el director apenas acompaña, con la habilidad de siempre, de modo que las subjetividades de los personajes van descortinando naturalmente, conforme las pequeñas intervenciones de Coutinho.

Los personajes de *Juego de Escena* son construidos, en gran medida, en función de las estrategias utilizadas por el director, entre las cuales se encuentra su forma sutil de aproximarse de los sujetos documentados y de “conducir” las conversaciones de modo que se extraiga, a partir de sus testimonios, elementos y expresiones de sus subjetividades.

Por hablar de subjetividad, esa es una de las ocupaciones centrales, si no la principal, de esas películas híbridas. En *Viajo porque preciso, vuelvo porque te amo*, se destacan varios elementos que reúnen la ficción y la no ficción. Se trata de una película de carretera⁷, que quedó lista después de cerca de 10 años, y cuyas imágenes fueron montadas y remontadas en un rompecabezas que fue transformándose en algo completamente diferente de la intención original. Y que solo se convirtió en historia a partir de la narración de un protagonista que emprende una jornada personal de transformación – motivada por un viaje, según las palabras del director Marcelo Gomes⁸.

⁷ También conocido en el lenguaje cinematográfico por el término de *road movie*.

⁸ Disponible en: <http://bravonline.abril.com.br/materia/viajo-porque-preciso-volto-porque-te-amo-jornada-poetica-geografia-adentro>. Acceso en: 27 jul. 2012.

En la película hay apenas un actor profesional, Irandhir Santos, el cual presta su voz a la narración. Eso es todo lo que el espectador tiene del personaje, apenas su voz. Todos los personajes secundarios en la película son personajes reales, registradas por la cámara en su cotidiano en los diferentes locales por donde el cineasta pasó. Con eso se tiene una obra de profunda riqueza de imágenes en que las personas son mostradas en sus momentos singulares, permitiendo al espectador adentrarse en un mundo poético, bucólico y trascendente. Son momentos diversos que revelan además el ser humano en su naturalidad, en que la ingenuidad, la pureza, la soledad, los sueños, las ilusiones, entre otros aspectos, dialogan con el paisaje seco y monótono que, según la narración, es confirmada por la repetición de medidas de las fracturas de las rocas diagnosticadas por el personaje central, que también es geólogo en la historia.

El espectador común ciertamente, al final de la película *Viajo porque preciso, vuelvo porque te amo*, sale con la sensación de que vio una historia real, un documento que retrata fielmente la vida de las personas mostradas. Entiende además que todo lo que el personaje central dijo se trata de un registro verdadero de lo que él pasó. Así, ficción y realidad se confunden para dar espacio a las subjetividades, a la memoria, a los sentimientos humanos en medio de las condiciones y experiencias de los diferentes sujetos del mundo.

Una de las estrategias es la utilización de escenas de la realidad, extraídas a partir de la vida en su proceso. Las imágenes son seleccionadas a partir de la subjetividad del realizador, de una necesidad incontinida del cineasta de registrar por donde pasaba aspectos que llamaban su atención y que, de alguna forma, constituían un rescate de su historia y de sus antepasados, conforme entrevista del director Marcelo Gomes⁹. Así, la película puede ser leída como una Road Movie de memoria y de inquietud. La memoria

⁹ Disponible en: <http://bravonline.abril.com.br/materia/viajo-porque-preciso-volto-porque-te-amo-jornada-poetica-geografia-adentro>. Acceso en: 27 jul. 2012.

presente en la narración hecha por el personaje central, el geólogo José Renato, el cual se adentra en la soledad de las carreteras que dividen el paisaje seco del desierto brasileño. Tenemos así el tratamiento creativo de la realidad a partir del montaje realizado y la narrativa construida en torno de las escenas capturadas, generalmente de situaciones contingentes, expresadas en la espontaneidad de los personajes anónimos registrados por la cámara. Diferentemente de la concepción de Grierson que, usa el documental como retrato de la realidad y, aunque tenga recurrido a elementos ficcionales, en *Viajo porque preciso*, son utilizados elementos de la realidad para hacer ficción. Sin duda, se trata de un tratamiento creativo de una realidad hecha ficción. Las imágenes capturadas de los personajes en su cotidiano sirven ahora de subsidio para una historia inventada. Al mismo tiempo, esa historia no deja de expresar aspectos de la subjetividad humana: necesidades, angustias, dudas, reflexiones, ambigüedades, etc. Los personajes son, de esta forma, fruto de los contextos y necesidades de las más diversas y reflejan la dinámica y las contradicciones humanas. Para atender esas necesidades, los cineastas han contado con las tecnologías diversas, con la creatividad y hasta mismo con la casualidad¹⁰ como forma de sumar más realismo a la película.

Modos de lecturas documentarizante y fictizante: el caso de las películas híbridas

Las películas híbridas ofrecen posibilidades para diferentes modos de lecturas. Exactamente por la dificultad de distinguirse una obra como ficción o como documental, lo que cada vez se vuelve más en una tarea casi imposible, adoptar esa postura en relación con los modos de lectura se vuelve más viable. Así percibió Roger ODIN (2000), para quien enfocar la discusión en ficción o no ficción sería

¹⁰ Conforme entrevista del director, una de las casualidades fue aprovechada en el montaje, cuando algunas imágenes de las cámaras utilizadas fueron mostradas fuera de foco, lo que permitió mayor realismo a la escena.

adentrarse en un terreno bastante pantanoso. Con los conceptos de lectura documentarizante y fictizante, ODIN (2000) se remite a la flexibilidad de los modos de verse y analizar una película; incluso porque es forzoso y complejo determinar lo que es o no una película de ficción, tomando en cuenta que hay una infinidad de películas que remiten al espectador a identificar aspectos de documental (¿realidad?) y de ficción. Sobre este aspecto demostramos a continuación ejemplos de películas híbridas que, notablemente, ofrecen claves de lecturas para ficción y documentales.

El hibridismo entre ficción y realidad no es de hoy, está presente incluso en las películas que se volvieron modelos de documentales, como *Nanook* (Robert Flaherty, 1922), *Drifters* (John Grierson, 1929), considerados clásicos del género. En las producciones más recientes, cada vez más se vuelve difícil la tarea de separar lo que es real o ficcional en las películas.

En esta línea de raciocinio, todo personaje es una representación, constituido por los recursos y estrategias cinematográficas. Esa perspectiva se aplica incluso en los personajes indexados a la realidad histórica a partir de sujetos filmados en su cotidiano en diferentes lugares. Evidentemente que no se debe prescindir de las particularidades inherentes a los documentales. Entre las particularidades, se encuentra el personaje indexado directamente a la realidad histórica a partir del sujeto filmado que protagoniza la película o que ocupa un lugar secundario en la obra. Ese sujeto, o persona filmada, constituye el actor social, a razón de su actuación, y personaje, por las estrategias y recursos cinematográficos¹¹.

Por su indexación con la realidad, el personaje en el documental es visto como un sujeto real, formado de carne y hueso que, en general, posee identidad y dirección. O sea, es una persona de nuestro mundo que está en la película representándose a si

¹¹ En el capítulo 2 de la tesis de João Nunes da Silva titulada “La construcción de los personajes y representación de la violencia urbana en los documentales *“El rap del pequeño príncipe contra las almas sebosas y Autobús 174”* discute más detalladamente la relación entre persona, actor social y personaje en el documental.

misma, por medio de testimonios e imágenes suyas, cuya historia contada no fue inventada por el director ni guionizada, como sucede en una ficción. En películas como *Ciudad de Dios* (Fernando Meireles, 2002), varios personajes son habitantes de la favela que da nombre a la película, además representan una historia que incluye aspectos de la ficción y de la realidad, sin embargo, todos¹² los personajes de la película están allí representando y están sometidos a un guión y a una dirección. Los actores incluso pasaron por talleres de entrenamiento para representar sus respectivos personajes. En ese mismo formato se encuentran otras películas como *Pixote* (Hector Babenco, 1981) cuyo actor Fernando Ramos da Silva, personaje central, era de origen pobre y vivía en la criminalidad.

Los ejemplos presentados se refieren a películas de ficción, pero que guardan algunas especificidades, como el hecho de tener escenas extraídas de lo cotidiano, sin embargo, son utilizadas para contar una historia inventada, por ejemplo de *Viajo porque preciso, vuelvo porque te amo. Ciudad de Dios*, a su vez, es un caso típico de película híbrida en la cual gran parte de los actores son de la propia comunidad, la favela de Ciudad de Dios; otra particularidad de esta película es el hecho de tener el guión basado en un libro de autoría de Paulo Lins, el cual escribió a partir de una pesquisa antropológica realizada en esa favela que da nombre al libro y a la película. Ya en *Pixote*, tenemos un personaje centro que, en realidad, actuaba en la criminalidad, además de los varios personajes secundarios filmados, como los menores internos.

¹² Con excepción de Mané Galinha, el sujeto real, mostrado al final de la película dando entrevista. Su nombre real era Manuel Machado Rocha. Conforme la Web <http://pt.wikipedia.org/wiki/Man%C3%A9_Galinha>, acceso en: 8 oct. 2012, Mané Galinha fue un criminal carioca de la Ciudad de Dios durante los años 70 y 80 del Siglo XX, retratado en la película Ciudad de Dios, sin embargo de forma semificcional. Es importante resaltar que el Mané Galinha de la película fue inspirado en el bandido real, pero no era un intento de mostrarlo cómo era en verdad. Como características en común entre el Mané Galinha real y el de la película, está el hecho de haber sido querido por la comunidad, aunque fuese un criminal, contrastando con el temor provocado por su enemigo Zé Pequeno. Contemporáneos del criminal afirma que comenzó a presentar problemas emocionales después de haber matado accidentalmente una niña de la favela, después de un tiroteo.

La producción cinematográfica nacional, a lo largo de su historia, se ha volcado para los sujetos marginalizados, sea en películas de ficción o de no ficción. En los años 90, con el llamado cine de la retomada, las obras híbridas, que dialogan con ficción y realidad, se constituyen en una de las principales formas de las películas volcadas para la temática de la pobreza, de la violencia y de la marginalidad. Se nota también, en relación con la producción de esas películas, la utilización de estrategias y recursos narrativos dirigidos para una mayor aproximación con las realidades para explotar las potencialidades del documental. Algunas estrategias utilizadas se fundamentan en los modos directo americano y en el cine verdad.

El modelo directo procura distanciarse lo máximo posible de cualquier interferencia, especialmente en la captación de imágenes. Así trabaja con cámaras fijas en lugares estratégicos conforme a los objetivos y los contextos presentados. Son ejemplos los documentales de Frederick Wiseman: *Titicut Follies* (1967), *Law and Order* (1969), *High School* (1968), entre otros. Las películas brasileñas *Juízo* (2007) y *Justiça* (2004), dirigidas por la cineasta Maria Augusta Ramos, actúan en esa perspectiva.

En oposición a este formato directo, el cine verdad, protagonizado por Jean Rouch y Edgard Morin, asume la interferencia, con vista a proporcionar la verdad expresa a partir de la presencia del cineasta delante de las cámaras. *Crónica de un verano* (1960) es un ejemplo de ese formato. Esas formas de hacer documental continúan influenciando las producciones actuales. Todavía se procura ampliar el abanico de posibilidades en relación a los modos de tratamiento de la realidad en las películas actuales como la utilización de recursos y estrategias las cuales transitan entre la ficción y la realidad. Son ejemplos: *Juego de Escena* (Eduardo Coutinho, 2007), *El Prisionero de la Reja de Hierro* (Paulo Sacramento, 2003), *El rap del pequeño príncipe contra las almas sebosas* (Paulo Caldas y Marcelo Luna, 2000), *Autobús 174* (José Padilha, 2002), entre otros ya citados.

Los documentales cada vez recurren más al uso de recursos y estrategias con vista a ampliar el abanico de posibilidades de tratamiento de la realidad a partir de las experiencias de los sujetos en sus diferentes contextos y sus relaciones con los acontecimientos y acciones diversas. El uso de diferentes recursos tecnológicos ha facilitado el paso de imágenes capturadas a partir de varios soportes, especialmente cámaras digitales. El paso de imágenes entre los diferentes medios es así favorecido por el desarrollo tecnológico y con eso se ofrece la construcción de documentales y de personajes con la posibilidad de mayor interactividad. COLUCCI (20017, p. 83) asevera que “la evolución de los medios técnicos resultaría, así, en una renovación también del cine documental, legitimando y confirmando las potencialidades del género, pero sin modificar su identidad”. En esa perspectiva, el documental digital surge como uno de los más importantes formatos que influyen, enormemente, las producciones modernas.

Las diversas experiencias en los documentales contribuyen para mayor flexibilidad y fluidez en el tratamiento de la realidad delante de la complejidad del mundo contemporáneo con cuestiones que envuelven los más variados problemas, los sujetos y sus objetividades. En ese contexto, impulsada por el uso cada vez más frecuente de las nuevas tecnologías en el documental, “la transición del soporte analógico para el digital viene a confirmar las potencialidades del género, colocando en discusión tanto el proceso de construcción de la imagen como de la edición del material producido” (COLUCCI, 2007, p.84).

El proceso de construcción de imágenes, primoreado con las tecnologías digitales, al favorecer los nuevos formatos de documentales contemporáneos y colocar en cuestión esa propia construcción, trae al frente la discusión en torno del realismo en el documental. Por otro lado, esa construcción apunta hacia el incremento de nuevas claves de lecturas del documental en torno de la realidad y de la construcción de los personajes.

Tenemos, por tanto, un dilema presentado en relación con el documental: que tanto el mundo proyectado, como la realidad que se percibe por la experiencia sensible, son fragmentados. Tal dilema inevitablemente conduce a la lectura de lo que sea real o ficción, conforme las posibilidades presentadas en las instrucciones contenidas en la obra a partir del contexto del espectador. La lectura documentarizante y la fictizante se colocan como posibilidades interpretativas. Esos modos de lectura favorecen incluso al análisis de los personajes contruidos a partir de sus diferentes contextos, como aquellos relacionados con los problemas sociales como la violencia urbana. Veamos: dada la imposibilidad de abarcar la realidad, sea por el aparato técnico o por la experiencia sensible, actuar en la frontera ficción versus realidad, como hacen algunos documentales, parece ser una forma más adecuada para interpretar el mundo y las acciones de los sujetos en sus diferentes contextos y situaciones. En *El Prisionero de la Reja de Hierro*, los recursos y las estrategias utilizadas por el cineasta Paulo Sacramento demuestran la importancia de dialogar con elementos de ficción y realidad con vista a favorecer mayores posibilidades de interpretación de problemas relacionados con las pésimas condiciones en las cuales viven los presos de las cárceles brasileñas y la ineficiencia del sistema carcelario como un todo. El inicio de la película, con el trucaje de la reconstitución del presidio a partir de la inversión de las imágenes, apunta para elementos de subjetividad, en el sentido de que el espectador, por medio de los relatos e imágenes que siguen, pueda adentrarse en el universo del presidio de Carandiru y su complejidad, por medio de la representación de los propios presos sobre aquel mundo.

A partir del momento en que la vieja cárcel es re-erguida, como en un truco de magia, Carandiru es presentado paulatinamente a partir de las miradas de los presos. Y, como una caja de Pandora, a cada momento, algo es revelado por medio de varias historias de vida traspasadas por las lentes de los diversos actores sociales presentados en secuencia. Así, lo que llamamos de

realidad, corresponde más a los efectos de lo real producidos a partir de la forma en cómo los elementos utilizados por la narrativa permiten una identificación del sujeto, en este caso el espectador, con su mundo.

Así, al construir los personajes en esa perspectiva, se amplía la mirada sobre el mundo, al dar espacio para las subjetividades y los diferentes discursos presentes en una obra documental. La fusión de elementos de la ficción con la realidad, con el uso de los registros históricos, como encontramos en algunas películas, por ejemplo, *¿Cuánto vale o es por Kilo?* (Sergio Bianchi, 2005), favorece al espectador una lectura documentarizante y fictizante en torno a cuestiones que vienen desde la época de la colonización, pero que permean hasta hoy en la sociedad brasileña. El uso de los elementos de ficción y realidad contribuye con la problematización de cuestiones actuales que envuelven a los personajes relacionados con la pobreza y las desigualdades en las grandes ciudades. La película de Sergio Bianchi es una crítica social a las acciones alrededor de la solidaridad desarrollada por algunas Organizaciones No Gubernamentales- ONGs – como forma de mantenimiento do status quo. Con eso los personajes construidos entre pasado y presente remiten a la reflexión sobre las relaciones de poder en la sociedad moderna, las cuales no difieren mucho del pasado.

¿Cuánto vale o es por Kilo?, de esta forma, cuestiona los estigmas y los estereotipos construidos históricamente y que se muestran en las representaciones y relaciones sociales sobre el pobre, el negro y demás minorías sociales, que favorecen un análisis crítico de la sociedad actual y del papel de las organizaciones gubernamentales. A su vez, la película presenta un dialogismo¹³ entre los personajes y las realidades, por medio de diferentes voces, de forma que llama la atención del espectador y a su conciencia delante de los problemas, como la miseria y la explotación y sus

¹³ El término dialogismo aquí debe ser entendido a partir de la perspectiva de Bakhtin, para el cual, dialogismo se refiere a las formas de diálogos encontradas en la construcción del personaje, especialmente en la obra de Dostoievski.

desdoblamiento en la sociedad actual. El montaje intercala los personajes del pasado y del presente articulándose con registros del Archivo Nacional y la literatura, más precisamente con el cuento machadiano¹⁴, y elementos ficcionales, de forma que el espectador pueda, con esos elementos, percibir la relación estrecha entre las condiciones desiguales presentes hasta hoy, y la conexión entre los personajes, estructuras sociales y relaciones de poder existentes. Ficción y realidad se encuentran de esta forma, para ampliar la mirada sobre las acciones de los sujetos en el mundo a partir de las condiciones y estructuras sociales establecidas, que conforman las relaciones de poder instituidas. Así, los personajes son objetos de construcciones de forma que representen las condiciones desiguales instituidas a lo largo del tiempo y que permean todavía hoy.

La reconstitución de aspectos históricos en la película, basada en documentos oficiales, demuestra que, en la imposibilidad de aprehender la realidad de verdad, estas estrategias adicionan nuevos elementos para la interpretación de las realidades de forma que operen en el imaginario del espectador. En este aspecto, la realidad de la ficción permite entrever aspectos de la realidad histórica.

Se percibe en las producciones nacionales contemporáneas volcadas para la temática de las desigualdades sociales, incluyendo problemas como pobreza, violencia, entre otros, la incorporación de escenas reales de lo cotidiano, como ya fue demostrado en *Viajo porque preciso, vuelvo porque te amo*, como forma de tratamiento de la realidad a partir de la ficción. En algunas películas hay una predominancia de escenas construidas, teniendo como escenarios ambientes de la periferia y suburbios, a partir de la realidad de las ciudades, sin embargo en una forma que acciona en el espectador más una lectura fictizante, incorporando aspectos de lo real, como la favela y sus moradores, los cuales actúan como figurantes o protagonistas.

¹⁴ El director Sergio Bianchi hace una adaptación en la película *¿Cuánto vale o es por Kilo?* Del cuento *Padre contra Madre*, de Machado de Assis

En estas películas, el personaje creado por el guión y dirección está directamente vinculado a las condiciones adversas a partir de las favelas y periferias de las grandes ciudades. En ese caso, la película dialoga con la realidad demostrando los contrastes sociales, la violencia y la criminalidad marcada por los conflictos entre traficantes y policías, el narcotráfico y la ausencia de políticas públicas capaces de solucionar los problemas vividos por los habitantes de los suburbios. Son ejemplos *Casi dos Hermanos* (Lúcia Murat, 2004), *Marea, nuestra historia de amor* (Lúcia Murat, 2007), *Era una vez* (Breno Silveira, 2008). Esos dos último dialogan con la música, la danza y la literatura, respectivamente, ambos son basados en el clásico *Romeo y Julieta* de William Shakespeare y tienen como escenario las laderas y favelas de Rio de Janeiro. *Antônia* (Tata Amaral, 2006) también sigue la misma línea. Basado en la realidad de las favelas de São Paulo, los personajes son mujeres enfrentando la dificultad cotidiana marcada por la violencia, pobreza, machismo, preconceito, y otros problemas.

Estas películas aquí apuntadas, se constituyen en lo que podemos llamar de obras de ficción con estrategias e instrucciones que remiten, en gran medida, a la lectura fictizante, aunque permitan también la documentarizante, en algunos momentos, sobre el espacio de los marginalizados, moradores de favelas y periferias. Por otro lado, existen películas que pueden ser consideradas documentales fictizantes; que ocurre cuando predominan aspectos de la realidad, como las escenas extraídas de lo cotidiano, pero incorporadas para contar una historia inventada o no, y narradas a partir de una mirada externa, como en *Una avenida llamada Brasil* (Octávio Bezerra, 1989). Este documental incluye imágenes y escenas diversas capturadas de una de las famosas avenidas de la ciudad de Rio de Janeiro y que presta el nombre a la película. Son escenas de lo cotidiano de la avenida Brasil, relacionadas con la violencia, la pobreza y otros problemas sociales comunes con la mayoría de las metrópolis de Brasil y del mundo. Para mostrar los contrastes y problemas a partir de este espacio urbano, la película utiliza, entre sus estrategias, lenguajes típicos de programas

populares de radio y televisión, con énfasis en lo exótico, las redadas policiales, prisiones, bares y bodegas, expresiones religiosas combinadas con imágenes fuertes de personas accidentadas, asesinadas, escenas de cuerpos en la morgue, entre otras.

Consideraciones finales

A partir de lo expuesto sobre personaje, representación y modos de lectura documentarizante y fictizante se infiere que estos conceptos son centrales para bucear en el análisis de obras consideradas como documentales o películas de ficción sobre temas diversos volcados para los sujetos y su relación con el mundo.

A lo largo del texto fue demostrado como los conceptos citados se revelan pertinentes para el análisis de películas con consideradas documentales o ficción. Se percibe la necesidad de tener una comprensión de que toda película se constituye en una forma de tratamiento de la realidad; esto se da en que las películas son obras cuyo origen está en la necesidad humana de lidiar con el mundo en que está insertado, con sus múltiples desafíos y perspectivas, lo que envuelve cuestionamientos, formas de enfrentamientos de las dificultades, situaciones o experiencias de confort o incómodas, conflicto y armonía, ironía, alegría y dolor, o simplemente el modo de vivir el mundo en su entera y fugacidad de las cosas.

Los conceptos de personaje y de representación indican importantes formas de cómo los seres humanos lidian con el mundo y con sus desafíos. Erving GOFFMAN evidencia en su obra *La construcción del yo en la vida cotidiana* esa característica marcada del comportamiento humano de imitar, representar y de intentar convencer al otro a partir del papel que adopta en las relaciones sociales cotidianas en sus diferentes contextos.

De esa forma, podemos percibir tanto en las películas como en los documentales, o los considerados de ficción, exactamente esa perspectiva mutante del ser en la sociedad. El ser humano es representación, de ahí se observa, también, la proximidad existente

entre personaje y representación. Aquel que representa un personaje está, al mismo tiempo, representando la vida que está presente, pero también, su modo de asimilar las cosas de lo cotidiano.

Si toda película es una producción, una forma de ver e interpretar el mundo constituido, por tanto, de intenciones, tenemos ahí la presencia de las ideas que orientan al cineasta en su obra para hacer algo capaz de suscitar reflexiones, cuestionamientos y posicionamientos sobre todo que lo que envuelve al ser humano en el mundo. Por eso es fundamental la percepción flexible de que una obra fílmica puede favorecer claves de lecturas, conforme nos permiten las contribuciones de Roger ODIN al trabajar con los conceptos de modos de lectura documentarizante y fitizante en las películas.

A respecto de esto, es importante lanzar una mirada a las llamadas películas híbridas, las cuales presentan claramente una mezcla de ficción con documental, teniendo en vista que la construcción de su narrativa utiliza medios o mecanismos, los cuales remiten la percepción del espectador hacia el carácter documental o ficticio al retratar determinadas realidades, cosas y personas, etc. conforme fue enfatizado en este capítulo con los ejemplo de varias películas nacionales y extranjeras.

Referencias

- AÏNOUZ, K. y GOMES, M. (diretores). (2009). **Viajo porque preciso, volto porque te amo**. [DVD]. Brasil: Espaço Filmes. 75 min. Cor.
- AMARAL, C., BARCELOS, C., BEZERRA, L., CARNEIRO, M., FELHA, R., NOVAIS, W., VIDIGAL, L. (diretores). (2009). **Cinco vezes favela: agora por nós mesmos**. [DVD]. Brasil: Sony Pictures. 96 min. Cor.
- ANDRADE, J. B. (diretor). (1973). **Migrantes**. [Fita VHS]. Brasil. 7 min. Preto e branco.
- ANDRADE, J. B. (diretor). (1981). **O homem que virou suco**. [Fita VHS]. Brasil: Raiz distribuidora. 90 min. Cor.

AUMONT, Jacques & Marie, Michel (2007). **Dicionário teórico e crítico do cinema**. Campinas: Papyrus.

BABENCO, H. (1981). **Pixote, a lei do mais fraco**. [DVD]. Brasil: Embrafilme. 128 min. Cor.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BEZERRA, O. (diretor). (1989). **Uma avenida chamada Brasil**. [DVD]. Brasil: Network distribuidora de filmes S/A. 85 min. Cor.

BIANCHI, S. (diretor). (2005). Brasil. **Quanto vale ou é por quilo**. [DVD]. Brasil: Riofilme. 104 min. Cor.

COLUCCI, M. B. **Violência urbana e documentário brasileiro contemporâneo**. Campinas: SP, 2007.

COUTINHO, E. (diretor). (1984). **Cabra marcado para morrer**. [Fita VHS, 35mm]. Brasil: Mapa Filmes. 119 min. Cor.

COUTINHO, E. (diretor). (2006). **Jogo de cena**. [DVD]. Brasil: Videofilmes. 105 min. Cor.

DELEUZE, Gilles. **A imagem tempo: cinema 2**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

Grierson J. (diretor). (1929). **Drifters**. EUA: New Era Film. [DVD]. 60 min. Preto e branco.

GOFFMAN, Erving (1985). **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

HALLAK, André. **O documentário perfurado: um estudo sobre as possibilidades de abertura e expansão do filme/vídeo documentário**. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2009.

KIAROSTAMI, A. (diretor). (1990). **Close up**. [DVD]. Irã: Imovision. 90 min. Cor.

MEIRELLES, F. y Lund, K. (diretores). (2002). **Cidade de Deus**. [DVD]. Brasil: O2 Filmes; Vídeo Filmes; Globo Filmes. 130 min. Cor.

Francisco Gilson R. Porto Junior; João N. da Silva; Nelson Russo de Moraes | 75

MURAT, L. (diretor). (2004). **Quase dois irmãos**. [DVD]. Brasil: Casablanca. 102, min. Cor.

MURAT, L. (diretora). (2007). **Maré-nossa história de**. [DVD]. Brasil, França e Uruguai: Estação Distribuidora. 105 min. Cor.

NICHOLS, Bill. **La representación de la realidad: Cuestiones y Conceptos sobre el documental**. Barcelona: Paidós, 1997.

ODIN, Roger y GUYNN, William. **Cinéma et réalité**. Saint Étienne: CIEREC-Universidad de Saint Étienne, 1984.

PADILHA, J. (diretor). (2002). **Ônibus 174**. [DVD]. Brasil: LK-Tel. 118 min, Cor.

PADILHA, J. (diretor). (2007). **Tropa de elite**. [DVD]. Brasil: Universal Pictures do Brasil. 118 min. Cor.

PADILHA, J. (diretor). (2010). **Tropa de elite 2: o inimigo agora é outro**. [DVD]. Brasil: Universal Pictures do Brasil. 115 min. Cor.

PAULO CALDAS, P. & BRASIL, M. (diretores). (2001). **O rap do pequeno príncipe contra as almas sebosas**. [DVD]. Brasil: Riofilme. 75 min. Cor. VHS.

PAULO SACRAMENTO, P. (diretor). (2003). **O prisioneiro da grade de ferro**. [DVD]. Brasil: Imovision. DVD, 124 min. Cor

RAMOS, M. A. (diretora). (2004). **Justiça**. [DVD]. Brasil: S/D. 100 min. Cor.

RAMOS, M. A. (diretora). (2007). **Juízo**. [DVD]. Brasil: S/D. 90 min. Cor.

RENNÓ, Joana. **A construção do personagem no documentário**. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, 2005.

SANTOS, N. P. (diretor). (1955). **Rio 40 graus**. [DVD]. Brasil: Sagres/Riofilme. 90 min. Preto e branco.

SANTOS, N. P. (diretor). (1963). **Vidas secas**. [Fita VHS]. Brasil: Sino Filmes. 103 min. Cor.

WISEMAN, F. (diretor). (1967). **Titicut folies**. [Fita VHS]. EUA: Zípora Films, Inc.. 84 min. Cor.

WISEMAN, F. (diretor). (1968). **High school**. [Fita VHS]. EUA: S/D. 75 min. Preto e branco.

WISEMAN, F. (diretor). (1969). **Law and order**. [Fita VHS]. EUA: S/D. 81 min, preto e branco.

Capítulo 4

La representación de la mujer periodista en el cine de Hollywood

*Luiza Lizliê Lopes Xavier*¹

*Vilso Junior Santi*²

Introducción

El periodismo a lo largo de los años establece una incansable batalla para conquistar la confianza y la credibilidad de las personas. Utilizando argumentos consistentes como el recuento de denuncias, investigación de los hechos y la búsqueda incesante por las diversas versiones de una historia. Ya el cine, debe su influencia y popularidad por retratar los sueños más inalcanzables, expresar los deseos más profundos, evidenciar las pesadillas más temidas e intentar representar la vida en su forma más genuina.

Lo que nos motivó a elegir este objeto de estudio es parte de un sueño de infancia de ser actriz y del deseo de interpretar a una periodista en el cine, por ser nuestra carrera de formación. Con las experiencias en el trabajo periodístico, percibimos la diferencia entre la forma en que las periodistas mujeres son retratadas en el cine y el papel que desempeñan en la sociedad y en las redacciones de periódicos. Esto nos motivó a intentar desvelar cómo la representación de la mujer periodista en el cine de Hollywood reproduce estereotipos, en vez de combatirlos.

¹ Graduada en Comunicación Social - Periodismo por la Universidad Federal de Roraima (UFRR).

² Profesor-Investigador del Programa de Postgrado en Comunicación de la Universidad Federal de Roraima (UFRR).

Después de analizar investigaciones sobre obras fílmicas que fueron realizados por otros autores, percibimos la existencia de un número significativo de películas que abordan al periodismo como tema central en las producciones de Hollywood. En el cine, encontramos la representación de las innumerables formas del hacer periodístico, pero movilizándolo signos distintos de representación para hombres y mujeres.

La industria cinematográfica, principalmente Hollywood, a lo largo de los años, transformó actrices en matrices de belleza o símbolos sexuales, con el objetivo de garantizar la venta del producto fílmico. La imagen de las mujeres se transformó, en esas producciones, en un espectáculo para ser consumido por el público masculino.

El presente artículo, por tanto, tiene como eje temático la discusión de los valores atribuidos a la mujer periodista por medio de su representación en el cine de Hollywood. Su principal objetivo es analizar cómo las mujeres periodistas son representadas y la postura que asumen en relación con los hombres en esas producciones. También: identificar estereotipos de la mujer periodista persistentes en producciones de Hollywood; observar la crítica sobre la representación de lo femenino en la sociedad; y reflexionar sobre el cine como reproductor de papeles de género.

Este estudio moviliza como metodología la revisión bibliográfica de trabajos que abordan el tema; la observación exploratoria de películas (bajo dos perspectivas, cuantitativa y cualitativa); el establecimiento de categorías a partir de aspectos recurrentes en las producciones; y, el análisis crítico de los elementos seleccionados.

El trabajo mapeó las representaciones femeninas en seis películas: *13 Going on 30* (2004), *The Devil Wears Prada* (2006), *Confessions of a Shopaholic* (2009), *The Ugly Truth* (2009), *Morning Glory* (2010), y *A Christmas Prince* (2017)³. Las películas presentan a mujeres periodistas como protagonistas. En ellos analizamos el

³ Títulos de las películas originales.

proceso de construcción de esos personajes para identificar las principales formas de representación de la figura femenina y cómo se distancian de la representación de la figura masculina, dando margen para la creación y reproducción de estereotipos.

La Representación de la Mujer Periodista

Hay muchas películas que abordan el periodismo como un tema a ser desvelado. Después de analizar investigaciones y mapeos de títulos que fueron realizados por otros autores, fue posible decir que los directores de cine dan una atención especial a los periodistas. Esto debido a la versatilidad que la carrera proporciona y por tratarse de profesionales con especializaciones en diversas aéreas, permitiendo crear los más variados perfiles de personajes.

Para Senra (1997: 38),

(...) el éxito del periodista en el cine puede explicarse desde varios puntos de vista, pero la razón de esta preferencia por temas relacionados con la prensa tiene su fundamento inicial - para quedarnos sólo en las relaciones entre los dos medios - por un lado, en el contexto fuertemente afectivo que une al lector al periódico, y de otro en las afinidades internas que acercan el registro y la narración cinematográficas y periodísticas⁴.

Representado en el cine encontramos las innumerables caras del hacer periodístico. Estas producciones, sin embargo, movilizan formas distintas de representación para el hacer periodístico de hombres y de mujeres. Algunas de esas representaciones se aproximan a la realidad; otras sostienen estereotipos que, de tanto ser reproducidos, acaban convirtiéndose en hegemónicos en la construcción del imaginario del público con relación a la profesión.

El enfoque de este análisis es, por lo tanto, mostrar cómo las mujeres periodistas son retratadas en el cine de Hollywood a través

⁴ Traducción a partir de la edición publicada en portugués.

de una perspectiva machista. Los hombres periodistas son retratados a partir de una mirada masculina, que es subentendido en el contexto social a través de las divisiones de género (pudiendo ser, incluso, personas con pocos escrúpulos, borrachos, mentirosos y / o incluso superhéroes). Ya las mujeres periodistas son sometidas a estereotipos contruados para que sean frágiles, inexpertas, inestable e histéricas.

El enfoque de este análisis es, por lo tanto, mostrar cómo las mujeres periodistas son retratadas en el cine de Hollywood a través de una perspectiva machista. Es sobre esa forma de representación, que huye de la realidad y no permite representar la real imagen de las mujeres periodistas, que se trata de la esencia de este trabajo.

Criterios de selección y análisis

Para llevar a cabo de la presente investigación fueron asignados inicialmente 31 películas que presentan a la mujer periodista como protagonista o de forma relevante en la trama. Para llegar a esas películas y para hacer el proceso de eliminación hasta llegar a la lista de seis películas seleccionadas para análisis, se utilizaron criterios ya probados en el libro *Periodismo en el Cine*⁵ de Christa BERGER (2002).

Los criterios iniciales utilizados para orientar la selección de las películas fueron: las películas clasificadas como “*newspaper movies*”, basado en el mapeo por BERGER (2002), y la lectura de las sinopsis de las películas en sitios especializados.

BERGER (2002) realizó un levantamiento de películas con la temática sobre periodismo. Según la autora (2002: 07),

La constatación de la existencia de un gran número de películas de periodismo orientó el punto de partida de la investigación: realizar un levantamiento lo más exhaustivo posible de las películas de esta temática. La primera decisión se refería al criterio sobre lo que es

⁵ Traducción a partir de la edición publicada en portugués.

película de periodismo (problematizando la ya consagrada expresión) "newsparper movie"⁶.

Conforme BERGER (2002), de las 785 películas que fueron mapeadas sobre periodismo, 536 fueron producidas en los Estados Unidos, 44 en Brasil, 33 en Inglaterra, 27 en Italia y 19 en Francia. Estos datos atestiguan la importancia del cine de Hollywood como el mayor productor y diseminador de títulos que retratan prácticas periodísticas. Teniendo en cuenta también, la relevancia y la credibilidad dada a las producciones norteamericanas que son líderes en asistencia.

El primer criterio de selección fue elegir películas producidas en los Estados Unidos, eliminando seis producciones de la lista inicial de 31 películas. Las 31 películas mapeadas en inicio fueron: *His Girl Friday* (1940); *Desk set* (1957); *Network* (1976); *The China Syndrome* (1979); *Die Bleierne Zeit* (1981); *Absence of Malice* (1981); *Broadcast News* (1987); *He said, She said* (1991); *Hero* (1992); *Up Close and Personal* (1996); *Never Been Kissed* (1999); *Bridget Jones's Diary* (2001); *Life or something like it* (2002); *How to Lose a Guy in 10 Days* (2003); *Veronica Guerin* (2003); *13 Going on 30* (2004); *Bridget Jones: The Edge of Reason* (2004); *The Devil Wears Prada* (2006); *Bordertown* (2006); *Nothing but the Truth* (2008); *Confessions of a Shopaholic* (2009); *The Ugly Truth* (2009); *State of Play* (2009); *Morning Glory* (2010); *Elle s'appelait Sarah* (2010); *Tusen ganger god natt* (2013); *When Sparks Fly* (2014); *Truth* (2015); *Bridget Jones's Baby* (2016); *A Christmas Prince* (2017) y, *The Post* (2018)⁷

Las seis películas eliminadas fueron: *Die Bleierne Zeit* (1981); *Bridget Jones's Diary* (2001); *Bridget Jones: The Edge of Reason* (2004); *Elle s'appelait Sarah* (2010); *Tusen ganger god natt* (2013) y, *Bridget Jones's Baby* (2016).

⁶ Traducción a partir de la edición publicada en portugués.

⁷ Títulos de las películas originales.

El segundo criterio de selección fue elegir películas de los géneros drama y comedia, eliminando seis títulos de la lista secundaria de 25 películas. Según BERGER (2002), en su asignación 250 películas fueron clasificadas como drama y 138 como comedia, convirtiéndolos en los géneros que más produjeron películas sobre periodismo o con personajes periodistas.

La mayoría de las producciones de la lista secundaria fueron clasificadas con dos géneros, apareciendo el romance como género en casi todas las películas. Por eso, se seleccionaron películas clasificadas en al menos uno de los géneros de mayor incidencia, junto con el género romance.

Las seis películas eliminadas en esta fase fueron: *The China Syndrome* (1979); *Veronica Guerin* (2003); *Bordertown* (2006); *State of Play* (2009); *Truth* (2015) y *The Post* (2018).

El tercer criterio de selección fue elegir películas producidas a partir de los años 2000, eliminando otros nueve títulos de la lista ahora de 19 películas. Este criterio se mostró relevante debido a las notables diferencias que la mujer, como profesional, incluso periodista, fue asumiendo en la sociedad - con cada vez más espacio en el mercado de trabajo y aumento de su presencia en las redacciones a lo largo de los años.

Conforme a FRANÇA (2013), durante mucho tiempo el mercado periodístico fue ocupado por hombres con las mujeres ocupando cargos como telefonista, limpiadora, recepcionista. La situación comenzó a modificarse cuando el público femenino pasó a ser visto como potencial consumidor de impresos y de las propagandas, por lo que había la necesidad de implementar estrategias para complacer a ese grupo.

Las nueve películas eliminadas en esta etapa fueron: *His Girl Friday* (1940); *Desk set* (1957); *Network* (1976); *Absence of Malice* (1981); *Broadcast News* (1987); *He said, She said* (1991); *Hero* (1992); *Up Close and Personal* (1996) y *Never Been Kissed* (1999).

A partir de entonces, basados en BERGER (2002), para auxiliar el proceso de elección final de las películas, organizamos un

cuadro que contiene características que son recurrentes en las producciones (ver cuadro I). El cuarto criterio de selección fue, por lo tanto, elegir seis películas principales que contienen más características consideradas en el cuadro. Como criterio complementario (criterio de desempate) se consideraron también las producciones que alcanzaron las mayores asistencias.

CUADRO I - Características Frecuentes en las Películas

	Life or something like it (2002)	How to Lose a Guy in 10 Days (2003)	13 Going on 30 (2004)	The Devil Wears Prada (2006)	Nothing but the Truth (2008)	Confessions of a Shopaholic (2009)	The Ugly Truth (2009)	Morning Glory (2010)	When Sparks Fly (2014)	A Christmas Prince (2017)
Cargos de jefatura masculinos.	X		X			X	X	X	X	
La mujer necesita la ayuda del hombre para conseguir hacer su trabajo.				X		X				X
Descontrol emocional femenino.	X		X		X	X	X	X		
Vida personal mezclada con vida profesional.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
El resultado	X	X	X			X	X		X	X

o de la película anclada en el amor.									
Mujer siendo subestimada.		X		X				X	X
Disputa entre hombre y mujer.		X			X			X	
Mujer Periodista inexperta			X	X		X			X

Las cuatro películas eliminadas en esta etapa fueron: *Life or something like it* (2002); *How to Lose a Guy in 10 Days* (2003); *Nothing but the Truth* (2008), *When Sparks Fly* (2014).

Por último, después de ver las diez películas de la lista y completar el cuadro, identificamos las características principales movilizadas para ilustrar la forma en que las mujeres periodistas están representadas en las producciones cinematográficas de Hollywood e identificamos como corpus final de análisis las películas: *13 Going on 30* (2004), *The Devil Wears Prada* (2006), *Confessions of a Shopaholic* (2009), *The Ugly Truth* (2009), *Morning Glory* (2010) y *A Christmas Prince* (2017). Véase el cuadro II.

CUADRO II - Películas Seleccionadas

TÍTULO ORIGINAL	DIRECCIÓN	GÉNERO	SINOPSIS	ACTORES
13 Going on 30 (2004)	Gary Winick	Comedia, Romance, Fantasía	Jenna Rink es una chica que está descontenta con su propia edad, ya que sus colegas más populares de la escuela no le dan atención, sus padres se quedan siempre protegiéndola y el chico por quien está enamorada ni sabe que existe. La única amistad que tiene Jenna es Matt Flamhaff, su vecino. Para intentar revertir la situación Jenna decide por tener una gran fiesta para su décimo aniversario, invitando a todos los adolescentes que conoce. Pero lo que debería ser su consagración se transforma	Jennifer Garner Mark Ruffalo Judy Greer Andy Serkis Kathy Baker Marcia Debonis

			<p>en un gran desastre, después de que Jenna fuera encerrada en un armario debido a una broma y ser completamente olvidada por los demás presentes en la fiesta. Triste, Jenna hace un pedido: volverse adulta de repente, para tener la vida con que siempre soñó. El pedido milagrosamente se hace realidad y, al día siguiente, Jenna despierta en 2004 y con 30 años. De inicio Jenna se asusta con las novedades de su vida, pero poco a poco se ve cada vez más encantada por haberse convertido en todo aquello que siempre soñó ser. Pero cuando intenta reencontrarse con Matt, Jenna descubre que ha perdido contacto con él desde hace varios años y que ahora está a punto de casarse.</p>	<p>Christa B. Allen Sean Marquette</p>
<p>The Devil Wears Prada (2006)</p>	<p>David Frankel</p>	<p>Comedia</p>	<p>Andrea Sachs es una joven que consiguió un empleo en la Runway Magazine, la más importante revista de moda de Nueva York. Ella pasa a trabajar como asistente de Miranda Priestly, principal ejecutiva de la revista. A pesar de la oportunidad que muchos soñarían con conseguir, luego Andrea nota que trabajar con Miranda no es tan simple.</p>	<p>Meryl Streep Anne Hathaway Emily Blunt Stanley Tucci Simon Baker Adrian Grenier Rich Sommer Tracie Thoms</p>
<p>Confessions of a Shopaholic (2009)</p>	<p>P.J. Hogan</p>	<p>Comedia</p>	<p>En New York, Rebecca Bloomwood, es una chica que le encanta hacer compras y su vicio la lleva a la quiebra. Su gran sueño es un día trabajar en su revista de moda preferida, pero lo máximo que consigue es un empleo como columnista en la revista de finanzas publicada por la misma editorial. Cuando finalmente su sueño está a punto de realizarse, replantea sus ambiciones.</p>	<p>Isla Fisher Hugh Dancy Krysten Ritter John Goodman Joan Cusack John Lithgow Kristin Scott Thomas Leslie Bibb</p>
<p>The Ugly Truth (2009)</p>	<p>Robert Luketic</p>	<p>Comedia, Romance</p>	<p>Abby Richter es productora de un programa de televisión. Con los índices de audiencia cayendo, su jefe tiene la idea de contratar Mike Chadway del programa "La Verdad Desnuda y Cruda". Así, de una hora para</p>	<p>Katherine Heigl Gerard Butler</p>

			otra, la controladora y eterna romántica Abby se ve obligada a aceptar como colaborador un tipo machista, grosero y experto en revelar lo que realmente atrae a los hombres en las mujeres. Con las relaciones amorosas en baja, ella recurre a los servicios del consultor para conquistar al vecino y el resultado obtenido acabó siendo más allá de lo esperado.	Bree Turner Eric Winter Nick Searcy Jesse D. Goins Cheryl Hines John Michael Higgins
Morning Glory (2010)	Roger Michell	Romance, Comedia dramática	Becky Fuller es una productora de televisión que acaba despedida de su programa de noticias, pero pronto consigue una vacante en una nueva emisora. El único problema es que para elevar la audiencia ella necesita hacer muchos cambios, entre ellos convencer al galardonado Mike Pomeroy a presentar materias de moda al lado de una ex miss Arizona. Con poco tiempo para alcanzar el éxito, Becky tendrá que girar para gambetear el humor de su elenco, ser reconocida profesionalmente y aún vivir un nuevo amor.	Rachel McAdams Harrison Ford Diane Keaton Jeff Goldblum Patrick Wilson Curtis '50 Cent' Jackson John Pankow Arden Myrin
A Christmas Prince (2017)	Alex Zamm	Romance, Comedia	Cuando una reportera llamada Amber se disfraza de tutora para hacer un reportaje inspirado en la vida de un príncipe playboy, ella termina envolviéndose en una intriga real y vive una gran pasión. Pero después de encontrar el amor de su vida, ¿será que Amber va a ser capaz de mantener su mentira en nombre de una materia?	Rose McIver Ben Lamb Daniel Fathers Sarah Douglas

Análisis crítico de los elementos

En el análisis de los elementos movilizados en las producciones, identificamos seis características recurrentes utilizadas para ilustrar la forma en que las mujeres periodistas están representadas en las producciones cinematográficas de Hollywood. Las que pasaremos a discutir en la secuencia.

Son ellas: cargos de dirección masculinos; la mujer necesita la ayuda del hombre para conseguir hacer su trabajo; descontrol emocional femenino; vida personal mezclada con vida profesional; el desenlace de la película anclada en el amor; mujer siendo subestimada; y la mujer periodista inexperta.

a) Cargos de dirección masculina

Una característica común en las películas que traen mujeres periodistas es la cuestión de la subalternidad femenina, donde las mujeres ocupan cargos inferiores a los de los hombres.

En la película *The Ugly Truth* (2009), Abby Richter (Katherine Heigl) es una productora del programa matutino *Sacramento AM*, que no ha tenido mucha audiencia, haciendo su jefe Stuart (Nick Searcy) contratar a Mike Chadway (Gerard Butler) para el cuadro *The Ugly Truth*. Abby queda indignada por no haber sido consultada sobre la contratación, sino avisada junto con el resto del equipo en una reunión de pauta.

Stuart utiliza el cargo de jefatura para anular los argumentos y la opinión de Abby, disminuyendo la productora ante todo el equipo. Como si eso no bastara, él no la defiende cuando ella es acosada por Mike y aún encuentra gracia de toda la situación.

- ¿Ya lo contrató? - Abby pregunta sorpresa.
- ¿Quién es esa cosa sabrosa? - Mike se pregunta mirando hacia ella.
- Soy tu productora. - Abby responde brava.
- Ah, me encanta una mujer por encima. - Mike comenta haciendo a Stuart reír.

b) Mujer necesita la ayuda del hombre para conseguir hacer su trabajo

La cuestión que salta a los ojos aquí es: ¿por qué en las producciones de Hollywood una periodista no puede ser la ayuda de otra mujer en su trabajo? El hecho de ser siempre un hombre por

ayudar a la periodista mujer en las producciones evidencia la *subalternidad* femenina, induciendo a un presupuesto de que los hombres son más experimentados y capaces de resolver todos los problemas, tanto en el trabajo y en la vida personal.

En los *Confessions of a Shopaholic* (2009), la periodista consumista Becky Bloom (Isla Fisher), incluso teniendo muchas cuentas por pagar y no sabiendo administrar su dinero, comienza a trabajar como columnista en la revista financiera *Successful Saving*, por ser de la misma editorial de la revista de moda *Alette*, que Becky sueña con trabajar desde los ocho años. En su primer artículo sobre tarjetas de crédito, su jefe Luke Brandon (Hugh Dancy) se da cuenta de que ella no entiende el asunto y trata de ayudarla. Se va con ella a un evento de economía.

- Pregunta cuánto gana. - Luke sugiere.
- ¿Cuánto se coge? - Becky pregunta.
- Gana. - Luke corrige.
- Gana. - Becky repite.
- No entendí. - el miembro de Comintex responde.
- Más alto. - Luke le avisa.
- ¿Cuánto gana? - Becky se pregunta otra vez.
- Señorita, responderemos las preguntas - el integrante de Comintex intenta esclarecer.
- ¿Por qué conceder bonos para sí mismo? - Luke comienza la pregunta.
- ¿Por qué concedieron bonos para sí mismos? - Becky repite.
- 24 millones - Luke continúa.
- de 23 - Becky intenta repetir.
- 24 - Luke corrige.
- miles de millones - Becky continúa.
- millones - Luke corrige de nuevo.
- millones - Becky repite.
- de dólares - Luke continúa.
- millones de dólares - Becky sigue repitiendo.
- mientras los inversores perdieron un 8%? - Luke termina la pregunta.
- mientras los inversores perdieron un 8%? - Becky repite.

- Como dije, será un placer responder ... - el miembro de Comintex intenta hablar.
- ¿Eso es verdad? - Becky se pregunta.
- Y ahora, una larga pausa y ninguna respuesta. - Luke concluye.

c) Descontrol emocional femenino

En las producciones seleccionadas el descontrol emocional femenino es presentado al público como una característica exclusiva de las mujeres (las cuales son siempre histéricas, nerviosas, neuróticas y pierden el control muy rápido ante situaciones adversas). Esto evidencia el papel de género atribuido a las mujeres y hace que, ante la sociedad, mujeres y hombres tengan sentimientos y formas de actuar atribuidos como propios de cada género.

En la *The Ugly Truth* (2009), la productora Abby siempre ideó a un hombre perfecto, pero no ha tenido mucho éxito en sus relaciones hasta conocer al presentador Mike. Ella no se siente feliz de tener que trabajar con él, pero los dos hacen un acuerdo, cuando Mike se ofrece para ayudar a Abby a conquistar a su vecino, Colin Anderson (Eric Winter). En cambio, ella debe aceptar su presencia en el equipo.

Se terminan involucrados con la convivencia, pero se pelean durante la transmisión en vivo del cuadro *The Ugly Truth*, cuando Abby resuelve desafiar a Mike.

- ¡Ah, lo siento! Pero, Jack Magno ya no podrá presentar la Verdad Desnuda y Cruda. Lo que no es ninguna sorpresa. Porque los hombres son totalmente poco confiables. Ve a Mike Chadway, por ejemplo, dejó el programa sin dar una explicación. Creemos que sabemos lo que los hombres van a hacer. Creemos que sabemos lo que los hombres quieren hacer. Pero cuando llega a la hora en que deben enfrentarse a una situación, o sé, tomar una decisión, ellos amarillan. - Abby provoca.
- Ah, voy a tener que responder eso. - Mike dice indignado al ver a Abby en la televisión.

- Los hombres grandes, fuertes, valientes que leemos en novelas y vemos en las películas desde que teníamos nueve años. Es una ilusión. No existen. Los hombres no son fuertes, los hombres no son valientes. Los hombres tienen miedo. Incluso si tienen un momento en el ascensor del hotel, y es totalmente romántico y lleno de potencial, los hombres son incapaces de admitirlo. ¿Sabes por qué? Los hombres son débiles. - Abby continúa su discurso.
- Ahora deja decir sólo una cosita sobre las mujeres. - Mike declara arrancando el micrófono de ella.

d) Vida personal mezclada con vida profesional

En las producciones analizadas los periodistas a lo largo de la carrera necesitan abdicar de algunos momentos de la vida personal en nombre del trabajo, algo que sucede en todas las profesiones. Sin embargo, las mujeres periodistas son retratadas en contextos en los que necesitan involucrarse con el jefe, con algún compañero de trabajo, o alguna fuente de información (mezclando su vida personal con la vida profesional), poniendo en riesgo la carrera y el empleo por causa de esa implicación.

En la película *13 Going on 30* (2004), Jenna Rink (Jennifer Garner) se despierta después de su fiesta de cumpleaños y descubre que su deseo se ha hecho realidad, y ella tiene 30 años. Jenna, ahora, es editora de su revista favorita, *Poise Magazine*, que está perdiendo espacio en el mercado para la mayor competidora - la *Sparkle Magazine*.

Con el bajo número de ventas y corriendo el riesgo de ser cerrada, la revista necesita una reestructuración que debe ser hecha por ella y su compañero de trabajo Lucy Wyman (Judy Greer). Jenna, aun sintiéndose perdida en su nueva edad, decide pedir la ayuda de su mejor amigo de infancia Matt Flamhaff (Mark Ruffalo) para fotografiar su proyecto y acaba percibiendo que siempre fue apasionada por él.

- ¿Quieres saber un secreto? - Jenna se pregunta.
- ¡Quiero! - Matt confirma.

- Usted es el tipo más cool que he conocido. - Jenna confiesa dejando a Matt sin gracia.

e) Desenlace de la película anclada en el amor

La forma en que las películas terminan resume la forma en que la historia está siendo entregada al público, por lo que el final en las producciones de Hollywood es tan importante. En el caso de enredos que no tienen soluciones a los problemas presentados a lo largo de la trama, el amor se utiliza para ocultar esa falla, como si un beso al final hiciera todo bien.

En el filme *A Christmas Prince* (2017), Amber Moore (Rose McIver) acaba descubriendo que el príncipe Richard (Ben Lamb), fue adoptado y no es heredero legítimo al trono. Por estar apasionada por él, decide no revelar su descubrimiento, perdiendo el mayor reportaje que ya tuvo en su carrera. Cuando regresa a Nueva York, decide dejar su trabajo para escribir un blog sobre el príncipe, pero acaba de ser pedida en matrimonio por él.

- Un palacio es un lugar solitario para un rey sin una reina. - Richard se declara arrodillándose.
- Pero mi vida entera está en Nueva York. - Amber habla sorpresa cuando Richard le muestra un anillo de compromiso.
- Podemos volver cuando quieras. - Richard rebate.
- Pero, mi carrera, yo no estoy lista ... - Amber intenta justificar.
- No quiero que usted desista de nada Amber. - Richard explica.
- Nunca podría dejar a mi padre. - Amber dice triste.
- Puedo dar un ala para él en el palacio. O puedo comprar un restaurante para él en Aldovia. O podemos llevar ese aquí allá. - Richard intenta convencer a Amber.
- ¿Cuánto tiempo va a mantener un rey de rodillas?
- Usted no pensó en eso correcto. - Amber declara ayudando a Richard a levantarse - Porque, nosotros poco nos conocemos.
- Nunca he estado más seguro sobre algo en mi vida. Y soy conocido por ser indeciso. Sé que es repentino, pero ... - Richard intenta argumentar, pero Amber lo besa.
- ¿Eso es un sí?
- ¡Sí! - Amber habla feliz mientras Richard coloca la alianza en el dedo de ella.
- Si si si.

f) Mujer siendo subestimada

En las producciones seleccionadas, mujeres periodistas también son retratadas de forma frustrada en su relación con el trabajo, ejerciendo cargos que no son los que soñaron, necesitando esforzarse más para mostrar que tiene talento y potencial, principalmente cuando son jóvenes y están empezando en la carrera.

En el cine de Hollywood la autonomía es negada a las mujeres - su autonomía es siempre relativa con relación al deseo de los hombres. El hecho de que muchas producciones tengan, en su mayoría, equipos compuestas solamente por hombres ayuda a consolidar tal presupuesto y a explicar el movimiento de estereotipos (relacionados con la imagen femenina) que retratan a las periodistas siempre a través de una perspectiva masculina.

En el *The Devil Wears Prada* (2006), la recién formada Andrea Sachs (Anne Hathaway) es indicada por el departamento personal para ser la nueva asistente de Miranda Priestly (Meryl Streep), editora jefe de *Runway Magazine*. Durante la entrevista, Andrea es menospreciada por la forma en que se viste y por la falta de experiencia en el mercado de trabajo. Miranda hace cuestión de ser extremadamente arrogante y prepotente, ignorando su currículum, porque nada en la carrera de Andrea involucra al mundo de la moda.

- ¿Qué haces aquí? - Miranda pregunta con arrogancia.
- Creo que haría un buen trabajo como su asistente y - Andrea intenta responder, pero es ignorada por Miranda que hojea una revista - Vine a Nueva York para ser periodista. Entregué muchos currículos y terminé siendo llamada por Elias Clarke y me encontré con la Cherry del departamento personal.
- Entonces, no lee a *Runway*. - Miranda concluye.
- No - Andrea confirma sin gracia.
- Y hasta hoy nunca habías oído hablar de mí. - Miranda concluye de nuevo.
- Ah no. - Andrea confirma nuevamente constreñida.

- Y usted no tiene estilo y sentido de la moda. - Miranda concluye una vez más.
- Ah, creo que eso depende de lo que considera - Andrea intenta responder.
- No no. No fue una pregunta. - Miranda aclara.
- Ah, fui editora jefe del *Daily Northwestern* y yo también gané un premio nacional para periodistas universitarios sobre el caso de la explotación del sindicato que hablaba sobre - Andrea intenta hablar su currículum.
- Eso es todo. - Miranda interrumpe y continúa leyendo su revista.
- Nigel entra en la sala de Miranda sin dar importancia a Andrea.
- ¡Gracias por su tiempo! - Andrea agradece desanimada.
- ¿Quién era aquella pobre criatura? - Nigel se pregunta cuando Andrea sale de la sala - ¿Es algo de antes y después de que no sepa?

g) Disputa entre hombre y mujer

La disputa entre hombre y mujer en las películas de Hollywood no se limita sólo al área profesional, siendo llevada al lado personal, evidenciando diferencias de género y determinando funciones periodísticas que deben ser desempeñadas por el sexo femenino y otras por el sexo masculino. Esta es una de las principales críticas de la teoría feminista del cine de Hollywood, la cual busca demostrar los estereotipos impuestos a las mujeres y cómo ellos son utilizados para anular su papel social.

Las películas ofrecen una imagen de belleza femenina inalcanzable, convirtiendo a las mujeres en un objeto de adoración masculina. En la película *Morning Glory* (2010), la productora Fuller (Rachel McAdams), además de necesitar aumentar la audiencia del programa matinal *Daybreak*, tiene entre sus principales desafíos, la disputa entre las anclas del programa, la ex miss Arizona, Colleen Peck (Diane Keaton) y el galardonado periodista, Mike Pomeroy (Harrison Ford).

Los dos son extremadamente orgullosos, llegando hasta el punto de rehusarse a ir al camarín del otro para que sean presentados, haciendo que Becky tenga que contar los pasos entre

los camarines, para que ellos anden a la misma distancia y se encuentren en el medio.

- ¿Quién se va a despedir? - Colleen se pregunta.
- ¿Qué? - Becky pregunta sin entender.
- Al final del programa. - Colleen intenta aclarar.
- Ah, eso no tiene importancia. - Becky rebate
- Mike se molesta si Colleen se despide?
- ¿Quién crees que el público prefiere ver por último? Alguien que ganó todos los premios periodísticos de la faz de la tierra o la ex miss Pacoima. - Mike provoca.
- Es Arizona. Si usted quiere saber, fui miss Arizona. - Colleen rebate mientras Mike regresa al camarín de él.

h) Mujer periodista inexperta

En Brasil el término “foca” es usado para identificar a los periodistas que están al inicio de su carrera, por ser inexpertos y no saber cómo desarrollar una materia, qué fuentes de información elegir para un reportaje, o tener dudas sobre las preguntas que deben hacer en una entrevista.

La falta de experiencia femenina se debe históricamente a la forma en que los periódicos se organizan, anulando la presencia de las mujeres en las funciones periodísticas. Esto refleja en la imagen construida de que el periodismo es esencialmente masculino.

En el filme *A Christmas Prince* (2017), Amber trabaja como editora junior en la *Now Beat Magazine* y sueña, como en sus propias palabras, “ser una periodista de verdad”. Sin embargo, sus cartas enviadas a otros medios de comunicación para ser freelancer fueron rechazadas y ella necesita contentarse con reescribir el texto de otros periodistas haciendo la función de redactora.

Las cosas cambian cuando la directora ejecutiva de la revista *Max* (Amy Marston) la envía a Aldovia para cubrir una rueda de prensa sobre la supuesta renuncia del príncipe Richard, que es el primero en la línea de sucesión al trono.

- Pero, si el príncipe desapareció entonces, ¿qué pasa? - Amber se pregunta.
- Eso es exactamente lo que vas a descubrir. Su alteza sexy debe volver este fin de semana, y si él abdica, necesito a alguien para registrar el alboroto. Tiene una rueda de prensa el día 18 y necesito una persona en el lugar. - Max explica la pauta.
- Mira, no quiero desmerecerme. Pero ¿por qué yo? - Amber pregunta intrigada.
- Usted es talentosa, ávida, elegante y ninguno de mis redactores puede ir esta semana. - Max concluye dejando a Amber desanimada después de todos los elogios.

Consideraciones finales

El cine logra alcanzar al público de forma integral, contribuyendo en la forma como la sociedad entiende el periodismo e influenciando en la construcción de la imagen de esos profesionales. Con la investigación constatamos, sin embargo, que presencia de las mujeres en la trama de producciones cinematográficas de Hollywood es significativamente baja, y la imagen femenina allí es todavía transformada en objeto.

El análisis crítico de las producciones seleccionadas permitió aclarar mejor el proceso de construcción de los personajes femeninos en estas películas e identificar las principales formas de representación de la mujer periodista en el cine de Hollywood. Constatamos que tal representación no ha pasado por cambios tan significativos a lo largo de los años. En estas producciones las mujeres periodistas todavía son sumisas a la figura masculina.

En líneas generales, en lo que se refiere al cuadro de características comunes que proporcionaron las bases para ese proceso de investigación, es posible comprobar, a través de los diálogos retirados de las películas e insertados en este texto, la forma en que estas características están presentes en las producciones y cómo se presentan para el público.

De esta forma fue posible comprobar que en las seis películas analizadas la mujer periodista todavía es retratada a través de una

visión machista, asumiendo una postura inferior al hombre, evidenciando la subalternidad femenina en la construcción de esos personajes.

Sabemos que existe la necesidad de más contribuciones y estudios en esta área para alentar al público a tener sentido crítico que permita identificar las representaciones de género presentadas en las películas. En el caso de las películas sobre periodismo, estas formas de representación todavía reflejan valores y estereotipos construidos socialmente, y traen como principal problema falta de margen para interpretaciones diversas acerca de la realidad profesional femenina.

El feminismo en el cine de Hollywood tuvo importancia y relevancia en las luchas por mayores derechos de las mujeres. Sin embargo, admitimos en lo que respecta a la representación de las mujeres periodistas en el cine, no hubo cambios significativos.

Incluso, con el cine pasando por períodos de renovación y el periodismo se volviendo cada vez más femenino, al aceptar la presencia de las mujeres en las universidades y redacciones, no configuraran factores suficientes para cambiar, o hacer evolucionar, la representación de la figura femenina en las obras cinematográficas.

Las mujeres continúan siendo el objeto, el accesorio, la belleza, la sensualidad, la vulnerabilidad y la representación del pecado en su forma más tentadora.

Referencias

BERGER, Christa (Org.) **Jornalismo no Cinema**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

FRANÇA, Jorge **Mulheres, Imprensa e Sociedade em Ribeirão Preto** (1930-1940). Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação: Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

SENRA, Stella **O último jornalista**: imagens de cinema. São Paulo: Estação Liberdade, 1997.

Referencias filmográficas

A CHRISTMAS PRINCE. Direção de Alex Zamm. Roteiro de Nathan Atkins, Karen Schaler. Sonoplastia de Zack Ryan. EUA, 2017. Longa-metragem (92min.), son., color.

CONFESSIONS OF A SHOPAHOLIC. Direção de P. J. Hogan. Roteiro de Tracey Jackson, Tim Firth, Kayla Alpert. EUA: Disney/Buena Vista, 2009. Longa-metragem (106min.), son., color.

MORNING GLORY. Direção de Roger Michell. Sonoplastia de David Arnold. EUA: Paramount Pictures, 2010. Longa-metragem (107min.), son., color.

THE DEVIL WEARS PRADA. Direção de David Frankel. Roteiro de Lauren Weisberger. EUA: Fox Film, 2006. Longa-metragem (110min.), son., color.

THE UGLY TRUTH. Direção de Robert Luketic. EUA: Sony Pictures, 2009. Longa metragem (96min.), son., color.

13 GOING ON 30. Direção de Gary Winick. Roteiro de Cathy Yuspa, Josh Goldsmith, Niels Mueller. EUA: Columbia Pictures, 2004. Longa-metragem (98min.), son., color.

Capítulo 5

Lo viejo y lo nuevo en el cine andaluz. el caso de “Solas”(1)

Víctor Amar ¹
Carmen Moguel ²

*“La semicultura es peor que la ignorancia,
porque nos engaña”*
(Roberto Rossellini)

España en el foco

¿Estaría del todo aceptada la consideración de que España es un país próspero del entorno europeo? Una cuestión generalizada que asentamos en los macro datos, en las infraestructuras y en los servicios. Es decir, existen indicadores económicos y sociales que lo evidencia. Por lo que nos podemos referir a ello sin apenas reticencias como a una España floreciente en el contexto europeo; pese a las varias crisis que ha padecido. Es decir, los números hablan por sí solos. Pero todo tuvo su precio y nada fue, o es, gratuito. Aquel desarrollismo económico se había iniciado, tal vez, con otros tintes en la etapa pasada del franquismo (e incluso antes...). Hubo zonas de la península ibérica que fueron más beneficiadas que otras, mientras que una parte del país contribuyó con un aporte importantísimo de migración al incremento de aquellas regiones, que luego se pasarían a llamar comunidades autónomas con la llegada de la democracia (finales de los 70 y, sobre todo, a principio

¹ Grupo de investigación HUM 818 “Educación y comunicación”. Universidad de Cádiz.

² Grupo de investigación HUM 818 “Educación y comunicación”. Universidad de Cádiz

de los 80). El caudal humano del sur marchó a la zona centro y, fundamentalmente, para Cataluña y país vasco. El trabajo no escaseaba y todo se tiñó con un emotivo bienestar. ¿Pero fue del todo así?

A aquellos años del desarrollismo tardofranquista y de la transición política española a la democracia fueron retratados en la pantalla. El cineasta, Carlos Saura, podría ser un buen representante para atestiguar los cambios que se producían en la cotidianeidad española. Pero, también, aquel denostado subgénero de las españoladas abordaba ciertas realidades españolas con un rancio sentido del humor. En aquellas cintas aparecían ciertos prototipos de hombres y mujeres de la España profunda llegados a las grandes urbes, con sus valores que entraban en confrontación con la modernidad emergida, así como el conflicto entre padres e hijos. Igualmente, la solidez de los valores patrios, inspirados en las convicciones morales y, sobre todo, religiosas entraban en conflictos y se diluían. Aquellas cintas, sin grandes pretensiones éticas o estéticas, representaban unos modelos de vida y de las relaciones con sus parejas se habían hecho muy laxas, con respecto a los años de la dictadura de Francisco Franco, en cuanto a las costumbres y modos de vivir. Para poner un ejemplo, vayamos a valernos de dos actores cómicos de la época: Andrés Pajares y Fernando Esteso. En sus películas se acompañaban aquellos cambios que ahora nosotros los atisbamos con relativo entusiasmo. Según AMAR (2010, p. 61):

Estamos ante um período da história que foi realmente fascinante e complexo pelas grandes transformações em muito pouco tempo. É difícil falar de sociopatias, seria melhor fazer alusão às múltiplas conseqüências em uma Espanha em transformação profunda, de abertura em todos os termos e ainda herdeira dos valores transmitidos pelo franquismo

Se superaba la moral impuesta por el fascismo, mientras que el dictado patrio suscrito por los falangistas, de que el trabajo dignificaba, se empezaba a diluir. La picaresca española de pasados

lazarillos se reflejaba en el cine y se introducían en los hogares a través de la televisión y un nuevo invento que por todos era muy apreciado: el vídeo doméstico. El televisor de antaño en blanco y negro dio paso a otros más sofisticados en color. Y todo se redondeaba con la compra del aparato de vídeo programable de cintas reutilizables. Además, en muy poco tiempo, aumentó la proliferación de video clubes con socios que intercambiaban las películas o se posibilitó la opción de contar en tu comunidad de vecinos con sesiones de filmes que funcionaban por cable. Y, de este modo, el cine se encargaba de filmar a aquella España de las décadas de los 70-80-90 y la televisión y el vídeo de reproducirlas en la confortabilidad del hogar.

Con todo, paulatinamente, el franquismo se diluía de la esfera pública. La democracia fue el gran logro de la sociedad española y la transición política el paradigma donde asentar la transformación. Y dentro de este entramado de entretenimiento mediático, con una base tecnológica, junto con los profundos cambios sociales, políticos y económicos faltaría por mencionar la confrontación intergeneracional que experimentó la España de aquel entonces. Ya no solo era lo que nos llegaba desde Europa con el turismo o el retorno de los emigrantes. Ya no solo eran los mensajes que se emitían por la radio, en una aparente diversificación de pensamientos, o la televisión, que aún seguía siendo estatal en las dos únicas cadenas existentes, sino que se confrontaba un hecho inapelable y que se hacía inevitable: el cambio generacional. Los mayores lucharon a sus maneras contra el franquismo, pero los jóvenes ya no tenían que combatirlo. Es, ahora, a la juventud a quien se les presentaran nuevas batallas. En este sentido, aparece el enemigo común del desempleo y las drogas, lo que CANDEL (1989) comenta como la nueva pobreza.

En otro ámbito más personal, que podríamos considerar como de otros modelos de relaciones y de vinculación privada, involucramos a la homosexualidad y las relaciones afectivas, apareciendo como algo común los divorcios y, más tarde, llegarían

las adopciones de hijos en el extranjero. El director de cine Pedro Almodóvar no es que reflejara todos estos esquemas en sus películas pero nos podría ofrecer ciertas dosis de lo que estamos exponiendo: el cambio social y generacional, los gustos y las relaciones. Es decir, desde aquella madre del ayer a unos hijos del presente que vivían o querían vivir sus vidas desinhibidos. Y en este entramado de cine de vanguardia emergen las chicas de Almodóvar, como las precursoras donde se asientan algunos de los cambios anteriormente mencionados. E, igualmente, cabría hacer mención a un andaluz para entender estos años: el actor Antonio Banderas.

Andalucía desenfocada

La región más poblada del estado español veía como sus coterráneos emigraban. Ya no solo a la Europa central sino, también, a las comunidades más desarrolladas. Andalucía aportaba mano de obra y, por ejemplo, el cinturón industrial de Barcelona se poblaba de gente procedentes del sur. Pero, el desenfoque al que nos queremos referir se centra en la visión que el cine aún proyectaba de esta vasta región meridional. Desde la sirvienta que seguía siendo andaluza, sumisa y de buenos modales, hasta el posible transgresor que delinquía. El acento andaluz se reconocía y pocos eran los que se presentaban como los herederos de Pablo Picasso (pintor), Antonio Machado (poeta) o Federico García Lorca (dramaturgo).

Con todo, los estereotipos, de herencia tradicional y arraigado en lo popular, se perpetuaban, también, a través y con el cine. Es decir, la andaluzada que ya existía como subgénero cinematográfico se continúa perpetuando en el tiempo. Inclusive, la música de corte folclórica, conocida como la canción andaluza, contribuye a esta visión retrógrada y reaccionaria del sur.

La literatura, en forma de piezas de teatro en el primer tercio del siglo XX, de los hermanos Álvarez Quintero, retrataba ciertas singularidades del costumbrismo de Andalucía. Mientras que la literatura lacerante de los años 70 tuvo una particularidad, tal vez

un punto y aparte, en el libro publicado bajo el título de *Andalucía ¿tercer mundo?* de Antonio BURGOS (1971). Dos visiones diversas de unas realidades que emanaban un sentir profundamente andaluz. No obstante, el cine se expresaba con acento andaluz... pero no reflejaba del todo la verdad ni tan siquiera una posible verdad. Era un cine de celofán y papel de cebolla, colorido y con un añejo acento seseante que presentaba una visión cañí (en la acepción de la España folclórica y tradicional) de lo que no era o no debería ser.

Lo presentado en el cine y en la canción, que se introducía en el hogar de los españoles ofreciendo una visión equívoca de estos, sirvió para consolidar una imagen y, con ello, una manera de entender. Es claro que no había una perspectiva única, que el cine y el mundo del espectáculo en general contrapunteaban aquella mirada rancia sobre lo andaluz. Además del cine que se empeñaba en reescribir lo mal sonante, la canción andaluza se renombraba por sí sola en la voz de Carlos Cano y el rock andaluz presentaba grupos como los sevillanos de Alameda o Triana, el cordobés de Medina Azara o los gaditanos de Imán o Cai. Eran espacios de expresión y presentación de lo diferente. La bata de cola de las antiguas folclóricas dejaba penetrar nuevas estéticas que podrían generar cierta confrontación entre los que anclados al ayer se miraban en las canciones de Imperio Argentina y los que soñaban con cambios.

Tal como un Frankenstein en Andalucía, la contemporaneidad se hizo de trocitos del ayer que tuvieron que ser cosidos con mucha precisión. De lo contrario, se podría volver a presentar una visión monstruosa o, únicamente, sesgada. Y, con ello, volver a engañar a los demás. En cierto modo, el nuevo cine andaluz contribuyó a la creación y recreación de una identidad en positivo de lo del sur. Lógicamente, no presentó una visión única y lineal sino que se inspiró en la belleza del zigzagueo o las formas sinuosas, ante que la estructurada línea recta. Y el resultado fueron unas producciones buenas y otras no tan buenas. Sin embargo, algo sucedía como novedad. El cine andaluz se empezaba a realizar por andaluces

formados en España o fuera del país, como fuera el caso de Benito Zambrano.

El respeto se erigía como preposición de acción. La venganza se rechaza y la visión será holgada y propia de un pueblo que se mira a sí mismo con la intención siempre de mejorar. Los personajes hablan y sienten, mientras que los argumentos no abandonan el relato de la realidad. La ficción, de nuevo, da una lección magistral.

Será el director andaluz quien tenga autorización y autoridad para dar a comprender y conocer sus universos, sus mitos o sus contradicciones. La manera de contribuir a la construcción de la identidad andaluza en estos años será mirándose a sí mismo, teniendo presente lo admitido, lo habitual y lo diverso. En definitiva, se empezaba a atisbar un profundo cambio que estaba en la producción/concepción y no en todos los casos en la distribución del cine, que continuaba en manos del centralismo de Madrid. Asimismo, emergían o se consolidaban festivales de cine que hicieron su papel: el de cine de autor de Benalmádena en Málaga, el iberoamericano de Huelva o la muestra de Alcances en Cádiz.

El cine andaluz se revelaba ante este posible desenfoque y ponía las lentes ordenadas e idóneas para promover el sueño posible de algo nuevo. En estos momentos, soñar era posible pero sin estar en continua ensoñación. Se reformulaba y presentaba en la pantalla unas realidades que habían superado el sentir o el proceder de cintas del medio siglo como *Rosario la cortijera*, *Morena clara* o *María de la O*. El cine finisecular se escribía, por ejemplo, con la “s” de *Solas* (1999) de Benito Zambrano. De modo que, se reformulaba lo anterior. Y siguiendo con el símil de Frankenstein, siempre nos habíamos preocupado por el cerebro y el cine andaluz en estos años se ocupa, también, del corazón. Tal como señala AGUILAR (1980, p. 42)

(...) el cine andaluz es un género, o al menos lo ha sido y muy prolífico. El cine andaluz, identificado como españolada para su presentación exterior, por ese carácter emblemático de toda España que tiene lo andaluz fuera de nuestras fronteras, ha sido así una línea productiva de la industria española, siempre

deformada y no interesada en acercarse a la verdadera realidad andaluza, sino en fomentar los tópicos que sobre Andalucía son moneda corriente y que hasta ahora se han podido considerar prácticamente oficializados

La ficción o el documental nos ayudarán a conocer un cine y un territorio extraordinario. Lo andaluz se expresa con voz propia y tiene un reclamo en la pantalla: el ser honesto consigo mismo. Del mismo modo que aquel modelo de hombre rudo de cintas como *Manolo la nuit* (1973) de Mariano Ozores dejaron paso por una cuestión generacional al varón considerado que duda de sí mismo, como por ejemplo en el largometraje, *Asignatura pendiente* (1977) de José Luis Garci. En Andalucía el cambio se inspira en la honestidad de lo que no se podía seguir perpetuando y la verdad que debía quebrar el mito de flojos, maleantes y de servidumbre.

“Solás”, los antecedentes

Entre películas como *Carmen la de Triana* (1938) de Florián Rey o *La niña de tus ojos* (1997) de Fernando Trueba hay una tercera vía. No es la visión del pasado ofrecida por Imperio Argentina junto a Rafael Rivelles y Manuel Luna (de la primera película) pero tampoco es el *remake* de lo andaluz en la Alemania nazi (del segundo ejemplo). Habría que reinventar algo que deconstruyera ese único proceder aunque las intenciones de la cinta franquista y la de Trueba son, eminentemente, diferentes. Habría que acabar según URRUTIA (1984: 28) con lo improductivo de la visión de lo andaluz y contribuir a algo nuevo sin olvidar que ya existía un cine andaluz, no precisamente de producción justa en cuanto a lo focalizado, que:

nunca llegó a dar un film de calidad: la andaluzada. (...) determinada visión de Andalucía se convierte en símbolo de España toda. Es la Andalucía de pandereta y castañuela, del baile y del cante, del señorito calavera y bonachón y el bracero respetuoso, alegre y resignado, de la señora distante pero caritativa y la joven humilde pero encantadora. También la Andalucía divertida y

religiosa, locuaz y sensitiva. La Andalucía que es modelo de un mundo que se supone bien y cristianamente hecho. Esta Andalucía es la que se quiere para toda España y ésta será la imagen exportable.

La idea no reside en establecer una dualidad en si existe, o no, un cine andaluz. Es mostrar esta tercera vía producida y realizada desde o con Andalucía, con honestidad, y con posibilidades de ser exhibida más allá de los mecanismos ofrecidos por circuitos tangenciales y limitados. Pues un cine andaluz innovador es posible. Y para dar cobertura a este motivo, el cual ha sido el promotor del presente capítulo, hablemos de unos antecedentes en los que se fragua este cine andaluz.

Ya hemos visto como la España del último tercio del siglo XX cambió. Que hubo dos generaciones confrontadas y que la contemporaneidad se imponía. Era Europa, con sus modas y los medios de comunicación, los que hacían mellas en la sociedad de aquellos años. La herencia del pasado no se puede diluir como un azucarillo en un vaso de café. Por ello, *Solas*, centrada en la figura femenina que será la precursora del cambio es una revisión de lo quijotesco; pero inspirada en la figura de Sancho Panza quien sueña despierto y con los pies en la tierra; véase la versión cinematográfica de Manuel Gutiérrez Aragón de 1992. Y, fundamentalmente, habría que tener presente el mito de Carmen, como mujer libre y, tal vez, libertina que rompe con los esquemas de la España del siglo XIX. Es decir, un Sancho manchego que presenta la parte más femenina de la lucidez y una Carmen andaluza que es sensual y con un código ético que rompe con el ayer. En este sentido, cabría decir que de Carmen se heredan dos cualidades: la transgresión y la independencia que serán representaciones o atributos de la protagonista de la película *Solas*.

Dos mujeres (madre mayor e hija joven) que cabalgan de nuevo sobre la geografía andaluza. La mayor heredera de las enseñanzas del pasado, que pesan sobre ella lapidariamente. Ha de estar sometida a su marido, aunque éste la maltrate, ha de estar para

todo y para todos, aunque los deḿas solo la utilicen. Sin embargo, la hija es una chica joven, desinhibida que vive su vida a su manera, aunque no le vaya del todo bien. Vive en un apartamento de alquiler en la ciudad mientras la madre tiene su casa en el pueblo. Ella viste a la manera de las j́venes de hoy en d́a y la madre con ropas que la delatan como mujer del ayer. Ahora no cabalgan como Don Quijote y Sancho Panza sobre caballo o burro sino en autobuses que las desplazan entre el laberinto de la ciudad, donde la madre veŕ los efectos de la droga en la calle, adeḿs de como su hija entra en un bar de hombre a beber, o bien, hay mobiliario urbano que sirve para llamar por teĺfono pero ella no lo sabe utilizar, pues no se le dio la oportunidad de aprender y darle uso. La chica est́ emancipada y se sabe desenvolver en la vida laboral o entre hombres. La madre es dependiente y est́ anulada por su marido y su pasado dependiente. Un antagonismo evidenciado en los comportamientos y en el d́a a d́a, en los valores y en los contravalores.

Una dualidad que vemos en *Solas*, tal vez, de inspiraci3n quijotesca. En la obra cervantina, Quijote se representa alto e inquieto y la figura de Sancho como un personaje repleto de bondad y serenidad y no muy alto. No obstante, en la peĺcula de Zambrano veremos a una mujer alta y urbana representada en la figura de Maŕa, la protagonista joven; mientras Rosa, la madre, es bajita y sosegada.

Una Carmen de finales del siglo XX, que se proyecta en el XXI. Una Carmen que puede que se haya inspirado en el costumbrismo pintado por Manuel Cabral, alĺ por 1855, en el cuadro “Escena en una venta”, donde ella se representa como una mujer erguida que se desenvuelve en un mundo de hombres, bandoleros, que beben y fuman. Quiźs, fruto de la casualidad, el cartel anunciador de la peĺcula “Solas” se muestra un primer plano de ella, nuestra Carmen, con firmeza y fumando. Se muestra una chica segura de ś misma, que ha de luchar contra las adversidades, el mal de amores o todo un sinnúmero de personas t3xicas e intereses divergentes. De y con un coraz3n en presente e insistente que se asemeja al descrito

por ORTEGA y GASSET (1980, p. 133) en cuanto a su personalidad como una “máquina de preferir y desdeñar”.

Ahora bien, en la Carmen del ayer y en la de *Solas* el engaño del hombre a quien se ama, la pérdida de un hijo y los sinsabores de la vida se dan cita. En ambos casos, el sufrimiento acompaña su coexistencia. Y como hemos podido contemplar, el sufrimiento femenino, se viene repitiendo y representando desde el siglo XIX en nuestro contexto andaluz a través de la pintura costumbrista, la música folclórica o en los dramas lorquianos.

“Solas”, la película (2)

Vayamos a resumir en varias líneas el argumento de la cinta. Imaginen dos mujeres, madre e hija, que se rencuentran tras varios años de ausencia por causa de la enfermedad del marido de la madre y padre de la chica. La abnegación y obediencia de la madre entra en conflicto, una vez más, con la hija que comprueba la dependencia a todos los niveles de ésta. La madre es de pueblo, de tierra adentro; mientras ella reside en la ciudad moderna de Sevilla, la capital andaluza. La madre trabajaba en la casa y cuidando de los suyos. La chica en trabajos temporales que no le reportan estabilidad. La madre oculta sus frustraciones proyectándolas en unas obligaciones añadidas de cuidado a su marido, mientras que la chica ahoga su mala fortuna en el alcohol. Las dos rezuman soledad.

No obstante, la chica actual es una mujer donde el pasado es algo residual. La protagonista joven se encuentra incluida en la vida que le ha tocado vivir. La madre, es una coadyuvante a merced de los demás, mientras que la joven es la protagonista que incentiva la transformación. Ambas se encuentran inmiscuidas en un contexto de cambio, en continua construcción, pero como todo en la vida con un precio. En ocasiones, este cambio se ha de pagar con una vida dolorosa y un choque con la realidad.

Una vez atendido al argumento y dado a conocer a las protagonistas, vayamos a reparar sobre el director. El responsable

del largometraje es Benito Zambrano (Lebrija-Sevilla, 1965), que se introdujo en el cine con una cinta sin apenas resonancia mediática, en 1987, titulada *La última humillación*. Después del éxito de *Solas* (1999), con varios reconocimientos, como en la Berlinale o en la fiesta del cine español, consiguiendo hasta cinco Goya, se presenta de nuevo con un drama titulado *Padre Coraje* (2002), en el cual un hombre se infiltra en los bajos fondos del municipio de Jerez de la Frontera para investigar sobre los asesinos de su hijo. En 2005, vuelve a rodar en Cuba, lugar donde estudio cine y estrena *Habana Blues*, un ensayo musical e itinerante por la isla caribeña. Para en 2011, adaptar la novela *La voz dormida*, una nueva historia de mujeres con un trasfondo de la guerra civil española.

Sin género de dudas, *Solas* fue su carta de presentación al universo del séptimo arte. Y para ello, no duda en depurar un guion confeccionado e hilvanado sobre una realidad que conoce, pues Benito Zambrano es de pueblo y está cercano al pueblo. Inspira su obra en unos actores, con unos personajes perfectamente estructurados, que se apoyan en diálogos que engrandecen a los protagonistas. El excelente equipo actoral, la dirección de las mujeres y los diálogos son las claves del éxito; además de hombres que se dibujan sobre cuerpos femeninos. Y si Rosa, la madre en la película interpretada por María Galiana, es la mujer del ayer; con una clave de sometimiento y analfabetismo. María, es la actriz Ana Fernández, que se ha convertido en la mujer del presente, con una consigna inspirada en el inconformismo de no aceptar su destino, sin admitir a su padre que es violento y grosero, egoísta y machista. Pero incomprensiblemente perpetúa lo que había renegado de su madre a partir de la relación con su compañero, quien la maltrata y la somete. Probablemente, las dependencias económicas y sentimentales no se han deconstruido en este supuesto cambio generacional y social que España y Andalucía han experimentado.

Pero el mundo femenino en que ellas cohabitan no está exento de hombres. Para entenderlo un poco mejor, cabría establecer dos ámbitos: uno interno junto con otro externo. El universo masculino

interno es aquel próximo a ellas, sea a través del padre, una persona autoritaria e irrespetuosa que anula a su esposa y con la que la chica no tiene demasiada afinidad. El tiempo ha enfriado la afectividad y las acciones han hecho que el padre apenas, o nada, exista en su vida. Cabría definirlo como dictador y machista, a cargo del actor Paco de Osca. Ahora bien, frente a este crápula existe un hombre bondadoso y comprensivo; interpretado por Carlos Álvarez. Éste, un señor también mayor, es el vecino de la chica y es todo lo contrario su padre.

Los hombres que no son de vinculación directa, sino que han aparecido en sus vidas, son: el novio (en el actor Juan Fernández). Es un canalla y un vividor. En definitiva, se podría calificar como de egoísta y machista. Una nueva manera de perpetuar el modelo autoritario del personaje del padre. Y tiene a la chica como un objeto sexual. En el otro lado, tenemos al dueño del bar (en el actor de Miguel Alcívar), un verdadero amigo de María, un hombre con experiencia de vida que aprecia a la chica.

Como se habrá comprobado esta dualidad, mundo interno o externo, se manifiesta en la singularidad de presentar un hombre malo frente a otro bueno. Es como una manera de equilibrar algunos comportamientos negativos en los cuales se otea una acción en positivo, con buenas personas que piensan en los demás. Los buenos dan a los malos lecciones magistrales de comportamientos, valores, generosidad y humildad.

“Solás” no está sola (3)

En conexión con el cine español de aquellos años, cabría decir que la película *Solas* no fue una producción exclusiva. Lo que sí tiene en su haber es que fue una película totalmente producida por capital andaluz y que utiliza como escenario a la ciudad de Sevilla. La mayoría de actores son andaluces y los que no han nacido en esta parte del sur de España son personas vinculadas a la región. Sevilla se proyecta a través de la ciudad pero también gracias a sus

arrabales. Se presenta el centro frente a los barrios marginales. Donde se retrata un profundo cambio de pareceres y comportamientos en una Andalucía que dejaba de ser exclusivamente del pasado para coexistir con una Andalucía del hoy, que se proyecta en el futuro.

Curiosamente, la Andalucía que se exhibía en la pantalla se podría decir que todavía, en parte, es la Andalucía que existe. Han pasado los años pero la inercia del cambio iniciado con la muerte del dictador franquista se mantiene, pues las estructuras y comportamientos están muy arraigados. A veces, no es suficiente con un cambio generacional sino que hace falta una modificación en las conductas.

La película *Solas* estaría arraigada en aquella tradición de cine prosocial que en la España de los años 70 se inició con Berlanga y Bardem pero que, insistimos en ello, tuvo a otra gran representante en la figura de Carlos Saura. Éste último director aragonés, en 1981, dirigió la cinta *Deprisa, deprisa*. A mediados de los 80 José Antonio de la Loma rigió *El vaquilla* y en 1993, Luis García Berlanga realiza *Todos a la cárcel*. Este muestreo de la tradición de cine social continuó con el advenimiento del nuevo milenio y Fernando León de Aranoa dirige *Los lunes al sol* (2002) y *Princesas* (2005), o bien Iciar Bollaín lleva a la pantalla *Te doy mis ojos* (2003). Temáticas como el paro, la prostitución o la violencia son radiografiadas y el público las acoge con gran agrado sabedor de la necesidad de seguir combatiendo con el cine para retratar, denunciar y mejorar. Las propuestas sobre la emigración se llevan a cabo en la película *Bwana* de Manuel Uribe o el comportamiento de la droga en el largometraje *El niño* de Daniel Monzón.

Con certeza, se podría empezar a hablar de un cine de calidad en el contexto europeo. Tal vez, contagiado de lo bueno que se hacía en el viejo continente, el cine de Kenneth Loach es el más recurrente y cintas como (*Tierra y libertad* (1995) <“Land and Freedom”> o *Pan y Rosas* (2000) <“Bread and Roses”>) son el motivo para empezar hablar de ello.

Pero la película *Solas* presenta a una mujer emancipada. No es gratis. El cambio es posible pero cuesta tanto. *Solas* no está sola pero sí sus protagonistas. Acompañar sus sufrimientos y ser testigos de su dolor abre esperanza para pensar que el cambio es posible pero, eso sí, sabiendo que el cambio necesita de ese sufrimiento y dolor, pues la sociedad aún es machista y quien tiene el poder no quiere perderlo. Las víctimas son las mujeres, en esta caso, andaluzas.

Por o para concluir

Según la RAE (Real Academia Española de la Lengua) concluir se refiere a acabar algo. Con todo, hemos llegado al fin pero somos incapaces de finalizar sobre algo que está en continua construcción. No obstante, el cine andaluz es algo más que aquel que se proyectó o proyecta en las múltiples salas que se diseminaban o diseminan por la geografía del sur de España. Recordemos los viejos cines, que habían sido teatros en otras épocas o los de nueva planta de herencia modernista... Además de los particularísimos cines de verano que tantas anécdotas aportaron aprovechando lo bonancible de la temperatura y la convivencia familiar. Unos espacios de exhibición donde se permitían comer y disfrutar de la proyección. Un cine para toda la familia en barrios, acercándolo a un precio más reducido.

Pero cine andaluz también fue la presencia en el panorama actoral internacional de Antonio Banderas, de la ciudad de Granada en el cine como escenario, de los festivales de cine, de los cursos y seminarios de los cineclubistas... O la labor durante tantos años de ASECAN (Asociación de Escritores Cinematográficos de Andalucía). A la postre, todo lo que ha facilitado en cine (con mayúsculas).

Ciertamente, el cine andaluz ha pasado por infinidad de avatares. Se podría decir que no existió o apenas existe una industria cinematográfica. Pero el cine andaluz sobrevive. En definitiva y siguiendo a AMAR (2006, p. 81):

El cine andaluz, si es que existió, o si existió se encargaron de que no se reconociera como tal, es un claro ejemplo de anulación. Se encargaron de que el conocimiento y la comprensión de la cultura andaluza brillara por su ausencia y la asimilación fuera una imposición sin apenas estima por los otros

En breves jalones hemos intentado visualizar al cine andaluz. No es una labor del todo complicada. En cierto modo, haga falta tener un poco de memoria y capacidad para su reconocimiento. Tal vez, se haya quedado diluido por los grandes nombres de las producciones. Quizás, los intereses hayan aparcado su esplendor. Posiblemente, se ha tergiversado su intención. Probablemente, estemos hablando desde el más emotivo de los deseos. Pues diluido, o no, entre el retrato o el relato del colonizado del sur con amnesia cultural, la única alternativa posible que se le permitió fue “la asimilación o la petrificación” (MEMMI, 1971, p. 165). No obstante, el cine andaluz coexiste no solo en la pantalla (de tela, pintura o cal) sino que, asimismo, se hizo poesía en los versos de Rafael Alberti... convirtiéndose en un sueño, en una realidad.

«Yo nací -¡respetadme!- con el cine» (Rafael Alberti).

«Al cine al aire libre,
hijo, nunca has de volver,
que la mar en el cinema
no es la mar y la mar es» (Rafael Alberti).

Y el cine andaluz existe, convive y continúa. Está claro que este capítulo sobre “Lo viejo y lo nuevo en el cine andaluz” es una simple aportación. Una página en la historia del cine. Un ejercicio para enseñar y aprender. Ahora bien, el mejor ejemplo y la mejor lección lo tenemos con la película *Solas* (1991) de Benito Zambrano. Un recorrido por las dos Andalucía (o España). Sensible y elegante narra lo que unas mujeres han pasado, pasan y, al parecer, continúan pasando. Una Andalucía que continúa mostrándose en femenino; pues le debemos tanto a las mujeres. También en y a través del cine andaluz.

El cine andaluz es patrimonial y es, a la postre, “como un producto humano” (GARCÍA LUQUE y ALEGRE BENÍTEZ, 2017, p. 275), que recuperamos y ensalzamos. La película *Solas* ha sido un pretexto para reflexionar y elogiar al cine andaluz. Para seguir aprendiendo... Para que la ignorancia (BREY, INNERARITY y MAYOS, 2009) no se convierta en caldo de cultivo para el desconocimiento y la incultura.

Notas

- (1) Sobre el título del capítulo lo viejo no debe interpretarse como algo peyorativo. Lo viejo está suscrito, en este caso, a la experiencia de vida de una persona. Mientras que lo nuevo viene vinculado a lo que queda por venir, el porvenir... En cierta manera, sujeta a la eventualidad. Sin olvidar que se trata de una ficción que tiene mucho arraigo en la veracidad (ya que se ajusta a la verdad o a la realidad) de Andalucía.
- (2) No confundir con la producción argentina “Sola” (1976) dirigida por Raúl de la Torre.
- (3) En otro ámbito de cosas, cabría señalar que la película “Solas” tuvo un versión teatral a partir de 2005 a cargo del dramaturgo andaluz Antonio Onetti, quien es también responsable de la adaptación. El montaje escénico contó con en colaboración del Centro Andaluz de Teatro (CAT) de la Junta de Andalucía.

Referencias

- AGUILAR, Juan. Cine andaluz: género e industria. In Utrera, Rafael. y Delgado, Juan. **Cine en Andalucía**. Utrera: Argantonio, p. 42-46, 1980.
- AMAR, Víctor. **Consideraciones sobre la presencia de lo andaluz en el cine español (durante el franquismo)**. In *Ámbitos*, 15, p. 77-85, 2006.
- AMAR, Víctor. (2010). **A televisão na Espanha nos tempos da transição: a mulher e os comportamentos sociais**. In *Tempos históricos*, 14, p. 57-69, 2010.
- BREY, Antoni. INNERARITY, Daniel y MAYOS, Gonçal. **La Sociedad de la Ignorancia y otros ensayos**. Barcelona: Libros Infonomia, 2009.

BURGOS, Antonio (1971). **Andalucía ¿tercer mundo?** Barcelona: Círculo de lectores, 1971.

CANDEL, Francisco (1989). **La nueva pobreza.** Barcelona: Plaza & Janes.

GARCÍA LUQUE, Antonia y ALEGRE BENÍTEZ, Carolina. *Género y patrimonio: una relación identitaria.* In CAMBIL, María y TUDELA, Antonio (Coords.). **Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didáctica.** Madrid: Pirámide, p. 275-292, 2017.

MEMMI, Albert. **Retrato del colonizado.** Madrid: Cuadernos para el diálogo, 1971.

ORTEGA y GASSET, José. **Estudios sobre el amor.** Madrid: Espasa-Calpe, 1980.

URRUTIA, Jorge. **Imago litterae: cine y literatura.** Sevilla: Alfar, 1984.

Capítulo 6

Insegnare il cinema per educare al sentire (1)

*Arturo Lando*¹

*Diana Salzano*²

*Igor Scognamiglio*³

Giovani e cinema: un romanzo di formazione

La funzione comunicativa ed educativa del cinema è indubitabile. Come afferma TISSERON il cinema ha un grande potere di coinvolgimento e contenimento; emblematico in tal senso è il film “La rosa purpurea del Cairo” in cui il protagonista esce dallo schermo e porta per mano lo spettatore nella trama in modo che egli possa vivere le esperienze narrate. Cesare MUSATTI ha messo ben in evidenza i meccanismi proiettivi ed identificativi che fanno sì che lo spettatore possa immedesimarsi nei personaggi dello schermo e vivere emotivamente le vicende del racconto. Ovviamente la *domestication* del medium cinematografico ha sviluppato enormemente nel tempo le potenzialità interpretative dello spettatore abituato ormai, grazie alle competenze relative ai diversi generi, a decodificare e in parte a prevedere la trama filmica sebbene ciò non infici il potere fascinatorio e di “avvolgimento” delle immagini favorito dal grande schermo e dall’effetto surround del suono. L’esperienza filmica, come ricordava MCLUHAN, ha una sua specificità ed unicità che distinguono il cinema da ogni altro

¹ Università degli Studi di Napoli “Suor Orsola Benincasa. Italia.

² Università degli studi di Salerno. Italia.

³ Università degli Studi di Napoli “Suor Orsola Benincasa. Italia

linguaggio visivo. L'avvento delle multisale con schermi sempre più piccoli e dei televisori con schermi giganti ha sicuramente mutato le condizioni di fruizione, ma non l'esperienza cinematografica che rimane un *unicum*. La natura immersiva del medium cinematografico non produce di certo oggi per lo spettatore l'esperienza narrata dai fratelli Lumière in occasione della proiezione del famoso treno in movimento; il linguaggio filmico, infatti, ci ha progressivamente smalzati, privati dell'ingenuità dei primi tempi ed il passaggio dall'*immagine movimento* (1983) all'*immagine tempo* (1985) teorizzato da DELEUZE ci ha ulteriormente alfabetizzati ad una visione cinestesica che non coinvolge solo l'occhio, ma dialoga con la nostra mente evocando stati d'animo, ricordi ed emozioni, contribuendo a costruire un immaginario molto più complesso e articolato. Come opportunamente nota Gino FREZZA, il rapporto tra il cinema e i giovani è fondamentale per comprendere la relazione che questi ultimi intrattengono con la società. Il giovane è infatti spesso una figura che rifiuta i ruoli sociali e le imposizioni educative: la sua natura è conflittuale, in continuo fermento ed esprime un dinamismo che il cinema riflette e riproduce. Per analizzare correttamente il rapporto tra i giovani e il cinema e valutare le sue implicazioni antropologiche, mediologiche e generazionali bisognerebbe però, secondo l'autore, mettere in discussione l'attuale modello interpretativo di questo rapporto e passare a un approccio analitico di indagine che sia comparativo ed intermediale.

A tal scopo egli ricorre ad un modello esplicativo fondato su tre livelli: 1) un livello psico-socio-immaginario collegato al tema dell'incanto; 2) un livello mitologico-narrativo generazionale e 3) un livello antropo-mediologico. Il primo livello identifica e ripercorre l'itinerario formativo individuale rappresentato dall'esperienza del giovane, successiva all'infanzia, dinanzi allo schermo cinematografico, televisivo e del computer. In questa fase l'immagine si configura come una produzione malinconico-fantasmatica strettamente correlata all'incantamento ossia

all'infantile disposizione alla meraviglia e alla magia. Il cinema è il medium che valorizza l'immagine rilanciandola e rinnovandola, riflettendo, nel suo rapporto con essa, un forte rapporto con l'incanto. In questo primo livello si realizza compiutamente l'esperienza spettatoriale cognitiva e sensoriale che coinvolge il giovane spettatore, permettendogli di esperire la realtà e di costruire un proprio spazio di individuazione.

Il secondo livello è teso invece a ricostruire la dimensione mitologica e affabulatoria del cinema. I media audiovisivi sono infatti narratori delle antitesi sociali e naturali (vita/morte, ordine/caos, sacro/mondano ecc.) e rappresentano una galassia di racconti generazionali. Nel mondo del cinema i giovani possono rintracciare i ponti e le architravi che li collocano entro gli immaginari e i dispositivi di un'epoca. Questo livello permette di rintracciare e tessere nuovamente gli immaginari che solcano un'epoca e ne danno testimonianza in termini di pathos, di spirito collettivo, di identità che travalicano i singoli fruitori divenendo cifre di racconti generazionali.

Il terzo livello antropo-mediologico ci consente di analizzare come il cinema, già dal suo avvento, abbia rappresentato una novità antropologica, in quanto ha prospettato nuove idee del mondo vivibile, visitabile, conoscibile e rappresentabile, prima in relazione al "come vedere" il mondo (con il cinema muto) e poi al "come ascoltarlo" (con il cinema sonoro) ed eventualmente mutarlo. Questo livello ci consente di leggere le forme di comunicazione all'interno delle quali il cinema occupa una funzione decisiva e a suo tempo rivoluzionaria, direttamente collegata oggi ai nuovi orizzonti della convergenza digitale. È possibile in tal modo capire come i giovani, impossessandosi dell'innovazione mediale valorizzino l'inserimento nelle forme di vita quotidiana in quanto la fruizione degli audiovisivi è fortemente selettiva e deriva da strategiche scelte di vita. I media si configurano dunque come dispositivi che consentono l'espressione di soggettività individuali e collettive che altrimenti non avrebbero possibilità di essere riconosciute e

legittimate nel corpo più ampio della società. Proprio i giovani, veri e propri pionieri, sono i più accorti e strategici utilizzatori delle piattaforme espressive tra cui il cinema stesso (FREZZA, 2013).

L'importanza di una *Cine-education*

Un tempo, quando si parlava di cinema nelle aule di formazione, si faceva riferimento a video didattici istruttivi ma poco coinvolgenti o a proiezioni di film a fini di intrattenimento. Verso la fine degli anni '70 del secolo scorso alcuni formatori hanno provato a sperimentare nuovi usi del linguaggio cinematografico introducendo progressivamente metodologie e pratiche in grado di valorizzare le potenzialità espressive e di attivazione dei processi di apprendimento. Attualmente, la formazione attraverso il cinema è parte integrante e rilevante del bagaglio professionale dei formatori ed occasione continua di confronto e aggiornamento. Il panorama dell'uso del cinema nella formazione presenta oggi una gamma molto ampia e diversificata di esperienze, che vanno dal proporre opere particolarmente rilevanti per un approfondimento analitico degli aspetti linguistici, culturali o psicologici, alla produzione di nuove forme di narrazione che rendono il formatore un meta-autore, fino all'uso didattico di singoli spezzoni isolati all'interno di un film in modo da esemplificare atteggiamenti e comportamenti da stigmatizzare o, al contrario, da cercare di mettere in pratica nelle situazioni organizzative vissute dai partecipanti ai corsi di formazione.

L'educazione al cinema e attraverso il cinema rientra in effetti in un progetto globale di Media Education nelle scuole. Il termine Media Education non è stato usato in Italia fino ai primi anni '90 del secolo scorso anche se esisteva già da circa vent'anni una prassi di educazione ai media nella scuola. A partire dagli anni '80:

I nuovi programmi curriculari dei diversi ordini scolastici (nel 1979 per la Scuola Media, nel 1985 per la Scuola Elementare e nel 1991 per la Scuola Materna) prevedono l'inserimento di attività più specificamente collegate ai media, alla comunicazione e alle diverse

espressioni manipolativo-visive, sonoro-musicali, drammatico-teatrali e audiovisivo-massmediali. Dal 2000 ad oggi, la Media Education indica un'attività educativa e didattica della scuola finalizzata a sviluppare negli alunni un'informazione e una comprensione critica circa la natura, il linguaggio, le categorie e i generi dei media, le tecniche da loro impiegate per costruire i messaggi e produrre senso; vengono inoltre analizzati i condizionamenti che i media subiscono da parte di fattori economici, politici e ideologici e l'impatto che essi hanno sul pubblico. Gli alunni vengono introdotti alla "scrittura con i media", in particolare nella produzione audiovisiva (DONI, 2015, p. 193).

Il policentrismo formativo caratteristico della nostra epoca attribuisce grande centralità al soggetto e alle sue capacità di selezione, rielaborazione e orientamento di fronte ad un'offerta formativa sovrabbondante. La multimedialità culturale e l'opulenza comunicativa correlate alla compresenza delle nuove offerte di socializzazione richiedono un'attenta riflessione sugli aspetti costitutivi del nesso formazione/comunicazione (MASSA, 1995). È necessario valorizzare vecchie e nuove agenzie di socializzazione laddove quest'ultima non è più prescrittiva, verticale, fondata su un sistema assiologico codificato ma è sempre più giocata sullo scambio e l'interattività. I media giocano un ruolo decisivo nel dar vita ad una socializzazione leggera, fluida, "a bassa definizione" che invita il giovane ad un "bricolage cognitivo e valutativo" (MARTELLI, 1996) meno istituzionalizzato ma non per questo poco formativo. Al contrario, i media giocano un potente ruolo educativo "nel senso della determinazione quasi necessaria e universale di effetti svariati ed imprevedibili nell'area dei processi educativi. Ma si tratta di un'agenzia diffusa e per lo più di una formazione involontaria" (MASSA, 1988, p. 185). Da un sistema scuolacentrico si è passati, già da lungo tempo, ad un sistema policentrico che contempla più agenzie comunicative complementari, integrative o sostitutive. Le antiche agenzie di socializzazione, la scuola in primis, temendo una "banca rotta formativa", annaspano nel mare degli stimoli potenzialmente educativi offerti dal sociale, "stipulando patti di

adattamento (...) con gli itinerari formativi alternativi o comunque emergenti” (MORCELLINI, 1995, p. 137). Il divario tra i saperi istituzionali e quelli mediatici può essere colmato quindi solo grazie a nuovi codici e ad un linguaggio competitivo con quello dei media, in termini di prossimità al quotidiano e alle aspettative dei giovani, di descolarizzazione dell’esperienza e della socializzazione. E’ più che mai necessario un transfert di informazioni mediatiche in altri contesti più istituzionali di formazione ed è opportuno vivere la comunicazione come *contatto* oltre che come *contratto* (PIROMALLO GAMBARDELLA, 1998). La scuola deve essere luogo in cui studiare attentamente la mappa dei percorsi possibili, occasione di riflessività metodologica. E’ nel necessario punto di raccordo tra la cultura istituzionale e quella veicolata dai linguaggi della comunicazione che la Media education gioca il suo ruolo e la sua importanza: “Come ermeneutica del tempo presente, essa coniuga comunicazione ed educazione in un fertile *réseau* in cui le emergenze culturali trovano una sistematizzazione teorica e didattica e le pratiche istituzionali della formazione si aprono a nuovi orizzonti e a percorsi di più ampio respiro” (SALZANO 2000, p. 13).

A tal proposito, una nota di merito va alle Associazioni che si sono occupate e si occupano di diffondere la Media Education in Italia. In particolare bisogna ricordare la MED (Associazione italiana per l’educazione ai media e alla comunicazione) (2), nata per volontà di un gruppo di docenti universitari, di professionisti dei media, di educatori, soprattutto scolastici, che si costituisce come luogo ideale di collegamento e di dialogo tra esperti e professionisti della comunicazione, insegnanti ed educatori. In circa vent’anni essa ha prodotto convegni, summer schools, corsi di perfezionamento per docenti ed esperienze importanti in molte scuole italiane. L’obiettivo della Media Education è quello di sviluppare una Media Literacy ovvero un insieme di conoscenze, abilità e competenze. Per l’Unione Europea la Media Literacy è “la capacità di accedere ai media, di comprendere e valutare criticamente i diversi aspetti dei media a

cominciare dai loro contenuti, di creare comunicazione in una varietà di contesti.

La Media Literacy si riferisce a tutti i media: carta stampata, televisione, cinema, radio, Internet e le altre forme di comunicazione”. Le Competenze della Media Literacy riguardano la possibilità di accedere analizzare, valutare e produrre contenuti nella piena consapevolezza che educare “ai” media non coincide con l’educare “attraverso” i media. Nonostante questi importanti tentativi di ospitare la Media Education nella scuola italiana, dobbiamo però costatare purtroppo, come osserva Gianna Cappello, tre grandi limitazioni: la non sistematicità, la non organicità e la scarsa interdisciplinarietà (CAPPELLO, 2000) che caratterizzano ancora la prassi educativa e didattica delle nostre scuole e che sono rese drammaticamente evidenti dai rapidi sviluppi del sistema comunicativo e dalle abilità tecnologiche che i giovanissimi acquisiscono nel tempo extra scolastico. Quella che potremmo definire una cine-education rappresenta dunque un obiettivo fondamentale e strategico della Media Education perché la storia del cinema ripercorre il romanzo di formazione dell’essere umano e nel cinema i giovani possono riconoscere le istanze più profonde del proprio sé e prenderne consapevolezza, canalizzando in modo appropriato le spinte pulsionali e costruendo i pilastri del proprio progetto identitario, che ha una natura narrativa e linguistica pari a quella del cinema.

Tre stadi percettivi: un itinerario attraverso i film

Esaminiamo ora le fasi evolutive del linguaggio narrativo del cinema per toccare con mano il loro potenziale educativo. Mezzo di comunicazione e di espressione che fa da matrice di ogni linguaggio audiovisivo contemporaneo, il cinema ha infatti attraversato, in un percorso lungo poco più d’un secolo, i tre stadi essenziali del sentire occidentale: lo stadio “epico” (o dell’agire efficace), quello “amletico” (o dello smarrimento) e quello “estatico” (o della *joie de vivre*). Si tratta di altrettante configurazioni “transtoriche” della sensibilità

umana, ovvero esigenze della coscienza collettiva presenti in tutte le epoche. Eppure possiamo affermare che ognuno di questi stadi percettivi sia “peculiare” di una fase storica in particolare. Lo stadio “epico” caratterizza la classicità greco-romana (nonché il mondo cavalleresco); lo stadio “amletico” è il compimento di ciò che chiamiamo modernità; la percezione “estatica”, infine, è l’area meno esplorata del nostro sentire, e forse per questo la più affascinante.

C’è dell’altro. L’evoluzione del linguaggio del cinema mostra, con ogni evidenza, che gli stadi del sentire occidentale hanno un’enorme affinità con gli stati d’animo di cui si compone il percorso dell’esistenza di ognuno di noi. È la stessa “brevità” del percorso del cinema a mettere in evidenza questa affinità: la narrazione cinematografica è infatti riuscita a dare un senso sia a quei momenti in cui ognuno di noi ha operato nel mondo godendo degli effetti del proprio agire, sia a quelle circostanze che ci hanno visti inermi, di fronte a una realtà non sopportabile, oppure indaffarati ma invano: di fronte a un mondo su cui non avevamo alcuna presa. Il cinema, nel volgere di pochi decenni e su scala planetaria, ha mostrato ciò che mezzi d’espressione d’élite (come la letteratura e la filosofia) avevano messo in luce nell’arco di secoli: la dignità dell’agire efficace è pari a quella di chi perde la propria strada, l’importanza del sogno è pari a quella del buio e dell’insonnia.

Come si è detto nel paragrafo precedente, l’evolvere della narrazione cinematografica, dagli albori a nostri giorni, si dipana come il romanzo di formazione dell’essere umano. Esaminarne le fasi percettive è come intraprendere un’educazione al sentire, attraversando il tempo degli eroi, la stagione del disagio, e andando in cerca di un “nuovo sentire”. Quest’ultima narrazione, come vedremo, nel cinema contemporaneo è già cominciata.

Il percorso del cinema è un perfetto strumento di educazione ai media giacché vi sono molto ben visibili le due tipologie di segnali da sempre presenti in ogni narrazione e in ogni *logos*, tipologie che sono tutt’oggi distinguibili –per quanto ben amalgamate– all’interno di “ogni” contenuto mediatico: le due tipologie di segnali corrispondono

a due tendenze basilari della psiche occidentale. Queste sono già ben individuate da PLATONE in un atto fondativo della nostra cultura qual è *La Repubblica*. La stessa condizione umana vi è raccontata attraverso la ben nota allegoria della caverna (3). Nella metafora offertaci da Platone, gli esempi della prima grande tendenza della psiche occidentale sono coloro che si “accontentano” della vita nel mondo delle ombre della caverna. Tuttavia ci sono anche alcuni che sul fondo della grotta, tra le ombre stesse, scoprono gli “indizi” del mondo reale che, già da sempre, li attende fuori, nella luce del giorno. Costoro intraprendono un cammino che all’inizio è sgradevole, giacché dovranno confrontarsi innanzitutto con la “insoddisfazione” che è propria del vivere in un mondo di ombre e di rappresentazioni, nonché con la paura di affrontare un mondo nuovo e sconosciuto. Questi ultimi saranno tuttavia gli esempi della seconda fondamentale tendenza del sentire, quella che si “affianca” al pensiero-di-rappresentazione (HEIDEGGER, 1927): questa seconda polarità della narrazione, nonché di ogni fenomeno culturale, è tutto ciò che, in noi, tende alla “riappropriazione” di sé e dell’altro-da-sé, a cominciare da un bisogno fondamentale di “contatto”.

Soffermarci sulle due compresenti tendenze del sentire occidentale –già perfettamente chiare in Platone– è stato utile giacché ci offre un metodo per “selezionare” i segnali che ci giungono attraverso le narrazioni, attraverso i testi e gli ipertesti cui accediamo nel (platonico) *mediascape* contemporaneo (APPADURAI, 1996). L’analisi del percorso del cinema è, in particolare, tra i migliori esempi della possibilità di distinguere, di volta in volta, se il segnale che stiamo ricevendo stimola al contatto con l’altro-da-sé, ai “sentimenti” che ne sono suscitati, o se il segnale non vada piuttosto a rinforzare la più antica nostra tendenza – originaria della dotazione dell’*homo sapiens* in quanto specie– che consiste nel barattare il mondo stesso con la sua immagine rappresentata e, nello stesso tempo, con la sua “anestesia”.

Il primo stadio percettivo esplorato dalla narrazione cinematografica corrisponde all’originario bisogno soddisfatto da ogni

narrazione in generale: si tratta del nostro bisogno originario di “evadere” da noi stessi e dalla nostra quotidianità. Come? Grazie a una storia abbastanza “buona” da valere, per due ore, il baratto con la nostra vita intima e corporea. In questo ci è subito d’aiuto l’identificazione con un “eroe”, giacché questi ci offre la possibilità (l’illusione) di dare, nello svolgersi della narrazione, una gratificazione ai bisogni primari dell’essere umano. L’eroe è la rappresentazione stessa di un buon funzionamento del modello behaviourista stimolo-risposta (MASLOW, 1962). Ne è perfetto esempio ogni personaggio protagonista del cinema “classico” hollywoodiano (parliamo qui del cinema americano che ha toccato il suo massimo splendore tra gli anni ’30 e ’50 del secolo scorso). Se prendiamo ad esempio un genere come il *western*, altamente rappresentativo della produzione cinematografica di cui parliamo, vi troviamo, come protagonista, un individuo sostanzialmente “adattato” al proprio ambiente: per adattamento intendiamo qui la capacità di “incidere sull’ambiente a partire da uno stimolo esterno o interno” (in quest’ultimo caso lo stimolo lo chiameremo “bisogno”).

Se ad esempio lo stimolo è di minaccia, il protagonista reagisce “eliminando” lo stimolo di minaccia (DELEUZE, 1983). Il modello “stimolo-risposta”, com’è ben spiegato da numerosi autori tra cui Abraham MASLOW (cit., 1962), non è semplicemente un paradigma teorico: è uno stadio del sentire. Per meglio dire, esso è la più antica modalità del sentire che la nostra specie conosca: consiste nel rispondere a uno stimolo (esterno o interno) con una “azione” tesa a eliminare lo stimolo. Lo schema stimolo-risposta corrisponde precisamente al principio di “omeostasi”, ovvero di cessazione della tensione e di eliminazione dello “sgradevole” (la stessa figura narrativa dell’*happy end*, così importante nel cinema classico, non è che un “ritorno” alla quiete a seguito di una sventata minaccia). In questo stadio della percezione la capacità di incidere sull’ambiente circostante, eliminando così gli stimoli sgradevoli, coincide con la stessa capacità di “adattamento” dell’individuo all’ambiente. Se poi questa specifica modalità del sentire coincide

con l'originaria tendenza alla "rappresentazione", ciò è perché la narrazione svolge qui la stessa funzione che già apparteneva alla caccia, quando l'*homo sapiens* la dipingeva, finalmente vincente, sulla parete della grotta primigenia (HAUSER, 1953).

La storia del cinema "classico" hollywoodiano è tuttavia, anche, la storia di come sia stato messo progressivamente in discussione lo "agire" stesso come elemento basilare della narrazione. Basta rimanere nel genere western, e proprio negli anni dall'apogeo di Hollywood, ed ecco che troviamo celeberrimi film in cui l'agire dei protagonisti non elimina per niente lo "sgradevole": in *Duel in the sun* (King Vidor, 1946) l'eroina interpretata da Jennifer Jones prova addirittura attrazione per il cattivo (Gregory Peck) e ciò fino a morirne; in *High Noon* (Fred Zinnemann, 1952) lo sceriffo Gary Cooper è solo, angosciato e abbandonato da tutti mentre si avvicina l'ora in cui i banditi torneranno in città; *The Searchers* (1956), capolavoro del regista John Ford, fa dell'eroe interpretato da John Wayne un personaggio sbandato, cupo e ossessivo nella sua sete di vendetta contro gli indiani: recuperata dopo anni la nipote dalle mani degli odiati Comanche, il protagonista non è destinato a un *happy end*, ma a un futuro di solitudine.

Si può senz'altro affermare che i più grandi innovatori formali del linguaggio di Hollywood siano stati proprio i registi riusciti a far filtrare inquietudini sociali e personali nel corpo dei propri film (SCORSESE, 1997). Citeremo qui solo due autori a titolo di esempio. Alfred Hitchcock è considerato a buon diritto l'inventore del thriller giacché ha per primo codificato la "legge del suspense" (TRUFFAUT, 1983), ma quest'ultima a ben vedere consiste nella "sospensione" dell'agire efficace. In ogni thriller di Hitchcock il protagonista è tutt'altro che un eroe: è una persona qualunque presa, suo malgrado, in un intrigo che non può controllare, in una situazione sulla quale non può incidere.

Comincia in seno a Hollywood anche il percorso cinematografico di Orson Welles; inizia in particolare con un film, *Citizen Kane* (1941), costruito come una vana ricerca del tempo

perduto, condotta all'interno della vita di un magnate dell'informazione (interpretato dallo stesso Welles), che fonda un impero finanziario ma muore, infine, solo e sfinite, senza capire perché ha vissuto. L'insuccesso commerciale del film è tale da decretare una rapida emarginazione dallo *studio-system* per lo stesso regista, oggi considerato tuttavia uno dei primi autori ad aver avvertito, a Hollywood, l'esigenza di una narrazione filmica che fuoriuscisse dalla rappresentazione dell'azione efficace di un eroe, e che non puntasse alla semplice "evasione" dal vissuto dello spettatore, ma ne proponesse anzi una sottile esplorazione.

Certo nel cinema americano del 1942 -ha scritto il regista Peter Bogdanovich- nessun altro illustrava la tesi che il capitalismo e il successo possono portare all'impoverimento dello spirito e alla delusione sentimentale (BOGDANOVICH, 1992, p. 23).

Siamo a un passaggio importante del nostro percorso giacché stiamo incontrando film e registi che sentono l'esigenza di infrangere il regime ancestrale della "rappresentazione" -ovvero dell'eliminazione dello "sgradevole" tramite la "azione"- per offrire al proprio pubblico un secondo "genere" di stimolazioni, basate su stati d'animo che appartengono piuttosto alla vita quotidiana dello spettatore stesso. Se il primo stadio del sentire, lo stadio dell'epica, era incardinato sull'agire efficace di un individuo, ora, all'opposto, ci troviamo di fronte a una "crisi" dell'azione (DELEUZE, 1985).

È la stessa brevità e "compattezza" dell'evoluzione narrativa del cinema a permetterci d'individuare un momento specifico in cui più autori e più film presero, quale proprio riferimento principale, per l'appunto la crisi dell'azione, riportandone inoltre un enorme successo di pubblico e di critica in tutto il mondo. Preparata dalla tragedia della seconda guerra mondiale e dal clima di disperazione di cui era pervaso un Paese sconfitto, questa tappa evolutiva coincide con l'affermarsi dei registi "neorealisti" dell'Italia del dopoguerra. Sono autori come Roberto Rossellini, Luchino Visconti, Vittorio De Sica, insieme con il suo sceneggiatore-ideologo Cesare Zavattini, a

compiere questa rivoluzione narrativa: i protagonisti non hanno più alcuna azione da compiere ma “vagabondano” sullo schermo –un esempio per tutti, *Ladri di biciclette* di De Sica (1948)– senza alcuna speranza di poter incidere sull’ambiente per migliorare la propria condizione. Il cinema comincia a raccontare una nuova situazione esistenziale. Se prima la narrazione aderiva allo schema stimolo-risposta, il cui scopo è quello di zittire gli stimoli “sgraditi” (interni ed esterni) e riportare così il sentire (dell’individuo, della comunità) in uno stato di quiete, ora siamo entrati in una nuova situazione, in cui la stimolazione è troppo forte e inquietante perché si possa prevedere un’azione in grado di attenuarla. ”

Non si tratta neppure di scene di terrore –scrive Deleuze–. Si tratta di qualcosa di troppo potente, o di troppo ingiusto, ma anche a volte di troppo bello, che quindi *eccede* le nostre capacità sensorie (DELEUZE, 1985, p. 29).

Prototipi di tutti i personaggi del “nuovo cinema” detto anche cinema “moderno” –che verranno dopo di loro– sono le protagoniste dei tre film interpretati da Ingrid Bergman per la regia di Roberto Rossellini tra il 1949 e il 1953, *Stromboli terra di Dio*, *Europa '51* e *Viaggio in Italia*. Sono tra quelli che Gilles DELEUZE definisce personaggi-veggenti, sono invero “sopraffatti” dalle immagini che li colpiscono nei luoghi in cui si muovono: l’isola di Stromboli per la profuga lituana interpretata dalla Bergman nel primo dei tre celebri film; la Roma degradata delle periferie e delle baraccopoli in *Europa '51*; una Napoli di bellezza e intensità non-tollerabili nel caso di *Viaggio in Italia*. Di qui in poi, una nuova progenie di autori cinematografici, in tutto il mondo, prende a esplorare sempre più la percezione “intollerabile” che così spesso l’individuo ha di ciò che lo circonda. Questa percezione racchiude in sé tutto l’onere emotivo di un’originaria inadeguatezza, di un “disadattamento ontologico” che già da sempre l’uomo tralasciava nella rappresentazione epica della vita. La narrazione cinematografica, mettendo in crisi l’agire, aveva scoperto l’inadeguatezza stessa della modalità stimolo-risposta in

quanto fattore di adattamento all'ambiente: appariva ora chiaro che il legame tra l'io e il mondo non lo si poteva cercare più soltanto sul piano dell'agire. Un legame autentico tra l'uomo e il suo stesso mondo era l'esigenza collettiva di cui il cinema si stava ora facendo portavoce.

Verso un nuovo sentire

Siamo giunti a una tappa evolutiva di particolare importanza. La parola scritta l'aveva già incrociata per la prima volta agli albori della letteratura romanza, quando i trovatori provenzali presero a narrare di amori "impossibili" – nella lingua d'oc che sarebbe stata presto cancellata con il sangue da parte della cultura ufficiale – il tutto in contrapposizione ai coevi poemi cavallereschi, basati sulle gesta degli eroi e scritti invece nella lingua che sarebbe un giorno divenuta il Francese (de ROUGEMONT, 1939). La crisi dell'agire era stata raccontata dalla letteratura in capolavori preveggenti come l'*Hamlet* di Shakespeare e come il *Don Quijote* di Cervantes, aveva poi permeato di sé l'intera rivoluzione "antierica" del Romanticismo, nonché quella riedizione del sentire romantico che fu, per l'appunto nel secondo dopoguerra, la stagione dell'esistenzialismo (CITATI, 2008). Eppure, con il cosiddetto "nuovo cinema", che prese le mosse a partire dal dopoguerra, l'esplorazione del disagio umano diventa per la prima volta il riferimento costante di un mezzo di comunicazione non di "élite" bensì di "massa". Dalla fine degli anni '50 del Novecento, numerose scuole cinematografiche proseguirono infatti, con grande successo, la ricerca narrativa intorno alla mancanza di un legame autentico tra l'individuo e il suo stesso mondo: ricordiamo i movimenti della *Nouvelle Vague* francese, il britannico *Free Cinema*, lo *Junger Deutscher Film*, il brasiliano *Cinema Novo*, per giungere fino al movimento americano della *New Hollywood* degli anni '70.

Se è vero che tra i personaggi più rappresentativi del cinema dello "smarrimento" ci sono quelli raccontati dal regista Michelangelo Antonioni, che non riescono più a sentirsi presi

emotivamente da alcuno stimolo intorno a sé (si vedano film celebri come *L'avventura*, 1960; *La notte*, 1961; *L'eclisse*, 1962), ciò accade perché essi sono portavoce di un'esigenza collettiva che riversa segnali nella cultura occidentale almeno dall'epoca del Romanticismo, cioè almeno da duecento anni, e che diventa addirittura una "urgenza" negli anni '60 del secolo scorso. L'esigenza è quella di una nuova gamma di sentimenti, che non dipendano più da uno stimolo esterno, ma che provengano dalle fibre stesse del corpo. Un simile modo di sentire ha almeno un precedente importante nella cultura occidentale, ed è il modo di sentire descritto e testimoniato da Baruch Spinoza nella sua *Etica*. Spinoza lo definisce come il passaggio dalla dimensione delle "affezioni passive", ovvero le emozioni suscitate da uno "stimolo esterno", fino alla sfera delle "affezioni attive", ovvero quei sentimenti che ci uniscono alle persone, alle cose e ai luoghi oltrepassando la distanza stessa che separa i corpi (SPINOZA, 1677).

Questo guado è stato attraversato, in anni recenti, da numerosi registi di grande richiamo. Essi hanno compiuto tuttavia la propria transizione non prima di aver percorso, insieme con i propri personaggi, la tappa imprescindibile del disagio e dello smarrimento. Forse il primo autore, in ordine cronologico, a compiere questo passo, è stato proprio uno tra i più celebri allievi di Antonioni. Wim Wenders proveniva per l'appunto dalla poetica del vagabondaggio e del *Falsche Bewegung* (Falso movimento, 1975), come recita il titolo stesso di uno dei film più celebri della sua prima fase artistica. Ma è nel 1987 che il regista, ispirandosi alle *Duineser Elegien* di Reiner Maria Rilke, e in collaborazione con l'amico scrittore Peter Handke, racconta la vita degli angeli nel film *Der Himmel über Berlin* e la immagina in maniera perfettamente congruente con quella dei personaggi che hanno popolato le narrazioni della *modernità*, ovvero la seconda tappa del nostro percorso di formazione.

Sono semplicemente spettatori –scrive Wenders dei suoi angeli– spettatori abusivi di tutto ciò che avviene, senza disporre della pur minima facoltà di giocarvi un ruolo (...). Non sanno cosa significhi afferrare un oggetto, fare una carezza o magari baciare un essere umano (WENDERS, 1988, p. 152-153).

Ma il regista fa sì che il protagonista del film, l'angelo Damiel (interpretato dall'attore Bruno Ganz), assuma su di sé per intero quell'esigenza di *contatto* di cui la narrazione cinematografica si sta facendo portatrice ormai da tempo. L'angelo Damiel vuole cessare di essere "escluso dal mondo" (WENDERS-HANDKE, 1987, p. 16), vuole trasformarsi in essere umano. E il suo desiderio viene esaudito:

Il mio primo giorno mi farò solo servire –spiega Damiel al suo amico Cassiel nell'attimo della metamorfosi–. Chi vuole qualcosa da me, lo mando dal vicino. Chi inciampa sulle mie gambe, sulle mie gambe stese, si scuserà con me, gentilmente; mi farà urtare, e riurtare ancora! Nel locale affollato, l'oste mi troverà subito un tavolo libero. (...) Sarò familiare a tutti, sospetto a nessuno. Non dirò una parola e capirò ogni lingua. (...) La prenderò tra le mie braccia. Lei mi prenderà tra le sue braccia" (WENDERS-HANDKE, 1987, p. 18)

È in virtù dell'amore per una donna umana, in virtù dunque di un "sentimento", che avviene la trasformazione dell'angelo in uomo in *Der Himmel über Berlin*. Ed è appunto attraverso i sentimenti che, in una nuova progenie di storie e di personaggi, avviene da qui in poi la "riappropriazione" del sé e dell'altro-da-sé nella narrazione cinematografica.

È interessante osservare, come dicevamo, tutti quei registi che, proprio come Wenders, hanno narrato dapprima lo smarrimento e la "esclusione dal mondo", per poi approdare a una nuova forma della percezione. Il regista australiano Peter Weir, ad esempio, parte da film che appaiono come dichiarazioni d'impossibilità di una conciliazione tra l'uomo e l'ambiente –si vedano *Picnic at Hanging Rock* (1975) oppure *The Mosquito Coast* (1986)– per approdare a film come *Dead Poets Society* (1989), *Fearless* (1993) e *The Truman Show* (1998), cioè

vere fughe dal mondo delle ombre e delle rappresentazioni, viaggi verso una nuova vicinanza con gli esseri umani e verso l'immersione totale ed estatica nell'*hic-et-nunc* (*here-et-now*). La regista neozelandese Jane Campion si afferma all'attenzione internazionale con due film sul tema del disadattamento e dell'esclusione sociale: *Sweetie* (1989) e *An Angel at My Table* (1990), quest'ultimo tratto dai veri diari della poetessa Janet Frame, che fu costretta addirittura ad anni di manicomio perché considerata schizofrenica. La stessa regista firma nel 1993 *The Piano*, cioè uno dei film più importanti dell'ultimo decennio del secolo scorso, di enorme interesse appunto perché – come già accadeva in *Der Himmel über Berlin*– la protagonista è inizialmente nella condizione di tutti quei personaggi della modernità che non riescono a trovare alcun contatto con il mondo circostante. Eppure Ada, la protagonista del film, donna muta fin da bambina e ora costretta a lasciare la Londra vittoriana del XIX secolo per spostarsi in una boscosa colonia neozelandese, riesce a intraprendere l'avventura personale che la porta alla scoperta dei sentimenti, e ciò con una potenza che nessun altro film ha saputo eguagliare negli ultimi decenni.

Ed ecco ancora Pedro Almodóvar che, dopo aver narrato con vena surrealista il binomio amore/disperazione in film come *La ley del deseo* (1987) e *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (1988), cambia invece passo con *La flor de mi secreto* (1995) e inaugura un personale cambiamento di prospettiva, per trovare poi in film come *Carne trémula* (1997), *Hable con ella* (2002), o come *Volver* (2006), esemplari sintesi di una rinnovata possibilità di contatto tra gli esseri umani. Impossibile non ricordare qui anche il percorso del regista italiano Nanni Moretti, noto al pubblico per aver raccontato, nella prima parte della sua carriera, l'impossibilità di una reale empatia dell'individuo sia con il sociale sia con il "tutto" del mondo circostante (basti pensare a film come *Ecce bombo* del 1978, *Bianca* del 1984, o *La messa è finita* del 1985): ecco invece che, a partire dal film *Caro diario* (1993), il vagabondaggio inaugurato con sofferenza dal cinema moderno trasmuta, con Moretti, in un andare a zonzo

funzionale al “godimento dei luoghi”, a una “relazione affettiva con gli spazi” (DETASSIS, 2002, p. 38), per ricordarci che “esperienze di gioia e di estasi” come quelle studiate dal pionieristico Abraham Maslow negli anni '60 (cit.) possono provenire anche dal semplice “camminare per la città”, pratica riscoperta e indagata da Michel de Certeau nell’*Invention du quotidien*, il testo che rivendica la necessità di una sociologia e di una fenomenologia della “vita quotidiana” come territorio, ancora misconosciuto, di arricchimento esistenziale (de CERTEAU, 1990).

Non c’è abbastanza spazio per parlare ancora dei registi Mike Leigh (*Secrets & Lies*, 1996), Lars von Trier (*Breaking the Waves*, 1996), David Lynch (*The Straight Story*, 1999), Martin Scorsese (*Bringing Out the Dead*, 1999), di tutta l’ultima parte del percorso artistico del maestro francese Eric Rohmer, oppure di quei distillati di poesia della vita quotidiana che ci hanno offerto i registi americani Alexander Payne e Jim Jarmush, rispettivamente con *Nebraska* (2013) e con *Paterson* (2016). Questi ultimi sono solo alcuni dei tanti titoli con cui il cinema dell’ultimo trentennio, forse ancor più della letteratura, ha dato voce all’esigenza collettiva di un nuovo legame con le cose, con le persone, con i luoghi: un legame che non dipenda più da un fare o da un non-fare. Il passaggio dalla percezione dei “sentimenti passivi” alla sfera dei “sentimenti attivi”, ciò che all’epoca di Spinoza suonava solo come un progetto filosofico proponibile a una “élite”, è oggi un itinerario percorribile in sede didattica attraverso film, testimoniato cioè da prodotti della cultura di “massa”. È il racconto di una trasformazione antropologica già in atto. Si può porgere, alle nuove generazioni, come una possibilità concreta del nostro tempo.

A proposito di una educazione cinematografica attraverso il Web

Riprendendo i livelli del modello esplicativo analizzato nel primo paragrafo, e in particolare quello antropo-mediologico, emerge con chiarezza come le nuove generazioni assorbano e mutino i

processi di consumo legati alle innovazioni tecnologiche. A loro volta, gli stadi percettivi trovano nutrimento nella spettacolarizzazione narrativa che il cinema offre a coloro che assistono alla proiezione di un film in una sala cinematografica, luogo in cui prevale la forma di consumo del testo nella sua interezza e assolutezza. Nella narrazione audiovisiva tradizionale a prevalere è il flusso, la sequenzialità lineare, come afferma MCLUHAN (1964, p. 312):

Il cinema, in quanto forma non verbale di esperienza, è come la fotografia una forma di dichiarazione senza sintassi. In realtà, però, come la stampa e la foto, i film presuppongono nei loro utenti un alto livello di alfabetismo e sconcertano i non alfabeti (...) il pubblico alfabeto, avvezzo a seguire riga per riga la pagina stampata senza mai mettere in dubbio la logica della linearità, accetterà senza pretese anche la sequenza cinematografica.

Già la messa in onda dello stesso film in televisione denota una forma di consumo che deve sottostare alle logiche del mezzo, tra cui quelle di palinsesto e quelle pubblicitarie. Queste ultime implicano la sovrapposizione di testi per nulla legati a quello filmico che obbligano lo spettatore televisivo a un costante interrompere e riprendere la lettura del testo principale, che finisce col diventare racconto nei racconti. Si potrebbe addirittura affermare che

la TV modula la trasmissione in maniera distraente, deresponsabilizzata, demotivata e distratta nei confronti del messaggio, la TV getta il racconto in strada come una madre snaturata, una matrigna che manda il figlio a lavorare a sei anni: al contrario il cinema protegge, aiuta, costruendo un ambiente e condizioni di fruizione della narrazione motivate, protette e responsabili (MANZI, 2004, p. 234).

Ma il destino è segnato e, a livello italiano, c'è da sottolineare che i media entrano in maniera differente nell'universo culturale giovanile. Infatti i più pervasivi restano ancora quelli basati sul linguaggio audiovisivo, soprattutto la televisione. Eppure, dai dati ISAT 2015, emerge che la Rete sta modificando l'approccio dei

giovani nei confronti della televisione. Circa il 45% delle persone di ogni età che ha fruito di contenuti culturali on line ha guardato video e uno su quattro si è connesso per guardare film in *streaming* (in maniera legale e non) e programmi televisivi. I dati mostrano come per i giovani guardare la TV non significa affidarsi alla costruzione dei palinsesti operata dai gestori delle emittenti, ma significa piuttosto costruire sempre più spesso un vero e proprio “palinsesto personale”, messo insieme utilizzando diversi canali (TV, Rete, *mobile*) e fruito a seconda degli ambienti (*indoor* e *outdoor*), dei contenuti disponibili e della propria disponibilità di tempo. Inoltre, emerge che nuove forme di socialità si concretizzano nel cercare online amici e familiari con i quali interagire per comunicare cosa si stia guardando. Se a ciò si aggiunge anche una visione televisiva “itinerante” che da individuale spesso diventa collettiva, attraverso la condivisione di spezzoni di vario genere presenti sulle diverse piattaforme di condivisione o socializzazione, si può senz’altro affermare che la TV diventa essa stessa *social* (PATTARO, 2016).

D'altronde assume una connotazione diversa il consumo di contenuti audiovisivi, tra cui quelli cinematografici, attraverso le piattaforme digitali on line: in tal caso il testo audiovisivo mantiene inalterata la sua funzione narrativa, informativa o esplicativa in relazione agli altri testi presenti in queste piattaforme, e a esso collegati o correlati. Siamo in presenza di una messa in onda dissimile da quella televisiva, in quanto in Rete la visione del contenuto filmico mantiene la sua interezza e non è legata a logiche di palinsesto. Il contenuto è disponibile in qualunque momento lo spettatore decida di accedervi, allo stesso modo di come avviene per la programmazione televisiva *on demand*, sia essa via cavo o via satellite. A mutare è il contesto, la Rete appunto e le tecnologie che la caratterizzano, la cui comprensione è possibile su tre livelli, così come avviene per gli altri media: il fisico, il logico e quello dei contenuti. Se nel primo livello sono racchiuse tutte le infrastrutture che consentono il trasferimento dei dati, il livello logico è rappresentato da un lato dai software, dall’altro dagli standard e dai protocolli su cui si basano le reti. Infine il livello dei contenuti,

cioè le informazioni che vengono prodotte e scambiate in Rete e che si adattano alle diverse piattaforme di fruizione o interazione (ARVIDSSON, DELFANTI, 2013).

È in questa ultima dimensione che si configurano nuove forme di consumo, che il filosofo Bauman definirebbe “liquide” (BAUMAN, 2000). Esse nascono e si sviluppano proprio dalla logica ipertestuale e multimediale offerte dal Web, e amplificate in maniera preponderante dalle tecnologie digitali *desktop* e, soprattutto, *mobile*. Tecnologie digitali che per la maggiore usabilità, facilità d’uso e di trasporto, economicità e scalabilità hanno consentito a una moltitudine di persone, soprattutto giovani, di diventare produttori di contenuti, oltre che consumatori, da cui la nascita della cosiddetta figura del *prosumer*. Infatti, il Web, per sua natura ha favorito la creazione e lo sviluppo di nuove forme di socializzazione e partecipazione così come la personalizzazione dei contenuti, ampliando l’idea di convergenza multimediale, definita anche *crossmedialità*. Attraverso essa i contenuti sono realizzati ovunque grazie all’utilizzo di un medium digitale e trasmessi tramite una connessione a Internet per essere diffusi, infine, trasversalmente su differenti piattaforme Web. In tal modo i contenuti non sono più localizzati, ma divengono globali sia in relazione a chi li trasmette sia a chi li riceve, in un flusso continuo e sterminato. In questo modo, è possibile considerare una piattaforma come YouTube centrale nelle riflessioni sul *prosumer*:

Perché permette a chiunque di caricare video di quasi qualsiasi tipo, ma è soprattutto una delle protagoniste della *crossmedialità* perché fornisce una piattaforma facilmente utilizzabile e rappresenta un immenso repertorio a cui attingono anche i media tradizionali (DRUSIAN, 2014, p. 73).

Al contempo lo stesso sistema dei media:

È *crossmediale* nel senso che fonde tutti i media e tutti i contenuti attraverso il Web, sempre più in tempo reale. Al centro del sistema c’è l’utente” –infatti– “gli utenti (...) diventano il fulcro di qualsiasi nuova proposta on line, nel senso che sono chiamati sempre più a

contribuire. Lo *user generated content* è la chiave di molte piattaforme (DRUSIAN, 2014:73-74).

Esse rappresentano il punto di convergenza non solo tecnologica, ma anche contenutistica verso cui rivolgono interesse e attenzione, in particolar modo, le nuove generazioni. Il fatto che la piattaforma di socializzazione Facebook abbia creato al suo interno una specifica sezione chiamata “Watch”, consultabile solo in modalità *mobile*, è un’ulteriore prova che l’attenzione dei grandi gruppi che operano in Rete è rivolta prevalentemente all’utente e alla sua attività di produzione di contenuti, sotto qualsiasi forma essi siano. Da questo punto di vista è evidente la convergenza sempre più forte tra le piattaforme di condivisione e quelle di socializzazione, all’interno di contesti digitali ibridi ed esclusivi.

Poiché, come è stato detto, i media sono dispositivi utilizzati dalle nuove generazioni per esprimere le loro soggettività individuali e collettive in un contesto sociale diffuso, è di fondamentale importanza che i giovani acquisiscano una maggiore consapevolezza circa le caratteristiche e il linguaggio che contraddistinguono i media stessi, al fine di comprendere non solo le potenzialità, ma anche i limiti. Secondo alcune ricerche, il consumo frequente di video on line si ripercuote in maniera negativa sulla capacità di instaurare rapporti sociali. Inoltre l’uso di media diversi, altrimenti detto *multitasking*, attraverso cui si tengono accesi contemporaneamente sia la TV che il PC connesso a Internet e il telefono cellulare, favorisce da un lato un consumo eccessivo di contenuti in Rete, dall’altro aumenta i disturbi del sonno (SPITZER, 2012). È altresì acclarato che le competenze delle giovani generazioni in ambito di media digitali sono piuttosto superficiali, e che vi è una sorta di ignoranza di fondo che porta a una perdita di consapevolezza, soprattutto in termini di privacy. Del resto il potere di fascinazione che ha il Web è pari a quello di affabulazione che possiede il cinema, due media che sono capaci di catturare l’attenzione di chiunque in maniera del tutto preponderante. Ma, la

fruizione di un film al cinema porta a maturare una consapevolezza del sé in una dimensione sociale, mentre il Web favorisce il predominio della componente individuale.

Al di là di visioni pessimistiche, come è stato osservato, ambito della Media Education è quello di sviluppare una adeguata Media Literacy, al fine di favorire il maturare di “sentimenti attivi” nei giovani. In tale direzione va la creazione di una Web Literacy, che consenta alle agenzie di educazione e formazione di fornire ai ragazzi gli adeguati strumenti di interpretazione e comprensione della realtà, ormai non più e solo fisica, ma anche digitale. Da questo punto di vista gli insegnanti hanno un ruolo importante nell'aiutare i giovani a convivere con la parte sociale della Rete. Una Web Literacy ha il compito di favorire le conoscenze critiche per convivere produttivamente con situazioni in Rete, incluse la capacità di controllare come fluiscono le informazioni personali e come cercare e interpretare le informazioni accessibili. danah boyd sostiene che:

Gli ambienti educativi formali non danno priorità alle competenze digitali, in parte perché danno per scontato che gli adolescenti capiscano istintivamente qualsiasi cosa collegata con la tecnologia e in parte perché le valutazioni educative esistenti non richiedono questa posizione di priorità. Anche se i giovani imparano continuamente mentre utilizzano questi sistemi, gli adulti li possono sostenere ulteriormente aiutandoli a trasformare la loro esperienza in conoscenza (BOYD, 2014, p. 217-218).

Si tratta, dunque di sostenere i giovani a maturare una coscienza di sé, anche attraverso le loro narrazioni, che non diventano solo specchio superficiale della loro esistenza da mostrare sotto forma di *selfie*, ma facendo assumere a esse valore e consistenza, grazie anche al contributo dei media digitali che possono fare da stimolo a questa azione educativa e formativa.

Note

- (1) Il testo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori. In particolare, i paragrafi 1 e 2 sono attribuibili a Diana Salzano; i paragrafi 3 e 4 ad Arturo Lando e il paragrafo 5 a Igor Scognamiglio.
- (2) La sottoscritta ha partecipato alla nascita e allo sviluppo in Italia di tale associazione e ha curato uno dei primi testi in Italia che riunisce i contributi dei maggiori esperti internazionali di Media Education (Cfr. SALZANO D. (2000). *Educazione e comunicazione: incontro di due culture*. Napoli: L'isola dei ragazzi).
- (3) L'allegoria si trova nel Libro VII della *Repubblica*: vi è spiegato che gli uomini sono come immobilizzati in una buia spelonca e conoscono, del mondo, soltanto le "ombre" che un raggio di luce, proveniente da un falò esterno alla grotta, proietta sul fondo di quest'ultima. Non è "realtà" ciò che essi osservano, ma solo una sua "rappresentazione".

Riferimenti

- ANTONIONI, Michelangelo. **Fare un film è per me vivere. Scritti sul cinema**. Venezia: Marsilio, 1994.
- APPADURAI, Arjun. **Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization**. Minneapolis-London: University of Minnesota Press, 1996.
- ARVIDSSON, Adam. DELFANTI, Alessandro. **Introduzione ai media digitali**. Bologna: il Mulino, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. (2000). **Liquid Modernity**. Cambridge: Polity Press.
- BOGDANOVICH, Peter. **This Is Orson Welles**. New York: Harper Collins, 1992.
- BOYD, Danah. **It's Complicated. The Social Lives of Networked Teens**. New Haven: Yale University Press, 2014.
- CAPPELLO, Gianna. **Media Education: fondamenti teorici e applicazioni pratiche**. In *Note di pastorale giovanile*, 2, 2000.
- CITATI, Pietro. **La malattia dell'infinito. La letteratura del Novecento**. Milano: Mondadori, 2008.

- de CERTEAU, Michel. **L'invention du quotidien. I. Arts de faire.** Paris: Gallimard, 1990.
- DETASSIS, Piera. A cura di, **Caro diario.** Lipari (Me): Edizioni del Centro Studi, 2002.
- DRUSIAN, Michela. *Forme e linguaggi nei nuovi media.* In STELLA, Renato. Riva, Claudio. SCARCELLI, Cosimo y DRUSIAN, M. **Sociologia dei new media** Novara: Utet – De Agostini, 2014.
- FREZZA, Gino. **Dissolvenze. Mutazioni del cinema.** Latina: Tunué, 2013.
- DELEUZE, Guilles. **L'image-mouvement.** Paris: Minuit, 1983.
- DELEUZE, Guilles. **L'image-temps,** Minuit, Paris, 1985 (testo di riferimento per la citazione: traduzione italiana di Liliana Rampello (1989). *L'immagine-tempo.* Milano: Ubulibri).
- de ROUGEMONT, Denis. **L'Amour et l'Occident.** Paris: Librairie Plon, 1939.
- DONI, Teresa. **Dalla Media Education alle New Media Education.** In *Cinema e dintorni*, 11, 2015.
- HAUSER, Arnold. **Sozialgeschichte der Kunst und Literatur.** München: Beck, 1953.
- HEIDEGGER, Martin. **Sein und Zeit.** Berlin: Gruyter, 1927.
- MANZI, Luca. *Le forme del racconto televisivo.* In BETTETINI, Gianfranco. BRAGA, Paolo y FUMAGALLI, Armando (a cura di), **Le logiche della televisione.** Milano: FrancoAngeli, 2004.
- MASSA, Riccardo. **Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione.** Bari: Laterza, 1995.
- MASLOW, Abraham. **Toward a Psychology of Being.** New York: Van Nostrand, 1962.
- MARTELLI Stefano. a cura di, **Videosocializzazione. Processi educativi e nuovi media.** Milano: Franco Angeli, 1996.
- MCLUHAN, Marshall. **Understanding Media.** New York: McGraw-Hill, 1964.

MORCELLINI, Mario. **Passaggio al futuro**. *La socializzazione nell'età dei mass media*. Milano: Franco Angeli, 1995.

PATTARO, Chiara. (2016). *I consumi mediali e il bricolage culturale*. In RIVA Claudio y SCARCELLI, Cosimo (a cura di). **Giovani e media**. *Tem, prospettive, strumenti*. Milano: MacGraw-Hill Education, 2016.

PIROMALLO GAMBARDELLA, Agata. *La scuola al bivio tra cultura istituzionale e cultura veicolata dai media*. In PIROMALLO GAMBARDELLA Agata. (a cura di). **Costruzione e appropriazione dei saperi nei nuovi scenari tecnologici**. Napoli: Cuen, 1998.

SALZANO, Diana. (a cura di). **Comunicazione ed educazione**. *Incontro di due culture*. Napoli: L'Isola dei ragazzi, 2000.

SCORSESE, Martin y WILSON, Michael. **A personal journey with Martin Scorsese through american movies**. New York: Hyperion, 1997.

SPINOZA, Benedicti. **Ethica ordine geometrico demonstrata**. In *Opera Posthuma*. Amstelodami, 1677.

SPITZER, Manfred. **Digitale Demenz**. *Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*, Munchen, 2012.

TRUFFAUT, François. **Le cinéma selon Hitchcock**. Paris: Ramsay/Truffaut, 1983.

WENDERS, Wim y HANDKE, Peter. Testo di riferimento per la citazione: **Il cielo sopra Berlino** (*Der Himmel über Berlin*), traduzione italiana dei dialoghi a di Cinzia Romani, Distribuzione cinematografica Academy, fuori commercio. Biblioteca dell'Università degli Studi di Salerno (Fisciano), 1987.

WENDERS Win. **Die Logik der Bilder**, Verlag der Autoren, Frankfurt A.M, 1988. (testo di riferimento per la citazione: ediz. italiana a c. di Giovanni Spagnoletti e Michael Töteberg (1989). *Stanotte vorrei parlare con l'angelo*. Milano: Ubulibri).

Capítulo 7

Clásicos Disney, un recurso didáctico para una educación no sexista

*Manuel Granado Palma*¹

“Debo encontrar una verdad que sea verdad para mí”
(Kierkegaard)

Los medios como preservadores de la cultura del patriarcado

Los medios de comunicación son generadores de opinión y potenciales educadores, determinando e influyendo en las conductas, formas de vida y, sobre todo, en la consideración de los valores. Crean conciencia y opinión. Sus formatos de presentación y el fondo (y trasfondo) de sus contenidos inciden directa o indirectamente en la constitución de un imaginario social en el que la población se ve reflejada según sus pautas conductuales, sus intereses y sus miserias. Desde las representaciones teatrales de la Grecia Clásica, los sermones adoctrinadores morales, religiosos o políticos o los pregones y espectáculos con fines comerciales, la capacidad de comunicación global y manipulación social se ha ido potenciando tanto en contenido como en forma, destacando tres hitos: la prensa escrita, la radio y televisión y la digitalización.

Y detrás de toda comunicación hay unos intereses, nada es banal. Cualquier contenido mediático responde a una intencionalidad, que puede ir dirigida a provocar sensaciones o puede ir dirigida a provocar reacciones. En cualquier caso hay una

¹ Universidad de Cádiz. España.

tendencia, un objetivo y unos intereses que en el mejor de los casos “sólo” son comerciales, ideológicos, religiosos o políticos, pero que puede responder a otros intereses ocultos más complejos y perversos. La irrupción de las nuevas tecnologías y de la llamada “revolución digital” no han hecho sino incrementar y agudizar la capacidad de influencia social de los medios de comunicación, pero ampliando el campo de intervención y manipulación, pudiendo cualquiera convertirse en creador de opinión (*influencers*).

Entre todos los valores / contravalores transmitidos / normalizados / preservados / globalizados desde los medios de comunicación , tanto los tradicionales, como los digitales, adquiere especial relevancia el de la cultura de género y los estereotipos de mujer como madre y ama de casa, supeditada al dominio del varón, cargada de discriminaciones sociales, jurídicas y laborales. En la superación de estas desigualdades de género radica la lucha del movimiento feminista.

Uno de los hilos por los que discurre la historia del feminismo desde sus orígenes ilustrados hasta los años setenta del siglo XX es el descubrimiento de que existe una estructura de poder articulada que reposa sobre la construcción socio - política de los géneros (Cobo, 2009, p. 5-6).

Histórica, cultural y socialmente, la mujer ha venido sufriendo una discriminación por razón de género. Hay que considerar que, al margen de algunos avanzados destellos históricos reclamando los derechos de la mujer, los primeros movimientos feministas se fechan a finales del S. XVIII con las primeras reivindicaciones de sufragio universal y, sobre todo, a partir de la obra *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792) de Mary Wollstonecraft, resultando sus ideales fundamentales no tanto para la sociedad de la época sino como paradigma para las generaciones posteriores. Se trataba de un feminismo teórico, pero no activista. Durante el siglo XIX, fruto de ese feminismo teórico, comenzó a asomar tímidamente el feminismo activista, con la irrupción de los primeros movimientos

feministas, aunque con muy escaso apoyo y repercusión social. Dependiendo de múltiples factores y variables a considerar, se pueden establecer diferentes estructuras cronológicas de la lucha feminista (De MIGUEL, 2007).

En el pasado este machismo no era reconocido como tal. No podía serlo por no existir siquiera conciencia de ello y producirse normalizado socialmente. En este sentido, desde la perspectiva de género actual no cabría tanto el reproche hacia ese machismo del pasado, sino no haber tomado conciencia del mismo para actuar contra él. Resulta anacrónico denunciar a personas o instituciones de otra época (o cultura) sus actitudes o valores como injustos y detestables desde otra óptica temporal o cultural. Posiblemente algunas de las actitudes actuales, actitudes que ni siquiera podemos plantearnos como negativas o vejatorias, cambiarán de consideración en el futuro y nuestros descendientes podrían llegar a calificarnos como personas injustas y salvajes por unas actitudes que ni siquiera hemos llegado a tomar conciencia de su negatividad. El reproche debería venir en el sentido de no habernos dado cuenta de su negatividad o de no haber dado la dimensión suficiente a aquellas personas pioneras que ya se aventuraban a denunciarlas.

Gracias a las personas e instituciones que fueron tomando conciencia y denunciando estas actitudes como machistas, se ha podido ir trabajando en las últimas décadas, sobre todo desde mitad del siglo pasado, en la búsqueda de la equidad entre mujeres y varones para poder acabar con la dominación, sometimiento y violencia sobre las mujeres, así como de los derechos, roles y status sociales según el género. Con esta base de igualdad de género se ha ido gestando el concepto de “feminismo” como “principio de igualdad de derechos de la mujer y el hombre” (RAE; Real Academia Española de la Lengua), desarrollando un movimiento social que pide para la mujer el reconocimiento de capacidades y derechos que tradicional y culturalmente han sido exclusivo de los varones. En los últimos años la sensibilización ha ido creciendo, prueba de que la realidad machista sigue latente, y se han comenzado a implementar

programas y campañas educativas dirigidas a la educación de género, la coeducación y la educación no sexista, así como la denuncia de las actitudes claramente machistas y las actitudes machistas más soterradas y aceptadas como micromachismos.

Los micromachismos, bajo la apariencia de normalidad, se manifiestan soslayadamente en todos los ámbitos y contextos sociales, pasando desapercibidas. Continuamente se producen infinidad de actitudes de discriminación comunicativa hacia las mujeres. Aparecen nuevas actitudes con una “apariencia aterciopelada del patriarcado” (SUÁREZ, 2013: 32) y que se perciben con cierta tolerancia social. Los micromachismos son discriminados y denunciados, incluso reconocidos socialmente, pero en muchas ocasiones se les tilda con un halo de exageración y hasta chanza, llegándose a la ridiculización de estas denuncias en aras de la lucha por la igualdad o directamente al insulto, habiéndose extendido el repugnante término de “feminazi” para ofender a quienes defienden el feminismo a ultranza y sin concesiones. Se analiza con los ojos del momento actual y no se quiere considerar la carga de sometimiento, injusticias y humillaciones que social, histórica y culturalmente viene soportando la mujer desde hace siglos. No puede haber igualdad real si partimos de posicionamientos de salida con cargas históricas ventajosas/discriminatorias, por lo que es de justicia considerar esas cargas para compensar y empezar desde la igualdad real, desde un punto de partida común. Esto justifica las situaciones de “discriminación positiva” hacia las mujeres, pues para romper roles y estereotipos tan arraigados social y culturalmente es necesario allanar el camino para impulsar y favorecer el cambio de los mismos y su consideración social.

Se banalizan los argumentos feministas y satirizan las situaciones machistas, elogiando las capacidades de la mujer y la inutilidad del varón para la realización de las duras tareas tradicionalmente adjudicadas en exclusividad a la mujer. Ha habido muchos progresos en la igualdad de género, pero seguimos viviendo en la cultura del patriarcado, aunque en esta sociedad machista

nadie se considera como tal. Los micromachismos demuestran la vigencia de las convicciones patriarcales, por lo que la educación en la igualdad, la coeducación, debe implementarse con más convicción y fuerza desde las primeras edades en las que se aprende jugando, tanto con juguetes como con el juego simbólico, pues a través de ellos se va reconociendo la identidad de género. Se va procesando una conciencia de género sobre la población más vulnerable, la infancia, forjándose unos ideales sobre la dependencia estética de las niñas, empujándolas a adoptar los aspectos y roles propios del estereotipo de mujer (CANTILLO, 2015).

A diferencia de la valoración de actitudes del pasado o de otras culturas, ahora, en nuestro tiempo y en nuestra cultura sí se tiene, se debería tener, conciencia de las actitudes machistas, de esos micromachismos disfrazados de normalidad, y valorar y perpetuar el feminismo como conciencia social. Aquí y ahora el reproche sí está legitimado y debe ser denunciado en toda su dimensión. De igual manera se debe actuar ante los mensajes publicitarios y ante los medios de comunicación, cada vez más concentrados en unos pocos capitales empresariales; y ante los nuevos medios tecnológicos de información y comunicación, muchos de los cuales, ahora con conocimiento de causa y sin excusa de normalización o soterramiento ideológico, siguen anclados en actitudes retrógradamente machistas y sus mensajes procesados con inquietante autoridad educativa. En 2012, el gobierno británico, sensibilizado por el exceso de mensajes sexuales dirigidos a la infancia, en especial hacia las niñas, debido al estereotipo de mujer como objeto sexual y la aceleración del paso de niña a mujer, aprobó un informe (Informe BAILEY, 2012) donde se abordaba la situación desde la perspectiva de establecer límites de control e incluso la prohibición explícita de estos mensajes en situaciones o ámbitos infantiles. Sin embargo, las soluciones nunca suelen pasar por medidas sancionadoras o represivas, además de que los grandes emporios financieros que están detrás de estos mensajes y sus intereses mercantilistas siempre van a encontrar recursos para, de

una u otra manera, saltarse esas limitaciones y llegar a su indefenso objetivo. Las soluciones pasan por la concienciación, la reflexión y capacidad crítica antes estas situaciones, es decir, la solución pasa, como siempre, por la educación.

En la diana de las acusaciones por normalizar y consolidar contravalores unánimemente aceptados como tal, como la violencia o el machismo, están los medios de comunicación, incluyendo la publicidad y las nuevas tecnologías digitales. Se les acusa de moverse única y exclusivamente por intereses comerciales. Y esto en el mejor de los casos. Pero, ¿qué responsabilidades educativas tienen los medios de comunicación?, o siendo aún más directos, ¿tienen los medios de comunicación responsabilidad educativa? Estas cuestiones han suscitado muchos y acalorados debates y han encendido el espíritu reivindicador de muchos organismos, instituciones y asociaciones.

El potencial de los medios de comunicación y las tecnologías de la relación, la información y comunicación (TRIC) y aprendizaje y conocimiento (TAC) para transmitir valores y actitudes es tan fuerte que resulta inocente pensar que se pueda concentrar sólo en parámetros de información y entretenimiento. Es un error ampliamente consolidado socialmente la exigencia de planteamientos educativos y aún más de delegar la responsabilidad educativa a los medios. La responsabilidad educativa debe recaer, principalmente, en el ámbito familiar y escolar. La sociedad no está en condiciones de exigir a los medios la responsabilidad educativa. La familia ha sido por excelencia el principal núcleo educativo, pero la forma de vida actual hace que el contacto directo de los padres con los hijos e hijas sea cada vez más reducido. La familia ya no puede ejercer esa labor educativa en toda su dimensión y busca nuevos reforzadores para desarrollarla: la escuela. Pero la escuela no está dispuesta a asumir toda la responsabilidad educativa y se recuerda a la familia que la escuela no es más que un complemento de la educación familiar. En este cruce de reproches y exigencias aparecen los medios y recursos digitales de información y

comunicación, redes sociales, etc. como el chivo expiatorio a quien cargar de responsabilidades y que termina siendo la principal compañera de viaje de la infancia. Son muchas las horas que pasa un niño o niña delante de las pantallas (y casi siempre sin compañía), son muchos los valores, información, modas, lenguaje, etc. que recibe a través de ellas. Desde este punto de vista, la delegación de funciones educativas de familia y escuela encuentra la vía perfecta de escape: los medios son quienes debe educar. Y los medios se aprovechan de ello, pero no precisamente con fines educativos. Es necesario actuar desde la educación, no debe haber vuelta atrás

El poder socializador de Disney

Las producciones Disney buscan emociones, pero también que esas emociones determinen una actitud. Una actitud que responda a planteamientos no sólo artísticos y comerciales, sino que alcance parámetros ideológicos, morales y políticos, además de influenciar en los hábitos sociales y de consumo y conectar por canales connotativos perseverando hasta su aceptación, normalización y aportación al imaginario social (MITRY, 1989: 163).

Desde sus inicios a principios del siglo XX la repercusión y trascendencia de Disney no ha dejado de crecer. Considerando que todo ello se enmarca en unas claras señas de identidad, valores, y referentes culturales e ideológicos, parece evidente que su influencia ha traspasado la frontera de la inocencia e intrascendencia para considerarlo como algo mucho más relevante, sobre todo porque buena parte de los receptores de sus mensajes son la población infantil. Los dos principales ámbitos educativos, escuela y familia, se convierten en los principales facilitadores de esos mensajes, los canales intermediarios que permiten que esas producciones y sus mensajes lleguen a los infantes, se consoliden y universalicen,

Disney y la cultura Disney impregnan nuestras vidas buscando no sólo entretener sino educar en determinados valores relacionados con el respeto a la autoridad, la jerarquización social, el papel central de la familia tradicional, el mantenimiento de la ideología patriarcal, el refuerzo de las diferencias raciales y la desigualdad de clase, la defensa del consumismo, el patriotismo, la democracia entendida como libertad individual para elegir entre distintos productos de consumo, etc. (DIGÓN, 2006).

El periodista Ignacio RAMONET (2011) considera que los medios tienen poder porque cuentan con la herramienta ideológica para la globalización. Y entre todos los medios y producciones dirigidas al público infantil, Disney es el más relevante. El propio Walt Disney lo avanzaba cuando reconocía que:

el mundo del dibujo animado es el de la imaginación. Ningún dictador detenta tanto poder absoluto. Por tanto, nuestros materiales de partida son todo aquello que el cerebro puede imaginar y la mano dibujar, todo aquello que es experiencia humana: el mundo real y el mundo de los sueños, el color, la música, los ruidos, y por encima de todas las cosas, el movimiento (Miller, 1957).

Otra anécdota al respecto cuenta que cuando a Walt Disney le propusieron el cargo de alcalde, respondió: "para qué voy a querer ser alcalde, cuando ya soy el rey". Como señala BAUDRILLAC (1993), las cosas aparecen replicadas por su propia escenificación, concluyendo en lo que MOLES (1991) viene a denominar "experiencia vicaria".

El potencial transmisor y socializador de Disney no es casual ni esporádico, teniendo unos fundamentos sólidos (GRANADO, 2013), que se van acentuando con el tiempo:

- Calidad técnica de sus producciones.
- Persistencia en el tiempo.
- Universalidad.
- Omnipresencia.

Calidad: La calidad técnica y artística es uno de los fundamentos del poder de Disney. En la parcela técnica, Disney siempre ha sido vanguardia, siendo creador y precursor, fundamentalmente en el cine de animación, donde es el gran referente. Desde la utilización del sonido en “Steamboat Willie” (1928); el color (*technicolor*) en “Flores y árboles” (1932); la cámara multiplano en “El molino viejo” (1937); el guión dibujado y primer largometraje del cine de animación con “Blancanieves” (1937); el sonido estereofónico en “Fantasía” (1940); la combinación de dibujos y actores en “Los tres caballeros” (1944); el *super-technirama* en “La Bella durmiente” (1959); el proceso xerografiado en “101 dálmatas” (1961); los primeros avances informáticos en animación en “Taron y el caldero mágico” (1985); la introducción de los efectos CGI para generar imágenes por ordenador en “Basil” (1986); el oscarizado CAPS (*Computer Animation Production System*) en “La Sirenita” (1989); la primera película animada con CAPS con “Los rescatadores en Cangurolandia” (1990); la combinación de diseños 2D y 3D en “La Bella y la Bestia” (1991); el primer largometraje de animación por ordenador realizado en 3D en “ToyStory” (1995), en asociación con “Pixar Animation Studios”; la restauración digitalizada de “clásicos”; o las constantes evoluciones del CAPS desde “Hércules” (2007) (Díaz, 2010). Y más recientemente la digitalización tridimensional en “Chicken Little” (2005); la técnica XGen en “Enredados” (2010) para detalles de realismo extremo; o el efecto *Matterhorn* en “Frozen” para darle realismo y vida a cada partícula de hielo. Los servicios de investigación y el desarrollo de Disney son la vanguardia del cine de animación, con vinculaciones con la Universidad Carnegie Mellon de Pittsburgh o el Instituto Federal de Tecnología de Zurich.

A la calidad tecnológica hay que añadir la faceta artística, conformándose una relación sinérgica que aumenta la calidad global de los productos. En esa parcela artística, con los mejores profesionales del sector, hay que considerar la capacidad creativa y artística de los profesionales, la producción sistemizada y el

tratamiento minucioso y perfeccionista de creación y revisión, desde la elección y adaptación de las temáticas y contextos, a la confección de los personajes. A ello se debe sumar otros recursos y estrategias, como la creación de animales y objetos antropomorfos.

Persistencia: La persistencia viene avalada por los cerca de cien años desde su fundación en 1923, manteniendo siempre, salvo las décadas de los setenta y parte de los ochenta, la máxima atracción popular con grandes éxitos de crítica y taquilla. Desde entonces todas las generaciones han tenido, y siguen teniendo, experiencias disneylianas. Sus personajes, sus aventuras, sus mensajes, sus propuestas de entretenimiento, su forma de entender el mundo, la sociedad, la familia, etc. Tantos años de disneyización termina consolidando una cierta empatía e incluso familiarización y apego.

Universalidad: Aunque en principio las producciones animadas Disney están dirigidas al público infantil, las pretensiones de la Factoría, desde sus inicios, siempre fueron ir más allá, atrayendo, cautivando y comprometiendo a las familias. Las producciones animadas Disney están llenas de guiños para adultos y en el trasfondo de sus aparentes simples argumentos subyacen temas de mayor complejidad (GRANADO, 2002). Por otro lado, tampoco se limita a comercializarse en la sociedad occidental, sino que sus se extienden por todos los del mundo, al margen de culturas, religiones o ideologías. Ha sabido superar fronteras antagónicas para ganarse la confianza de millones de personas en todo el mundo.

El estilo de vida más arrolladoramente atractivo, la cultura más globalizadora de todas hoy en día, resulta ser la que exalta al individuo, la que sujeta su libertad al consumo, le estimula los sentidos, exhibe velocidad y promete saturación. Pase usted a Disney... Es más fácil que los talibanes de Afganistán vuelen los budas irreproducibles, que cualquier cruzada fundamentalista borre los personajes dramáticos de Disney de la exhibición pública... Un mundo sin conflictos graves, un mundo de risitas, un mundo donde la mayor decisión es a qué jugar, a qué juego

subirse... no es una sorpresa que la simpática utopía de Disney se difunda, seduzca y prospere (GITLIN, 2001, p. 12-17).

Con la multiplicación de los canales de comunicación, primero con la televisión y posteriormente las plataformas digitales y multipantallas, las posibilidades de universalización aumentan. Nadie escapa al universo Disney. No hay zona geográfica que escape a Disney. Ni siquiera sus seguidores tienen unas connotaciones definitorias respecto al estatus social, cultural, económico, e incluso de edad. Disney no tiene límites, no tiene fronteras.

Omnipresencia: En un principio Disney se limitaba a las producciones animadas y tiras cómicas, pero la popularidad alcanzada por sus personajes e historietas permitió comercializar otro tipo de productos. Primero fueron las películas con actores, siendo la primera “La Isla del tesoro” en 1949; las emisiones por televisión desde 1954 (Disneyland TV); la apertura de parques temáticos, comenzando en 1955 con “Disneyland” en Ananheim, California (actualmente tiene seis); la creación o compra de empresas subsidiarias; la comercialización por vídeos y la emisión por televisión por cable (Disney Channel desde 1983); la compra de la cadena de televisión “ABC TV”, una de las más importantes del mundo; así como emisoras de radio, agencias de viajes, cruceros, hoteles, patrocinios, agencias teatrales, discográficas, Internet, agencia de videojuegos, etc. En los últimos años se ha hecho con importantes sagas, series y licencias, como Pixar, Lucas Film, Marvel y recientemente la FOX.

Todo ello lleva implícito una vasta mercadotecnia que alcanza a todos las capas y vertientes comerciales, produciéndose una auténtica “invasión” de productos Disney. Sea cual sea el mercado, juguetería, confección, librería y papelería, decoración, menaje, hogar, telefonía, electrónica, etc., siempre es susceptible de encontrar a Disney. Disney participa en todos los ámbitos comerciales, situándose siempre en los puestos de cabeza de cada

sector. Y, aunque en principio va dirigido al público infantil, siempre se considera el referente de captación de los adultos.

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

Su calado social se multiplica al considerar el enorme y complejo engranaje publicitario (*merchandising*) que hay detrás de cada producto, siendo presentado por multitud de canales.

La influencia directa o indirecta de Disney es una realidad, habiendo configurado y adulterado un imaginario popular según sus cánones y estereotipos estéticos y éticos. A modo de ejemplo, se presentan algunas aportaciones de Disney al imaginario popular:

- Idealización de personajes de animales antropomorfos y lo que cada uno de ellos representa, como Mickey Mouse (armonía, buenos sentimientos, solidaridad, responsabilidad y ejemplo de buen ciudadano y patriota), Donald (indolencia, pereza, mal humor, pero bondadoso y también buen ciudadano y patriota) o Goofy (sencillez, torpeza, felicidad y pacifismo, pero igualmente buen ciudadano y patriota). Son extemporáneos, sin evoluciones ni cambios, reproductores sociales de modelos humanos, lo que provoca que sean adoptados como modelos de identidad socio-cultural.
- Aportaciones lexicológicas como el concepto de “bambi”, el estereotipo de “madrastra” como mujer perversa, ambiciosa y envidiosa o los de “hadas” y “brujas”. Además de otros personajes, que aunque ni siquiera sean originarios, se ha idealizados a su forma y modo. El cineasta José Luis Borau hacía, en su discurso como académico de la Real Academia Española era muy claro al respecto cuando decía: “El lobo feroz de Disney ha sustituido en buena medida al temible feroche de nuestros clásicos; Pepito Grillo, conciencia de Pinocho inexistente en el cuento de Collodi, ha terminado por barrer, o poco menos, conceptos como los de mentor o consejero, especialmente si rehuimos toda solemnidad... Y en cuanto al cervatillo Bambi, por azares de la política, ha dado

un vuelco guiñolesco para verse reducido a la triste condición de mote”.

- Suplantación de la realidad por la representación de esa realidad. La revolución digital ha permitido que cada vez se pueda trabajar y “experimentar” (realidad virtual) más con imágenes representativas de la realidad. Pero cualquier representación de la realidad tiene un enfoque subjetivo y ficticio. Tal es la suplantación que muchos de los esquemas mentales de la infancia se están desarrollando e interrelacionando sobre experiencias ficticias, sobre sucedáneos de la realidad emitidos desde una cierta subjetividad y con unos fines determinados, que en el mejor de los casos sólo son comerciales.
- Valores emocionales asociados a personajes. Algunos personajes Disney han marcado en el imaginario popular la estereotipación simbólica de determinados rasgos de valor emocional, siendo los casos más claros los de “Pepito Grillo” y “Peter Pan”. Disney también se ha ido “apropiando” de sensaciones emocionales, como “fantasía”, “imaginación”, “mágico mundo de ilusión”, “los sueños se hacen realidad”, etc. Por medio de campañas publicitarias generalmente utilizando como mediadores sus parques temáticos, Disney mantiene y refuerza constantemente su identificación con estas sensaciones.

Con todo ello, el universo Disney va contagiando la sociedad con sus estereotipos, valores y contravalores y sus ideas de “mundo ideal”, ideal según su ideología e intereses, claro. Y los ámbitos educativos como principales receptores de sus mensajes.

Contextualización del tratamiento de género en las producciones animadas Disney

Desde principios de los años sesenta se han realizado multitud de estudios, análisis y obras en las que se demuestra el talante machista que impregna las producciones animadas Disney en particular y todos los productos Disney en general (LIPOVETSKY, 1999; GIROUX, 2001; MOGUEL y AMAR, 2004; BONO y GUICHOT, 2011, etc. por citar sólo algunos). Pero para cualquiera que tenga claras las ideas que definen las actitudes machista y de

discriminación de género; y tenga conciencia de ello y capacidad crítica y de actuación para trabajar en pos de superar esas desigualdades e ir hacia una sociedad donde exista una igualdad de género real, no le resultará complicado llegar a las mismas conclusiones. Bastará la simple reflexión para reconocer toda clase de acciones, gestos, palabras y estereotipos machistas.

En el análisis de género en las producciones animadas Disney hay que considerar dos cuestiones para poder establecer un enfoque desde la reflexión crítica:

- Tener una visión global de la evolución del feminismo y su consideración social desde mediados del siglo pasado a la actualidad.
- Considerar los micromachismos como manifestaciones machistas camufladas de normalidad y que pasan desapercibidas como detalles sin mayor importancia, provocando más aceptación social que rechazo.

Con todo ello el siguiente análisis de género en las películas Disney se realiza contextualizado en el momento histórico, en analogía con la consideración de los movimientos feministas y la situación de la mujer en cada época.

Se podrá comprobar que las producciones Disney no han hecho sino servir de portavoz de esa consideración social de la mujer en cada momento histórico, sin mayores pretensiones reivindicativas. Las producciones Disney reflejan una evolución en el tratamiento de la mujer acorde a la evolución social que ha ido teniendo a lo largo del tiempo:

«(...) desde la primera Blancanieves de formas redondeadas y aspecto cándido hasta Elsa, que irradia sexualidad, el aspecto físico de las princesas ha ido evolucionando a través de los años para adaptarse a la moda femenina, estilizando cada vez más sus figuras» (CANTILLO, 2015: 172)

Desde esta perspectiva histórica las producciones animadas Disney, desde su primer largometraje, se pueden clasificar en diferentes etapas cronológicas, denominadas de diferentes maneras según los autores, pero que pueden concretarse en las siguientes, siguiendo fundamentalmente los principios de Álvarez Villanueva (2007): Edad de Oro o “Golden Age” (1937-1950), Decadencia o “Silver Age” (1950-1970), Edad Oscura o “Bronze Age” (1970-1988), Renacimiento (1989-1999) y Digitalización (2000-2018).

Edad de oro (1937-1950).

Comprende desde el primer largometraje de la Compañía Disney, “Blancanieves y los siete enanitos” (1937) hasta “La Cenicienta” (1950). En esta etapa se incluyen “Pinocho” (1940), “Fantasía” (1940), “Dumbo” (1941), “Bambi” (1942), “Saludos amigos” (1942) y “Los tres caballeros” (1944).

Situación social de la mujer (1937-1950)

La lucha feminista comienza a tener cierta relevancia social desde finales del siglo XIX, centrada básicamente en la reivindicación del derecho al voto de las mujeres, teniendo como principales logros la aprobación en 1920 de la XIX Enmienda a la Constitución de los Estados Unidos, donde se establecía que a ningún ciudadano podía negársele el derecho al voto por razón de sexo; y en 1928, tras la I Guerra Mundial, la aprobación del derecho al voto de la mujer en Inglaterra. La lucha de las mujeres por el derecho al voto comienza a ir haciéndose realidad progresivamente en muchos países, culminando con la Declaración Universal de Derechos Humanos de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas en 1948.

Sin embargo ese importante logro no tiene continuidad en la lucha por la igualdad de género, todo lo contrario. En los años siguientes, en el periodo de entreguerras, se produjo una

paralización de las reivindicaciones feministas. Las reivindicaciones eran sociales y laborales, pero de escasa fuerza social y sometidas a los roles clásicos de la mujer. Las guerras mundiales sometieron a las mujeres a las labores asistenciales y perdió fuerza las causas reivindicativas y el activismo. La mujer quedaba sometida a los roles de ama de casa, madre y buena esposa que debe contentar en todo al varón, ya fuese su padre o marido, que tenía potestad, dominio y prácticamente propiedad sobre ella. Y una mujer sin marido era mal considerada socialmente. La mujer no tenía libertad de actuación, ni capacidad jurídica ni comercial, teniendo que haber siempre un varón que avalase su acción. El mundo es movido por el varón y la mujer es su apoyo, su compañera, su cuidadora, pero siempre como sujeto pasivo de acción. Y lo peor de esta realidad es que era asumida socialmente como normal, como natural, por lo que ni siquiera había conciencia de la fragante injusticia que se estaba cometiendo. Sólo algunas voces reivindicativas aisladas seguían reivindicando los derechos de las mujeres, pero con escasa repercusión, y, lo que es peor, siendo objeto de burla y desprecio.

La mujer en Disney (1937-1950)

En todas las producciones Disney de esta época el papel de la mujer responde a los cánones y estereotipos sociales de la mujer de la época. Disney se limita a reproducirlos. Desde la óptica actual del feminismo y la igualdad de género todas estas producciones pueden calificarse claramente como machistas. Pero en el momento en que se realizaron y se proyectaron, no. Eran un reflejo social. Incluso un ejemplo de educación en valores y modelos sociales de conducta. El problema es que la fuerza de Disney y su potencial de influencia social hizo que esas situaciones machistas se fueran consolidando, expandiendo y ejemplarizando.

En “Blancanieves y los siete enanitos” (1937) Disney presenta a la protagonista como una muchacha de aspecto bondadoso y voz dulce, con instinto natural para las tareas domésticas, sumisa,

complaciente y al servicio del varón (enanitos), teniendo como gran aspiración encontrar al “príncipe” que se case con ella. Una escena muy significativa al respecto es cuando Blancanieves llega por primera vez a la casa y la encuentra sucia, deduciendo que será porque quien vive allí, “seguramente no tiene madre”. Por el contrario, su antagonista, la “madrstra” (un término que Disney trasciende al imaginario social con un sentido peyorativo) es una mujer malvada caracterizada por ostentar poder, celos y preocupada por la pérdida de su belleza por el paso de los años.

La otra producción de esta época donde se reflejan claramente los cánones machistas del momento es en “La Cenicienta”. La protagonista refleja el prototipo de mujer bella, amable, dulce y educada, pero sumisa y sometida a los roles domésticos; y que su sueño en la vida es encontrar a su “hombre”, a su “príncipe azul”, a su señor. Se mantienen los roles de las mujeres antagonistas, su madrastra y hermanastras y la rivalidad entre mujeres. Son ricas y poderosas, pero arrogantes, celosas, envidiosas y crueles, pero con el mismo sueño de encontrar a un varón que se case con ellas. La presentación de los roles femeninos en estas películas hace que se refuerce un imaginario social en general e infantil en particular donde la mujer es avocada al matrimonio y a la maternidad (RAMOS, 2006).

En otras producciones de esta época, como “Dumbo” (1941) o “Bambi” (1942), aunque no hay representación de la mujer como tal, sí se mantienen los mismos roles en los personajes antropomorfos, como la elefanta madre en “Dumbo” o la madre cierva y la simbolización del patriarcado en “Bambi”, estableciendo unas jerarquías androcéntricas, en las que mujer y naturaleza se cosifican para beneficio del varón (Bell, 1995).

Decadencia (1950-1970)

Comprende desde “Alicia en el país de las maravillas” (1951) hasta “El libro de la selva” (1967), estrenada meses después de la

muerte del creador Walter Elías Disney. Las producciones más relevantes de esta fase son: “Peter Pan” (1953), “La dama y el vagabundo” (1955), “La bella durmiente” (1959), “101 dálmatas” (1961) y “La espada en la piedra” (1963).

Situación social de la mujer (1950-1970)

En las sociedades de mediados del siglo pasado se comenzaba a tomar conciencia de las desigualdades y discriminaciones de género, pero todavía no había una clara sensibilización ni reivindicación social y el machismo seguía sin ser tema de debate ni discusión en los foros mediáticos por la simple razón de no ser todavía percibido como una aberración jurídico-social. El mayor logro de esta época es la progresiva incorporación de la mujer al mercado laboral, pero básicamente para seguir haciendo funciones asistenciales. También se va consiguiendo la ampliación del currículum educativo de las mujeres, consagrado con la llegada de algunas a los estudios universitarios. Pero la tímida evolución feminista no tendría continuidad progresiva, pues las guerras mundiales sometieron a las mujeres a labores asistenciales y había perdido fuerza todas las causas reivindicativas y el activismo feminista. Terminadas las guerras, las mujeres regresaron al hogar para volver a ser buenas madres y complacientes esposas por encima de cualquier otra cosa. Como señala Laia San José (2017): “el periodo que va desde la Segunda Guerra Mundial hasta mediados de los sesenta supuso un interregno en el que se volvió a los valores de la domesticidad”.

Aunque no fue una época de activismo, sí fue una época de gestación ideológica, favorecida por el progresivo, aunque lento, acceso de la mujer a la intelectualidad, con mujeres y obras que serán referentes en épocas posteriores, como Simone de BEAUVOIR y su obra “El segundo sexo” (1949) o Betty FRIEDAN y su “Mística de la felicidad” (1963), donde se plantea el decaimiento de la lucha feminista y la vuelta a la docilidad femenina de décadas anteriores,

así como la frustración de felicidad que sufrían las mujeres pese a responder a todos los paradigmas a los que podían aspirar y al mantenimiento del patriarcado. Fruto de esta frustración vital se genera una dramática realidad que hace que muchas mujeres terminen sucumbiendo al alcohol, la depresión, los barbitúricos, el estrés, la irritabilidad e incluso el suicidio.

La mujer en Disney (1950-1970)

En las producciones Disney de esta época se nota un cierto avance del tratamiento de la mujer, pero igualmente sometida a los estereotipos vigentes del momento. Una chica joven, adolescente, vuelve a ser la principal protagonista de las tramas en “Alicia en el país de las maravillas” y “La Bella durmiente”, regresando a los cánones de belleza clásicos, aunque con detalles menos infantiles que en producciones anteriores. En Alicia se constata la evolución de la situación de la mujer de la época y se presenta a una adolescente con iniciativas propias, que toma libremente sus decisiones, aventurera, atrevida y valiente. Ya no es la niña bondadosa, ingenua y dulce de Blancanieves o Cenicienta. No obstante no aparece con una personalidad centrada ni con ideas claras sobre lo que quiere en la vida. No era mucho, pero algo estaba cambiando entre Blancanieves y Alicia. Sin embargo, apenas ocho años después, a finales de los cincuenta, como fiel reflejo de la sociedad de la época, hay un receso en la evolución de la situación de la mujer en “La bella durmiente”, el interregno del que hablaba Laia San José. La “protagonista” de esta producción, Aurora, no tiene ninguna capacidad de decisión sobre su vida, se pasa la mayor parte de la película dormida, apenas protagoniza dieciocho de los setenta y dos minutos de metraje. Su destino, su vida, depende exclusivamente de ser encontrada por su hombre, por su príncipe azul, pero a diferencia de Blancanieves o Cenicienta, Aurora ni siquiera hace nada por conseguirlo, simplemente esperar a que llegue. Representa la pasividad absoluta de la mujer. Su destino es esperar y obedecer.

En otras producciones de esta época susceptibles de representar la situación de la mujer, como en “Peter Pan”, donde Wendy hace de madre desde niña; en “La dama y el vagabundo” con roles clásicos de género; o en “101 dálmatas” se repiten estereotipos machistas desde el punto de vista actual, pero normales y socialmente aceptados según la valoración del momento. El machismo se refleja tanto en las secuencias y estereotipos de las protagonistas, las “princesas”, como en el resto de personajes, especialmente en la composición de las mujeres malas, con ambiciones, poder e inteligencia, como en las situaciones.

Edad oscura (1970-1988).

Comprende desde “Los Aristogatos” (1970) a “Oliver y Compañía” (1988). Entre ellas: “Robin Hood” (1973), “Las aventuras de Winnie the Pooh” (1977), “Los Rescatadores” (1978), “Tod y Toby” (1981), “Tarón y el caldero mágico” (1985) y “Basil, el ratón superdetective” (1986).

Situación social de la mujer (1970-1988)

En las décadas de los setenta y ochenta se produce una revolución reivindicativa de las libertades en Europa Occidental y Sudamérica en general, pero especialmente en España tras la muerte del dictador en 1975. La mujer ocupa especial protagonismo en esas reivindicaciones y por primera vez se produce una sensibilización social del problema de la desigualdad de género, del machismo y de las injusticias de la cultura del patriarcado, que oprime a la mujer en el aspecto social, político, económico, cultural y sentimental (San JOSÉ, 2017). La raíz del problema está en el propio sistema de patriarcado. Era necesaria una redefinición de conceptos y analizar en profundidad la situación de opresión que venía sufriendo la mujer desde hacía siglos. En 1979 la Asamblea General de Naciones Unidas aprobaba la “Declaración sobre la

Eliminación de la Discriminación contra la Mujer” y se alzan las primeras voces, como las de Jo Frreman y Shulamith Firestone pidiendo la regularización del aborto y mayor información y libertad de los métodos anticonceptivos como pasos básicos para el control de la mujer de su propio cuerpo; las denuncias de violencia de género; o las primeras reivindicaciones, aunque muy suaves, de los colectivos LGTB. Decía el cantautor Joaquín Sabina en su canción “Pongamos que hablo de Madrid” (1980), describiendo la realidad social del Madrid de la época que “las niñas ya no quieren ser princesas”. Y era cierto. Las niñas querían ser protagonistas de sus propias vidas y ser partícipes directas de la sociedad.

Esta consecución teórica hizo apaciguar la lucha activa. Todo esto conllevaba un gran logro: que las exigencias feministas, que el feminismo se hiciera notar realmente y comenzara a discutirse y debatirse, a confrontarse. La lucha feminista no era sólo la lucha de unas cuantas abanderadas o las teorizaciones de algunas eruditas, sino que comenzaba a estar en la calle, en la sociedad, era algo real. Algo que había que afrontar. Consecuencia de ello es que se producen posicionamientos enfrentados, pues buena parte de la sociedad se resiste a que la mujer sobrepase sus cánones sociales arraigados en la tradición, la cultura y la religión. La lucha feminista está abierta, pero alejada de fundamentos ideológicos o políticos en los que integrarse, como sucediera en épocas anteriores.

La mujer en Disney (1970-1988)

Cuando la lucha y reivindicaciones feministas por fin comenzaron a tener una repercusión social generando un fuerte debate, Disney decide abstraerse del mismo y no decantarse por ninguna opción. Podría haberse atrevido y apostar por el feminismo, pero no lo hizo; también podría haberse mantenido fiel a la tradición cultural y los estereotipos clásicos de mujer, pero tampoco lo hizo. Posiblemente no quería arriesgar su aceptación social como expositor de los valores tradicionales, pero tampoco parecer

involucionista y reaccionario para otra gran parte de su público. Disney tiene que agradar a todas las personas, sin excepción. Así, en las producciones de esta época Disney no presenta ninguna protagonista femenina, no hay “princesas”; ni tampoco hay situaciones ni contextos que se presten al debate feminista. Pese a ello, las producciones de esta época supusieron una pérdida de calidad y un fuerte fracaso comercial que llevó a la factoría muy cerca del cierre.

El renacimiento (1989-1999).

Desde “La Sirenita” (1989) a “Tarzán” (1999). Entre ellas: “La Bella y la Bestia” (1991), “Aladdín” (1992), “El Rey León” (1994), “Pocahontas” (1995), “El Jorobado de Notre Dame” (1996), “Hércules” (1997) y “Mulan” (1998).

Situación social de la mujer (1989-1999)

Los sólidos fundamentos ideológicos feministas y la lucha por concienciar a la sociedad deberían haber sido suficientes para su consolidación social definitiva en los últimos años del siglo XX. Parecía que el proceso iba encaminado a ello, pero la realidad fue que ciertamente se había creado una buena teorización y sensibilización y hasta comprensión social e institucional, pero la realidad no había cambiado demasiado. Sin menospreciar los indudables e importantes avances logrados hasta la fecha, la realidad era que la mujer seguía siendo básicamente madre y esposa. Institucionalmente se introduce el concepto de “discriminación positiva” para favorecer el acceso de las mujeres a campos tradicionalmente exclusivos para los varones, un logro importante y necesario, pero no lo suficientemente bien explicado, por lo que muchos sectores sociales no terminan de admitirlo y lo consideran ventajista a favor de las mujeres. La lucha feminista comienza a agotarse en su frustración y a segmentarse.

Lo más relevante de la lucha feminista de esta época es la concienciación de que no hay un único estereotipo de mujer, sino que se puede ser mujer y responder a roles muy diferentes, y las consolidación de las exigencias de respeto y derechos de los colectivos LGTB, hasta entonces ocultos por ser objeto de discriminación y humillación. Es un feminismo muy abierto, donde caben todas las corrientes ideológicas.

La mujer en Disney (1989-1999)

La idea del feminismo era ya una realidad, al menos teórica, y se aceptan con normalidad los preceptos de igualdad de género. Y, ahora sí, Disney recoge la idea y presenta en las producciones de esta época un enfoque de mujer algo más avanzado, aunque cargadas de ideas y connotaciones machistas. Exactamente igual que la sociedad del momento. Esta época supone el gran renacimiento de Disney y la mayor expansión y universalización de sus producciones.

La idea de mujer sumisa y sometida al varón ya no es aceptada y Disney sabe recoger la idea y plasmarlo en sus nuevas “princesas”: Ariel en “La Sirenita”, Bella en “La bella y la bestia”, Jasmine en “Aladdin”, Pocahontas, Esmeralda en “El jorobado de Notre Dame”, Megara en “Hércules” o Mulán. Se pasa de las inocentes amas de casa que aspiran a ser buenas madres y esposas a las rebeldes e inteligentes adolescentes, pero que igualmente aspiran a encontrar su “príncipe azul”. Aunque hay una evidente evolución entre ellas y los primeros clásicos, como Blancanieves, Cenicienta o Aurora, las nuevas producciones Disney siguen plasmando una gran dosis de machismo, aunque no tan evidentes como en las primeras. Para muchas opiniones y críticas se llega a hablar de una postura feminista de Disney, capaz de presentar el empoderamiento de la mujer; pero nada más lejos de la realidad. Sólo por el físico de las “princesas” ya hay un mensaje marcadamente machista. Esbeltas, guapas y un bosquejo de feminidad marcado por la sensualidad. Determinan modelos y se comercializa la marca “Princesas Disney”.

Las niñas vuelven a querer ser princesas y Disney les dice qué hay que hacer y cómo hay que ser para conseguirlo.

Ariel es rebelde y decide por sí misma rechazando la autoridad de su sociedad patriarcal, pero lo hace porque se ciega de amor por la belleza del príncipe y lo deja todo por él, incluso renunciando a sus piernas y su voz. Igualmente Jasmine abandona su mundo (también patriarcal), es rebelde y valiente para fraguarse su futuro con independencia, pero todo eso se limita cuando se deja atrapar por el amor de Aladdin, su “príncipe”, aunque con unas características muy diferentes a los clásicos, pues se trata de un pícaro ladronzuelo. Bella y Mulán representan dos jóvenes atrapadas por los convencionalismos y tradiciones de su tiempo. Necesitan realizarse como ellas mismas y afrontar sus propias decisiones según sus necesidades e intereses, más allá del amor por un hombre y la conformación de una familia. Especialmente significativo es el personaje de Bella, que representa el rechazo al varón machista típico de la sociedad donde vive. En “La bella y la bestia”, Disney presenta una sociedad marcadamente machista, donde el joven varón, Gastón, rudo e ignorante, violento e impulsivo, es el paradigma de “hombre ideal” al que aspiran como perfecto esposo todas las muchachas del pueblo. Pero a diferencia de los primeros clásicos, donde estos contextos socioculturales eran coyunturales al pensamiento y moralidad, ahora se presentan con una clara intencionalidad crítica. Esas situaciones provocan rechazo en el espectador y no modelos de comportamiento. Una forma de transmitir un determinado mensaje es ridiculizar el mensaje contrario. De esto saben mucho los estrategas de las campañas políticas. Aun así, tanto Bella como Mulan, al final de toda su rebeldía e independencia, terminan sucumbiendo al amor, incluso en el caso de Bella, pese a haber afirmado al principio de la película que no quería casarse, y, además, lo hace con alguien que la ha maltratado. Esmeralda en “Hércules” también viene presentada por un aspecto físico de belleza exuberante, pero también marcada por la autosuficiencia, la valentía y las aptitudes físicas. Sin embargo

todas esas cualidades van menguando durante la trama desde que es salvada por el capitán Febo. Pocahontas quizás sea el personaje más marcadamente feminista. Disney apuesta finalmente por el feminismo. O no. La protagonista viene presentada por una figura mucho más definida de sexualidad, así como su relación con John Smith, pero por primera vez la historia no acaba en una relación sentimental. Pocahontas decide por sí misma, “es el camino que yo elijo” y ejerce su capacidad de autodeterminación, es valiente y tiene facultades atléticas y guerreras, llegando incluso a ser ella quien salva al protagonista masculino.

El desarrollo digital (2000-Actualidad).

Desde “Fantasía 2000” (1999) a “Ralph rompe Internet” (2018). Entre ellas “Dinosaurio” (2000), “El emperador y sus locuras” (2000), “Atlantis, el imperio perdido” (2001), “Lilo & Stitch” (2002), “El planeta del tesoro” (2002), “Zafarrancho en el rancho” (2004), “Chicken Little” (2005), “Descubriendo a los Robinsons” (2007), Bolt” (2008), “Tiana y el sapo” (2009), “Enredados” (2010), “Winnie the Pooh” (2011), “Rompe Ralph” (2012), “Brave” (2012), “Frozen” (2013), “Big Hero” (2014), “Zootopía” (2016) y “Moana” (2017).

Situación social de la mujer (2000-Actualidad)

Con el nuevo siglo, los movimientos feministas se reorientan para centrarse en conseguir que la igualdad de género se normalice. No se trata tanto de reivindicar la igualdad de género, sino de normalizarla. Esta normalización se exige en todas las parcelas de vida, pero fundamentalmente en aquellas donde aún se constatan grandes desequilibrios entre mujer y varón, como la violencia de género, la “brecha salarial”, la conciliación familiar, el acceso a los status de poder, la complementariedad en las labores familiares, donde no se trata de que el varón ayude o colabore, sino que ambos sean partícipes sin consideraciones de género. Se comienza a

aceptar la justicia de la igualdad de género, pero todavía cuesta reconocer que se siguen produciendo desigualdades. La lucha se extiende a romper los techos de cristal y el necesario empoderamiento femenino.

Nadie se considera machista, pero no todas las personas se identifican con el feminismo, que no termina de ser comprendido en su esencia, fundamentalmente porque no se considera el lastre histórico y cultural que arrastra la mujer. No termina de comprenderse que el feminismo como idea no es sino “el principio de igualdad de derechos de la mujer y el hombre” (DRAE). Los colectivos feministas vuelven a hacerse notar con fuerza y solidaridad ante casos fragrantes de injusticia y desde muchos sectores se alerta de denunciar gestos, actitudes o comportamientos susceptibles de machismo, por insignificantes que para muchas personas puedan parecer. Aunque la lucha debe venir encabezada y protagonizada por las mujeres, resulta fundamental las aportaciones de las nuevas masculinidades.

La mujer en Disney (2000-Actualidad)

Llegados al siglo XXI, resulta evidente la evolución en cuestión de género desarrollada en Disney (SAWYER, 2011). Dificilmente se le puede reprochar machismo en sus contenidos, más bien todo lo contrario. Las protagonistas femeninas como Tiana en “Tiana y el sapo”, Rapunzel en “Enredados”, Mérida en “Brave”, Elsa en “Frozen” o Vaiana en “Moana” son jóvenes independientes, con ideas claras y que luchan por ellas con sus propias fuerzas: Tiana lucha y trabaja por ser empresaria, sin depender de nadie; Rapunzel se enfrenta con seguridad, inteligencia y valentía a todos los peligros por conseguir su libertad; Mérida no acepta su destino matrimonial y se enfrenta a los poderes para terminar decidiendo por sí misma; Elsa es totalmente independiente y no necesita a ningún varón, es autosuficiente y tiene poder, es una heroína arrogante y dura; y Vaiana contraviene todas las normas para lanzarse a salvar su

sociedad. Se refuerzan las aportaciones femeninas por la acción, la independencia, la constancia, la asunción de riesgos y responsabilidades, con fuerza física y mental para superar las adversidades, con sólida autoestima e ideas muy claras. El contraste de estas personalidades es la no aceptación y el rechazo de su comunidad, asumiendo que sus actitudes les pueden llevar a la marginalidad.

La mutación de Disney es evidente, pero detrás de ese expositivo feminista, como se ha visto que sucede a nivel social, se ocultan todavía muchos rescoldos del machismo más tradicional. Exactamente como sucede en la sociedad actual. Las protagonistas siguen respondiendo a los cánones de belleza estilizada y marcada sensualidad y teniendo el encuentro del amor como desenlace, aunque no lo busquen como objetivo final, lo que las hará cambiar. Aunque uno de los lemas de Disney es “la belleza está en el interior”, la realidad es que todos sus personajes “buenos” responden a estereotipos de belleza y esbeltez, todo lo contrario que los personajes “malos”. En el caso de Mérida en “Brave” la configuración física del personaje indignó incluso a su creadora original, Brenda Chapman, que consideró que la imagen que Disney había diseñado de su Mérida era contraria a la que ella pretendía, una muchacha que quería romper con los estereotipos de belleza femenina, yendo más allá de un cuerpo y rostro armonioso. Carmen CANTILLO (2015, p. 379) es categórica en este sentido en las conclusiones de su tesis doctoral al considerar que:

a pesar de la imagen reformada y alejada de estereotipos sexistas que Disney pretende ofrecer con las recientes películas de princesas, mantienen inalterables las situaciones que relegan a la mujer a una posición secundaria (...). Si bien es cierto que han ganado en independencia, libertad y autoestima como individuos, el vínculo hacia el cuidado, la emotividad y el sacrificio sigue vigente en este posible nuevo modelo femenino

Con todo ello, el modelo de princesa Disney de los primeros clásicos se puede considerar agotado, como refleja muy explícitamente el fotógrafo francés Thomas Czarnecki, que presentó en 2012 una galería fotográfica titulada “Princesas Disney muertas”, donde se escenifican violentas muertes de las delicadas princesas. El propio autor declaraba en una entrevista al “Daily Mail” (2012) que las princesas Disney "están incrustadas en el imaginario popular como criaturas dulces e inocentes, y decidí sacarlas de su marco de cuento de hadas e introducirlas en una realidad mucho más oscura que también forma parte de nuestra cultura común".

Es justo reprochar a Disney no ir más allá de las encorsetadas conciencias sociales de cada momento histórico, del que es un fiel reflejo, pero no de ser especialmente retrógrado o reaccionario. No es razonable juzgar las conductas del pasado desde los parámetros sociales del momento actual. Igual lo que hoy nos parece de total justicia y que ni siquiera atisbamos a replantearnos, dentro de 50 o 100 años se juzgarán como atrocidades morales.

¿Educación no sexista con Disney?

La educación en valores, entendiendo “valor” como una “cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana” (GERVILLA, 2008, p. 401) es una cuestión compleja, en principio porque no todas las personas coinciden en los mismos valores. Siempre subyace una dosis de subjetividad. Influyen cuestiones ideológicas, culturales, religiosas, etc. No obstante, hay valores de amplio consenso, aceptados como tales por la práctica totalidad de la población, al menos en la teoría, como la paz, la solidaridad o el respeto. La igualdad de género también podría incluirse en esos valores socialmente aceptados. La mejor forma de educar en valores es vivirlo en la vida cotidiana con naturalidad, con modelos de comportamiento; pero también es importante el refuerzo con recursos y herramientas educativas que hagan fortalecer las raíces actitudinales de dichos valores.

Educar con valores / Educar con contravalores

El trabajo de refuerzo educativo en valores puede desarrollarse desde una doble perspectiva metodológica:

1. Considerar contraproducente trabajar la educación en valores (ámbitos familiar y escolar) con materiales donde se reflejen antivalores, en este caso, actitudes machistas, por entenderse que pueden interpretarse como modelos e influenciar negativamente a la infancia receptora y que se procesasen esos mensajes como válidos y sean aceptados como normales. Al no haber mensajes contrarios a lo deseado, sino que todos los mensajes y contenidos son en el sentido educativo que se quiere transmitir; no hay riesgo de que su procesamiento genere en un imaginario contrario al valor en cuestión. Es decir, si todo lo que le ofrecemos al educando va en la línea de la igualdad de género y mensaje feminista, terminará asumiendo esas actitudes y valores como los normales y naturales. Por el contrario, si se combinan esos mensajes con otros donde se transmiten explícitamente mensajes y contenidos contrarios a los valores que se quieren transmitir, contravalores, y, además, en contextos de normalización y aceptación social, como pudiera suceder en los clásicos Disney, se corre el riesgo de que se procesen como válidos y se desarrolle un imaginario donde no sólo se planteen, sino que tengan cabida racional.

Desde esta perspectiva se rechazaría trabajar con clásicos Disney como “Blancanieves”, “Cenicienta” o “La bella durmiente”; y se apostaría el trabajo con materiales de constatación de ideales. En el caso de la igualdad de género serían materiales donde se manifieste la igualdad de género, para cuyo caso podrían servir, o no, algunas producciones Disney como “Pocahontas”, “Enredados”, “Brave”, “Frozen” o “Moana”.

2. Considerar trabajar con materiales que presenten contravalores para poder reconocerlos y desarrollar una actitud crítica ante ellos. Evidentemente se trata de un análisis crítico adaptado a las posibilidades psicoevolutivas propias de la edad del alumnado (GRANADO, 2003). En el caso de la igualdad de género se valoraría positivamente trabajar con materiales donde se constatare

claramente las desigualdades de género y las actitudes machistas. Se considera que trabajar sólo con modelos positivos, sin contrastes, puede generar conductas impredecibles cuando surjan situaciones claramente contrarias. La otra ventaja de trabajar con antivalores es que se obliga a un procesamiento de la información más racional, analítico y crítico, por lo que las convicciones actitudinales a las que se llegan son más fuertes y de mayor solidez intelectual. Se aprecia más un valor cuando se experimenta y constatan racionalmente las negatividades de su antagónico.

En este sentido los clásicos Disney serían un material ideal, sin menoscabo de combinar su trabajo con las producciones de contenido más feministas.

Entre ambas corrientes educativas hay un matiz diferencial esencial en cuanto a los fundamentos metodológicos: mientras que en la primera no se requiere necesariamente un programa educativo de actuación, ni siquiera una presencia adulta orientadora, pues al presentarse sólo modelos acordes a los valores a transmitir, en este caso producciones audiovisuales, es el propio material quien “educa”, o al menos no maleduca, pues partimos del convencimiento de que sus mensajes no pueden ser malinterpretados y que no transmiten nada negativo; en la segunda, donde sí se presentan modelos contrarios a lo que se quiere transmitir, para desarrollar la metodología de contrastes en toda su dimensión y poder llegar a los objetivos actitudinales deseados, se requiere necesariamente un fuerte y constante trabajo educativo, se hace necesaria la programación del trabajo, de los objetivos, actividades y métodos de evaluación, pues de no ser así se corre el riesgo de que no haya reflexión crítica y que efectivamente se terminen procesando como normales los modelos negativos que se quieren evitar. No se debe dejar a menores ante estos materiales por el riesgo que ello supone. Se requiere una intervención directa de educadores (familiares o profesorado, según el ámbito educativo) para facilitar y asegurar un procesamiento analítico y crítico de los mensajes recibidos.

Hace más de treinta años, Umberto ECO (1987) ya anunciaba que la civilización de la imagen sólo tendría futuro si se hace del lenguaje una provocación a la reflexión crítica y no una invitación a la hipnosis. Es necesario apostar por una educación crítica y creativa, capaz de permitir actuaciones libres y juiciosas en una sociedad cada vez más dominada por las tecnologías (AGUADED, 1988).

Educación no sexista con “Blancanieves”, “Cenicienta” y “La Bella durmiente”

Constatado el potencial socializador de Disney; el atractivo que tienen entre todos los públicos, especialmente el infantil; la frecuente, y recurrente, utilización de sus materiales en ámbitos educativos, tanto familia como escuela; el mensaje machista de sus producciones animadas, sobre todo en los clásicos de los primeros años; y la evidente evolución (LÓPEZ, y De MIGUEL, 2013) en cuestión de igualdad de género, siempre fiel reflejo de la sociedad del momento, las cuestiones son: ¿Los clásicos Disney pueden ser un recurso educativo o todo lo contrario?; ¿pueden ser los machistas clásicos Disney un buen recurso para la educación no sexista?

Son muchos analistas quienes, en virtud de estas ideas machistas, aconsejan evitar a la infancia el visionado de estas películas, bajo el riesgo de asumirlas como naturales; aconsejando trabajar con modelos distintos de coeducación. Como se ha visto, desde esta perspectiva no se debería educar la igualdad de género con productos que seducen a las niñas a aspirar a convertirse en una princesa Disney, en estar guapas, ser simpáticas y bondadosas y tener como fin último en la vida encontrar el amor de su “príncipe azul”. Habría que trabajar con referentes distintos, donde la igualdad no sea una aventura, sino que sea el contexto de normalidad social. Es una opción educativa.

La opción por la que nos decantamos en este artículo es la segunda: trabajar con materiales que presenten actitudes

claramente machistas, como los clásicos Disney, para reconocerlas e desarrollar un análisis crítico de las narrativas audiovisuales e impedir la manipulación y adoctrinamiento de la infancia (CANTILLO, 2015).

Recordar e insistir que el condicionante de esta opción de utilizar los clásicos Disney (“Blancanieves”, “La Cenicienta” o “La Bella durmiente”) como un recurso didáctico es la intencionalidad educativa y un planteamiento metodológico, aunque sea muy básico, al alcance de cualquier persona educadora, familiar o escolar. Esta intencionalidad educativa tendrá una praxis diferente según se trabaje de forma personalizada, más propio del ámbito familiar, o de forma colectiva, más propio del ámbito escolar. Lo que parece totalmente contraproducente es dejar a niños y niñas solos e indefensos ante estas producciones. Si no se puede ejercer una actuación educativa directa durante y después de la proyección, entonces es mejor optar por la opción negativista y no exponerles indefensos a estos mensajes al no saber cómo serán procesados.

Cuando detrás del visionado hay una intencionalidad educativa, en este caso dirigida a la igualdad de género, los clásicos Disney son los más fáciles de trabajar, por ser los más explícitos respecto al machismo. A partir de los cuatro o cinco años, en que ya se tiene capacidad de comprender la trama elemental de estas películas, ya se puede desarrollar un actitud de cierto análisis de las situaciones que se presentan, por muy básicas que éstas sean. Con el refuerzo educativo necesario, niños y niñas puede llegar a comprender que los roles femeninos y masculinos están desajustados y que no tiene necesariamente que ser así. Basta ofrecerles la posibilidad de hablar de lo que están viendo, de hacerles reflexionar, de expresar sus ideas e incluso de debatir (GRANADO, 2002). A partir de aquí, es posible disfrutar de estas producciones sin caer en sus garras temporales de machismo, sino todo lo contrario, ser capaz de discriminarlo y rechazarlo, optando racionalmente por una concepción de mujeres y varones en plena igualdad, lejos de los estereotipos injustos y absurdos que se han ido

arraigando socialmente por la costumbre y la tradición. Cuando el conocimiento llega a través de la reflexión y la razón es mucho más fuerte que cuando llega por la simple transmisión e imposición.

El hecho de ver muchas películas no implica que se entienda el funcionamiento de las imágenes. La experiencia nos dice que si falta la reflexión, el conocimiento y el análisis, será imposible comprender que nos encontramos ante una realidad personal, cuya presencia no se agota en su misma presencia, sino que implica el conocimiento de aquellas formas que lo hacen posible (BELLIDO, 1998, p. 13-20).

Cuando el trabajo educativo se desarrolla con un colectivo, como podría suceder en el ámbito escolar, la propuesta metodológica debe ser algo más rigurosa y formal, con una estructura organizativa donde se contemplen no sólo unos fundamentos metodológicos, sino también objetivos, contenidos centrados en la parcela actitudinal, actividades y evaluación y valoración del proceso, así como una perspectiva de continuidad curricular. En este sentido hay mucho material válido, como el que presenta Ismael Ramos (2006) para la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en el I Concurso para materiales curriculares con valor coeducativo. Se trataría, básicamente, de elaborar un programa donde en el visionado de estas películas se puedan discriminar actitudes, mensajes y contextos de desigualdad de género, ya sea de forma oral o escrita (fichas o materiales similares); individualmente o en colectivo; como autoreflexión o como debate; con recursos adicionales o centrados en la propia proyección; con proyecciones continuas y posterior análisis o con proyecciones interrumpidas para análisis puntuales; etc. A partir del convencimiento de la utilidad de las producciones Disney para trabajar la educación de igualdad de género, la estructura básica del programa de trabajo debe contemplar varios elementos (GRANADO, 2008):

1. ¿Con quién vamos a trabajar? Conocer las características psicoevolutivas, afectivas, sociales, familiares, somáticas y personales del alumnado.
2. ¿Con qué vamos a trabajar? Es necesario realizar un estudio analítico - reflexivo de la película, para conocer todas sus posibilidades, limitaciones y posibles repercusiones. En el momento de elegirla se deben considerar que pueda ser divertida y agradable y que la trama pueda ser entendida fácilmente.
3. ¿Qué queremos conseguir? Determinar muy claramente los objetivos y contenidos que se pretenden desarrollar y alcanzar.
4. ¿Cómo vamos a conseguir los objetivos marcados? Determinar la didáctica que marque las líneas básicas de la praxis educativa, considerando nuestros conocimientos del alumnado y del material, y en base a la consecución de los objetivos marcados.
5. ¿Qué otros materiales vamos a utilizar como apoyo, y cómo vamos a utilizarlo? Programar actividades complementarias con otros materiales. Estas actividades se pueden programar para antes, para durante, o para después de la proyección.
6. Evaluación de los resultados, de la actitud del alumnado, del tratamiento que hemos hecho del material, y del material mismo.

Las películas de las siguientes épocas de Disney ya requerirían un trabajo de análisis más profundo, ya que la desigualdad de género y la contaminación machista no son tan evidentes ante cualquier simple interpretación. En películas como “La Sirenita”, “Aladdin”, “El jorobado de Notre Dame” o “Hércules” el análisis para detectar el machismo requiere una mayor capacidad analítica y crítica, no accesible para menores con edades inferiores a siete u ocho años, pero pueden ser un material muy adecuado para trabajar con adolescentes. Las últimas producciones, que para muchos analistas son calificadas como eminentemente “feministas”, requerirían un debate mucho más profundo, pudiendo resultar muy educativas en foros de adultos, incluido el ámbito universitario.

Todo ello sin olvidar el carácter puramente emotivo y lúdico de las películas, sobre todo en las edades más tempranas, pues no se trata de convertir algo que puede ser fascinante y divertido, en un esfuerzo, en un trabajo mental aburrido y redundante. En esta línea ya se decantaba Joan FERRÉS (1994) cuando planteaba el “Método

Comprensivo”, con la incorporación de la imagen, del cine en la escuela con recurso educativo, pero sin anular su placer sensorial y emotivo, sin negar la fascinación y magia que son inherentes al cine, sino aprovechando el placer y la emoción del cine, en este caso de Disney, para llegar a la racionalidad. Es necesario apostar por acercar al espectador infantil al conocimiento, pero capacitándolo para discriminar, seleccionar, juzgar, analizar, concretar, criticar y discutir, consigo mismo (autorreflexión) y con los demás (debate), la funcionalidad de la obra cinematográfica. Las películas de Disney gustan, pero el conocimiento no está reñido con la diversión, el carácter lúdico será más rico y completo cuanto mayor sea su capacidad de comprensión y análisis. Saber mirar la imagen no es suficiente, es necesario reflexionar.

Conclusiones

Las conclusiones finales se pueden condensar en las siguientes:

- Las producciones Disney vienen contagiadas del machismo de la sociedad en la que se produjeron.
- Al igual que ha sucedido en la sociedad, en las producciones Disney también ha habido una evolución, pasando del machismo más explícito y normalizado de “Blancanieves y los siete enanitos”, “La Cenicienta” o “La bella durmiente” al modelo de mujer independiente de las últimas producciones como “Enredados”, “Brave”, “Frozen” o “Moana”.
- Las producciones Disney pueden ser utilizadas como recurso didáctico para trabajar la igualdad de género a partir del análisis, reflexión y actitud crítica de los planteamientos machistas expuestos.
- La propuesta metodológica se sustenta en cualquier mecanismo capaz de hacer que se procese el mensaje de forma crítica y discriminado y rechazando racionalmente las situaciones de desigualdades de la mujer.
- Las películas deben adaptarse a la capacidad crítica del educando, de tal manera que las más antiguas serán más adecuada para edades más tempranas debido a lo explícito de los estereotipos machistas y desigualdades. A medida que los mensajes machistas van siendo menos evidentes en las producciones de los años posteriores, se hace necesaria

una mayor capacidad de análisis, por lo que progresivamente se van adecuando a edades superiores

Referencias

AGUADED, Ignacio. **Educación en los medios**: apostando por la ciudadanía. En *Comunicar*, 11; 6, 1998.

AGUADO, Delicia y MARTÍNEZ, Patricia **¿Se ha vuelto Disney feminista?** Un nuevo modelo de princesas empoderadas. Universidad del País Vasco, 2015. Disponible en <https://bit.ly/2Orcf>

ÁLVAREZ, Cristina (2007). *La nueva era de los dibujos animados*. In MARZAL, Javier y GÓMEZ, Francisco (2007). **Metodologías de análisis de film**. Castellón: Universidad Jaume I.

BAILEY, Reg. **Letting Children be Children**. Report of an Independent Review of the Commercialisation and Sexualisation of Childhood. Department for Education. Presented to Parliament by the Secretary of State for Education by Command of Her Majesty, 2011. Disponible en: <https://bit.ly/2OoAGVz>

BELL, Elizabeht. HAAS, Linda y SELL, Laura. *Introduction. Walt's in the Movies*. In Elizabeth BELL, Linda HAAS y Laura SELLS (Eds.). **From Mouse to Mermaid: The Politics of Film, Gender and Culture**. Indiana: Indiana University Press, p. 1-17, 1995.

BELLIDO, Adolfo (1998). **El aprendizaje del cine**. In *Comunicar 11*. Disponible en: <https://bit.ly/2NRfyIa>

BONO, Carmen y GUICHOT-REINA, Virginia. *De Blancanieves a Mulán*. In FLECHA, Consuelo y NÚÑEZ, Marina (coords.). **La Educación de las mujeres: nuevas perspectivas**. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2011.

COBO, Rosa (2009). **Sociología crítica y teoría feminista**. A Coruña: Universidad de A Coruña.

CANTILLO, Carmen. **Imágenes que construyen identidades ocultas**. Los estereotipos de las princesas Disney desde una perspectiva de género. Tesis Doctoral. Madrid: UNED, 2015.

Daily mail (2012). Happily ever after: Disney heroines meet their demise in photographer's twisted take on fairytale endings. Disponible en: <https://dailym.ai/2zIveVw>

DAVIS, Amy. **Good Girls & Wicked Witches**. Women in Disney's Feature Animation. Herts: John Libbey Publishing Ltd. Disponible en <https://bit.ly/2PoviFl>

De Miguel, A. (2007). El feminismo a través de la historia. Mujeres en Red, 2006. Disponible en <https://bit.ly/2PpJyYo>

DÍAZ, Amor. **Análisis de los avances digitales para el desarrollo e integración de la animación tradicional y la animación generada por ordenador en películas históricas**. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 2010.

DIGÓN, Patricia. **El caduco mundo de Disney: propuesta de análisis crítico en la escuela**. In *Comunicar*, 26, p. 163169, 2006.

Disney Wiki. <http://es.disney.wikia.com>

DORFMAN, Ariel y MATTERLART, Armand. **Para leer al Pato Donald**. Buenos Aires: Ed. S. XXI, 1972. Disponible en <https://bit.ly/1ky2kd8>

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. Barcelona: Lumen, 1987.

FERRÉS, Joan. **Televisión y Educación**. Barcelona: Paidós, 1994.

Fought, Carmen y Eisenhauer, Karen **A quantitative analysis of gendered compliments in Disney Princess films**. In *annual meeting of the linguistic society of America*. DC: Washington: Google Scholar, 2015.

FONTA, Javier y MATAIX, Olga. **Walt Disney. El universo animado de los largometrajes (1937-1967)**. Madrid: T&B, 2000.

GERVILLA, Enrique (1999). **Postmodernidad y Educación**. Valores y cultura de los jóvenes. Dykinson: Madrid, 1999.

GIROUX, Henry. *¿Son las películas Disney buenas para los niños?* In STEINBERG, Shirley y KINCHELOE, Joe. **Cultura infantil y Multinacionales**. Madrid: Morata, 2000.

GIROUX, Henry. **El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia**. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001.

GITLIN, Todd. **La tersa utopía de Disney**. In *Letras Libres*, 28, p. 12-17, 2001.
Disponible en: <https://bit.ly/2On97MC>

Grad, Marcia **La princesa que no creía en los cuentos de hadas**. Madrid: Obelisco, 1999. Disponible en <https://bit.ly/2zJkQwL>

GRANADO, Manuel. **Disney en la escuela**. Tesis Doctoral. Cádiz. Universidad de Cádiz, 2002.

GRANADO, Manuel. **Educación audiovisual en educación infantil**. In *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (20), p. 155-158, 2003.

GRANADO, Manuel. **La otra educación audiovisual**. In *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (31), p. 563-570, 2008.

GRANADO, Manuel. **El potencial socializador de Disney: de la escuela al imaginario popular**. In *Revista Educarnos*, 9, p. 87-109, 2013.

LEIVA, Encarna y GONZÁLEZ YUSTE, José. **La disneylización social**. Análisis de El Rey León. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2000.

LIPOVETSKY, Guilles **La tercera mujer**. Barcelona: Anagrama, 1999.

LÓPEZ, Matías. y de MIGUEL, Marta. **La fémina Disney: análisis y evolución del personaje femenino en cuatro películas de la factoría Disney**. In *Sociedad y Economía*, 24, p. 121-142, 2013.

MARIANO, Francisco. Análisis del contenido ideológico de los largometrajes de dibujos animados presentados en formato de video bajo la firma "Walt Disney". In *Kikiriki*. 51; 4-10, 1998.

MÍGUEZ, María. **De Blancanieves, Cenicienta y Aurora a Tiana, Rapunzel y Elsa: ¿Qué imagen de la mujer transmite Disney?** In *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*. Universidad de Santiago de Compostela, 2015. Disponible en: <https://bit.ly/2NdQS7n>

MILLER, Diane. y MARTIN, Peter. **Story of Walt Disney**. Londres: Henry Holt, 1957.

MITRY, Jean. **Estética y psicología del cine**. Madrid: Siglo XXI, 1989.

MOGUEL, Carmen y AMAR, Víctor. Cuerpos mediáticos: cuerpos Disney. In ARRIAGA, Mercedes (ed.). **Sin carne**: representaciones y simulacros del cuerpo femenino. Sevilla: Arcibel, 2004.

RAMONET, Ignaci. *La explosión del periodismo*. Buenos Aires: Clave Intelectual, 2011.

RAMOS, Ismael. **Desmontando a Disney**. Hacia el cuento coeducativo. Sevilla: Consejería de educación, Junta de Andalucía, 2006.

ROURA, Mario. **Bienvenidos a Disney Imperium**. In Máster Tecnología y Sociedad. Madrid: UNED, 2001.

San JOSÉ, Laila. **Historia de las mujeres**. Historia del Feminismo. In *Historia 2.0*, 2017. Disponible en <https://bit.ly/2RkvT6q>

SAWYER, Nicole. **Feminist Outlooksat Disney Princess's**. Tesis doctoral. Harrisonburg: James Madison University, 2011. Disponible en <https://bit.ly/2kgWlgn>.

SUÁREZ, Juan. **El micromachismo en la publicidad**. *Revista Internacional de Investigaciones Publicitarias*, 7, 239-251, 2013.

Capítulo 8

Sobre as dobras de Joelma: Significações da transexualidade na curta metragem 'Joelma' e a formação para a diversidade de gênero

*Indaiara Célia da Silva*¹

*Antenor Rita Gomes*²

Introdução

Joelma, o filme (BASTOS, 2011), apresenta aspectos marcantes da vida de uma mulher que, há 73 anos, nasceu com um pênis e, compulsoriamente, recebeu uma identidade de gênero masculina. Trata-se de uma história real de sofrimento e superação de uma das primeiras transexuais que realizaram cirurgia de redesignação sexual no Brasil, uma produção que aborda - de modo ricamente simbólico - os dilemas da transexualidade e as dificuldades da nossa formação para lidar com as diferenças.

O curta metragem é ambientado em Ipiaú, município do interior da Bahia onde Joelma vive até hoje e onde também nasceu o diretor do filme Edson Bastos que, desde criança, ouvia as histórias contadas pelo povo de sua cidade sobre a transexual e teve a oportunidade de fazer a escuta de seus relatos na produção do filme. A curta conta, então, a trajetória de uma mulher que nasceu como Joel e, quando expulsa de casa pelo pai ao recusar a identidade de gênero masculina, foi morar em Salvador onde trabalhou como

¹ Pedagoga, Mestranda MPED/ UNEB - E-mail: ceudecabiria@gmail.com

² Doutor em Educação, Professor Titular MPED/UNEB. E-mail: antenorritagomes@gmail.com

cantora na vida noturna da capital baiana, fez a cirurgia de readequação genital, casou-se com Antônio, um morador de rua, voltou para Ipiaú, cidade na qual foi envolvida numa trama criminal ao ser vítima de uma tentativa de estupro que culmina com seu marido morto, o estuprador esfaqueado exaustivamente, Joelma na cadeia e o julgamento em que é absolvida.

A direção sensível de Bastos, o roteiro cuidadoso e o trabalho impecável de corpo do ator Fábio Vidal – que também interpreta a personagem no teatro - emprestam a Joelma marcadores físicos, estéticos e éticos profundamente ancorados em representações sociais do feminino e nos permite fazer reflexões para a reeducação das relações de gênero. A retirada do pênis, as pernas cruzadas, a leveza nos movimentos, os cabelos compridos, as unhas longas e pintadas; os vestidos, saias, sapatos, a religiosidade, a relação com a música, o casamento e o estupro são elementos que buscam confirmar a cada cena do filme que Joelma é uma mulher.

A narrativa fragmentada do curta-metragem não obedece a uma linearidade temporal na sequência das cenas, os tempos vão e vêm em momentos cronológicos distintos, o que requer da recepção exercício intelectual de encaixe das peças/cenas em um todo, como fazemos quando montamos um quebra-cabeça. O clima de fé misturado com violência e poesia também compõem o mosaico narrativo e nos conduz a um movimento empático com a transexual. Dito isso, podemos afirmar que a obra é constituída de inúmeras dobras de significação que a caracterizam como uma produção eminentemente simbólica, pois permite ao telespectador explorar significados de diferentes naturezas.

Um conjunto dessas dobras diz respeito aos elementos culturais utilizados pela película para instalar o feminino como signo. Interessa-nos, particularmente, pensar sobre os marcadores culturais que garantem à experiência cinematográfica as associações com o feminino e os mecanismos que contribuem para produzir feminilidades e construir um imaginário coletivo sobre a mulher. Compreendemos que Joelma oferece farto conteúdo sobre esse

aspecto, visto que a ausência ou presença do pênis não é suficiente para que a personagem seja aceita como pertencente a um gênero. Nesse sentido, o ingresso de Joelma no feminino abarca um conjunto de valores, atribuições e comportamentos muito mais complexos e subjetivos do que a simples supressão do órgão genital. Isso está presente, como já mencionamos, nos trejeitos e na indumentária, mas, sobretudo, nos modos de se portar e viver no mundo, afinal, Joelma se torna uma mulher casada, devotada ao marido e à fé.

A segunda natureza das dobras de significação diz respeito aos modos como o masculino e o feminino podem ser borrados por meio de marcadores não fixos de sexualidade. Os limites da sexualidade em Joelma são difusos e contestados pela própria natureza da temática que as enreda. Assim, a transexualidade é trabalhada como um conjunto de atributos que apontam para uma sexualidade em trânsito em que conceitos fixos de masculino e de feminino são insuficientes para explicá-la.

Outro conjunto de dobras diz respeito às funções da educação para as relações contemporâneas de gênero. É preciso ressaltar que a obra situa-se em um determinado contexto: o Brasil atravessa um momento histórico de acirramento de tensões sobre a diversidade sexual e de gênero ocasionada pela crescente popularização das diversas formas de viver a sexualidade que a sociedade do conhecimento e a internet possibilitaram, fatos esses que convivem com reações virulentas aos direitos conquistados recentemente pela população LGBT, como a união estável entre pessoas do mesmo sexo e o normatização do uso do nome social.

Essas tensões se materializam em violências físicas e simbólicas de toda ordem, desde dificuldades de emprego, acesso e permanência na escola até um número alarmante de assassinatos de lésbicas, gays, travestis e transexuais. Nesse mesmo sentido, a obra estabelece, também como estratégia significativa, uma relação de intertextualidade com outras produções similares, criando possibilidades de diálogo com trânsitos de gênero não binários, como é o caso do documentário *Laerte-se* (BRUM, 2017), que

apresenta um pouco da vida da cartunista brasileira Laerte e provoca uma onda de ressignificações nesse sentido.

Dobras sobre o signo do feminino, o estranhamento e desnaturalização.

Ao se aventurar a explorar o interior significante das dobras formadas pela trajetória de vida de Joelma representada no filme, o telespectador encontra diversas simbologias que apontam para a questão do feminino, numa perspectiva de estranhamento e desnaturalização.

Já sabemos que não se nasce mulher, torna-se (BEAUVOIR, 2016). Seguindo essa lógica, não se nasce homem, torna-se também? O que faz com que uma pessoa seja percebida e se perceba como pertencente ao gênero feminino ou masculino?

Sem dúvida, em nossa sociedade, o primeiro marcador de entrada na gramática dos gêneros é o corpo físico, especificamente a genitália. A partir do momento que se sabe qual o sexo de uma criança, toda uma narrativa é instalada a partir do gênero atribuído a esse sexo, seja ele masculino ou feminino. Essa prática está naturalizada socialmente e é justificada pelo fato de sermos seres de uma espécie cuja única diferença física, visível ao nascer, é o órgão genital. Portanto, é em torno da diferenciação genital que são elaborados os primeiros argumentos biomédicos e psíquicos que distinguem os gêneros nas “caixas” do feminino e do masculino. Para Berenice Bento:

o transgênero, a transexualidade, a transvestilidade, drag queen são expressões de gênero que disputam com a concepção hegemônica. Na verdade, o que você tem hegemonicamente é aquela ideia de uma continuidade. Você tem uma vagina, logo você é mulher, logo você é feminina e é óbvio que você é heterossexual. Você tem um pênis, logo é homem, é masculino e logo é heterossexual. É esta a estrutura hegemônica do gênero que é problemática. O tempo inteiro nós estamos vendo expressões de

gênero, vivências de gênero que explodem essa coisa retilínea com uma correspondência entre desejo e genitália afetada na heterossexualidade (BENTO, 2017, p. 110)

É preciso considerar que, para a psicopatologia e a psicanálise, a transexualidade já foi considerada um transexualismo, ou seja, uma patologia definida como um,

transtorno de identidade, dada a não-conformidade entre sexo e gênero. Por outro lado, ele [o transexualismo] também pode ser considerado uma psicose graças à suposta recusa da diferença sexual. O que define este diagnóstico é uma concepção normativa dos sistemas de sexo-gênero, a qual se converte em um sistema regulador da sexualidade” (ARAN, 2006, p. 49).

Como a relação entre o sexo físico e o gênero atribuído foi automatizada na cultura ocidental, o corpo é percebido como um dado da natureza e não como um conjunto de atribuições históricas e culturais que lhe dão determinados sentidos. Nossa sociedade poderia atribuir mais significações às semelhanças físicas entre machos e fêmeas da espécie humana, visto que elas são muito maiores que as diferenças entre os órgãos genitais, entretanto, nesse processo de generificação como um ato político de manutenção de *status quo*, desconsidera-se a dialética fluida entre significantes e significados que os corpos expressam. Para BUTLER (2003, p.39), “certos tipos de identidade de gênero parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente porque não se conformam às normas de inteligibilidade cultural”.

Nas suas pesquisas, Berenice Bento sinaliza as diferentes formas de viver a transexualidade:

Todas as pessoas transexuais não são heterossexuais, não são bissexuais, gays ou lésbicas. Existe uma pluralidade de vivências da sexualidade na transexualidade, existe uma luta pelo reconhecimento de um outro gênero. Discutir transexualidade nos remete a discutir a identidade de gênero deslocada da biologia, porque são pessoas que têm todas as genitálias normais, toda a

estrutura biológica, cromossomos absolutamente normais e, no entanto, não se reconhecem no corpo. E, nesse sentido, a genitália é apenas uma das partes do corpo. (BENTO, 2017, p. 108 e 109).

Essas questões são tencionadas no filme *Joelma* desde a segunda cena, que se ambienta em uma sala de cirurgia onde é realizada a redesignação sexual da personagem. A impactante amputação do membro é uma cena que marca o pênis como membro morto, um pedaço de carne fora do corpo de Joelma e ela é apresentada como alguém que está profundamente agradecida a Deus por isso. Para aquela mulher transexual, seu corpo está livre do peso de portar um membro que não pertencia a sua consciência de si mesma e, portanto, não deveria sequer existir. Diferentemente de outras experiências transexuais que fazem diversos ajustes entre o corpo e a identidade de gênero não necessitando de redesignação sexual, a experiência transexual de Joelma implica na correspondência entre corpo e identidade de gênero.

Para Márcia ARAN (2006), a transexualidade é um fenômeno complexo que

em linhas gerais, caracteriza-se pelo sentimento intenso de não-pertencimento ao sexo anatômico, sem a manifestação de distúrbios delirantes e sem bases orgânicas (...). Pode-se dizer que a fundamentação deste fenômeno na atualidade está baseada em dois dispositivos distintos. O primeiro diz respeito ao avanço da biomedicina na segunda metade do século passado — principalmente no que se refere ao aprimoramento das técnicas cirúrgicas e ao progresso da terapia hormonal — que faz do desejo de “adequação” sexual uma possibilidade concreta. O segundo concerne à forte influência da sexologia na construção da noção de “identidade de gênero” como sendo uma “construção sociocultural”, independente do sexo natural ou biológico (ARAN, 2006, p. 50).

É preciso pensar sobre os significados que adquire a abdicação do pênis em uma sociedade falocêntrica. Joelma nasceu com um aparato físico que por si só garante um lugar de poder nas relações

sociais, mas não deseja tê-lo, o que aumenta a perplexidade geral, visto que os arranjos sociais são engendrados para que, aquelas que não o têm, desejem tê-lo e aqueles que já o têm, desejem mantê-lo. A psicanálise freudiana explica as diferenças do complexo de castração no menino e na menina e como a sexualidade humana é marcada pela consciência da ausência e presença do pênis nos corpos das crianças.

A psicanálise lacaniana apresenta a castração em outras bases, dentro de uma ordem ainda mais simbólica, em que o poder fálico não representa uma relação objetual com o pênis em si, mas um marcador simbólico do poder exercido hegemonicamente pelos homens na sociedade. Tal poder, muitas vezes, é atribuído também às mulheres que ocupam essas posições. Mulheres que, geralmente, são qualificadas pela cultura machista como penilíneas, fálicas, homens da relação. Portanto, ao abdicar do pênis, Joelma também abdica do falo, ou seja, abdica do poder que lhe confere ser o macho dessa espécie, o que não se dá apenas quando a cirurgia de redesignação sexual se concretiza, mas ocorre muito antes, quando assume uma identidade de gênero diferente daquela que lhe foi designada ao nascer e uma orientação sexual que, no seu desejo, precisa se ajustar à identificação de gênero assumida.

É preciso pensar no gozo da perda do falo nessa fantasia. Tendo uma identidade de gênero feminina e gostando afetiva e sexualmente de pessoas identificadas com o gênero masculino, Joelma se harmoniza com a heterossexualidade instituída na cultura patriarcal, o que parece fazer extrema diferença para uma mulher religiosa como ela. Afinal, ser uma mulher que deseja homens é a norma para religiões cristãs, mas ser um homem que deseja homens é considerado, para a religião que Joelma cultua, uma aberração, uma anomalia, uma doença e um pecado. Portanto, na economia das relações de gênero, abdicar da identidade masculina, implica em perder poder social, mas, na experiência transexual de Joelma, é fundamental que a orientação sexual esteja de acordo com a

identidade de gênero assumida, o que é socialmente desejável e, conseqüentemente, afeta a fantasia de ser amada e aceita.

Lembremos que Joelma nasceu Joel Patrício em 1945, menino, pobre e preto, filho de trabalhador/a rurais em uma fazenda de cacau em Ipiaú, pequena cidade do sul da Bahia, lugar marcado por relações de coronelismo, de tradição agrária monocultora. E que foi expulsa de casa por seu pai na adolescência exatamente por não se adequar a identidade de gênero atribuída no nascimento; por ser “viado”, por não gostar de mulher e por querer ser mulher. Será que alcançamos as significações do que seria enfrentar o sistema patriarcal e heteronormativo desse lugar e nesse contexto? Joelma é a personificação da margem. Joelma é uma estatística de morte. Joelma representa aquelas e aqueles que mais são excluídos/as do acesso a bens materiais e simbólicos nesse país. Joelma é um corpo que pesa (BUTLER, 2013).

Além da retirada do pênis, outro importante registro do ingresso de Joelma no gênero feminino é o casamento. A personagem sai do interior quando é expulsa de casa e vai viver na capital. Lá conhece aquele que será seu marido, Antônio, um homem que se encontra na condição de mendicância nas ruas de Salvador. Ao voltar para Ipiaú, Joelma já fez a cirurgia de redesignação sexual, tem ao seu lado um marido e comporta-se “como uma mulher casada”. Se, na vida das mulheres, ainda hoje a figura do marido representa respeito, valorização e proteção, imaginemos isso no Nordeste brasileiro em plena década de 60 para uma mulher transexual. Dessa forma, a hipótese de que o casamento garantiria uma aceitação social geradora de estabilidade emocional representa emblematicamente o corolário da jornada de Joelma no universo feminino. O fato de Joelma tornar-se uma mulher casada empresta um ar de estabilidade emocional e social muito mais próxima dos padrões normativos, tanto que Joelma resolve voltar e estabelecer uma vida na cidade natal de onde havia sido expulsa pelo pai em função das suas diferenças.

Ao voltar para a cidade de onde foi expulsa, Joelma é uma mulher trans extremamente católica que constituiu uma família. É nesse contexto que tentam estuprá-la e seu marido é assassinado na tentativa de evitar a violência, episódio que resulta também no assassinato do estuprador cometido por Joelma. A cena do assassinato do companheiro e do assassino agressor apresenta o clímax da carga dramática do filme. Tudo que Joelma conquistou se esvai de suas mãos, como a faca suja de sangue que a personagem entrega ao policial ao se apresentar na delegacia completamente transtornada com os acontecimentos que protagonizou.

Ao se entregar voluntariamente, ser presa, julgada e absolvida, mais uma vez se fecha o ciclo narrativo das violências sofridas, das reações e superações da personagem, ciclo esse que também é adotado anteriormente quando ela é expulsa de casa, faz a cirurgia de redesignação sexual e regressa à sua cidade. Nesse sentido, a vida de Joelma como mulher trans, heterossexual, negra, religiosa e pobre é narrada por meio de ciclos de violências constantes e de engendramento de resistências a essas violências, o que não difere muito da vida da maioria das mulheres trans e não trans, pobres, pretas e periféricas desse país.

Outro marcador importante da inscrição de Joelma no feminino é a relação da personagem com a arte, por meio da música e da dublagem. No palco, Joelma está em cena de uma forma completamente diferente, parece outra mulher. E é outra mulher. Uma mulher possibilitada por outro tipo de performance. Assim, as atuações cênicas da personagem e os significantes que adota, como flor, vestido, maquiagem e dublagem de outras mulheres compõem as identificações de Joelma com o gênero feminino, o que ocorre também com outros significantes ritualísticos das feminilidades em nossa cultura utilizados pela personagem ao longo do filme, como as unhas grandes e pintadas, os cabelos longos e alisados, os meneios do corpo, a forma como senta ou como tenta se equilibrar na bicicleta.

Dessa forma, Berenice Bento explica que o conceito de gênero:

(...) está relacionado à performance, à prática e ao reconhecimento social. Para que eu seja reconhecida socialmente como uma mulher, preciso desempenhar um conjunto de práticas, de performances que possibilitam esse reconhecimento. Neste sentido, a roupa que eu uso, o jeito que posiciono minha mão, a maneira como cruzo as pernas, são esses indicadores e visibilidades de gênero que fazem o gênero. Não existe gênero em uma estrutura corpórea, existe na prática. Nós fazemos gênero no dia a dia (BENTO, 2017, p. 108)

Ao final do filme, o olhar da recepção já não repousa sobre Joelma procurando os sinais do masculino ou do feminino, a narrativa possibilita à audiência uma oportunidade de entregar-se à experiência estética e de ficar em paz com as ambiguidades inerentes a qualquer gênero. A arte faz a vida parecer maior.

É preciso pontuar que as concepções de gênero utilizadas neste artigo consideram principalmente as contribuições que pretendem desnaturalizar o conceito, dessa forma, coaduna com as contribuições de Joan Scott para quem “gênero é a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais.” (SCOTT, 1994, p. 13).

O conceito de gênero é abordado pela autora em sua perspectiva analítica e não meramente descritiva. Scott atenta para a necessidade de entender a força da linguagem nos simbolismos e nas práticas institucionais para extrapolar a dualidade do binômio homem/mulher, masculino/feminino preso a visões fisiológicas do corpo e do sexo.

Já Judith Butler, na sua problematização sobre o conceito de gênero, traz de vez o corpo e o sexo para o campo discursivo, questionando seu pretenso estatuto material. Em *Problemas de gênero*, Butler diz: “assim como as superfícies corporais são impostas como o natural, elas podem tornar-se o lugar de uma performance dissonante e desnaturalizada, que revela o status

performativo do próprio natural” (BUTLER, 2017, p.252). Na obra citada, a autora defende que as identidades são efeitos de sentido produzidos ou gerados no âmbito político, nas práticas de representação que as constituem. “O nome carrega dentro de si mesmo o movimento de uma história que o aprisiona” (p. 36). Segundo Sara SALIH, em *Judith Butler e a teoria queer* (2012), texto traduzido por Guacira Lopes Louro, a filosofia de Butler se dedica a colocar os universais e as normas em crise. Dessa forma, teoriza o corpo e o sexo como práticas discursivas e observa a construção do sexo como um evento de linguagem.

Mais uma vez, neste particular, as conexões intertextuais feitas a partir dos sentidos evocados por *Joelma* nos permitem associar os sentidos da obra com outras produções cinematográficas que abordam a questão da transexualidade, colocando em estado de crise aquilo que dantes era entendido como universal. É o caso do filme *Laerte-se* (2017) que retrata a famosa cartunista trans brasileira, apresentada pelos olhares generosamente cirúrgicos de Eliane Brum e Lygia Barbosa da Silva.

Por 60 anos, a identidade de gênero da cartunista coincidiu com a orientação sexual atribuída em seu nascimento, ou seja, Laerte viveu a maior parte de sua vida como homem cis e heterossexual, casou 03 vezes e teve 03 filhos. Após a morte do filho mais velho, a cartunista assume-se gradativamente como alguém de gênero não nominável, sem uma orientação sexual definida, sendo considerado o primeiro *cross dresser* brasileiro. Ao longo do tempo Laerte vem apresentando uma performance de gênero cada vez mais identificada com estereótipos associados ao feminino.

O Brasil inteiro acompanhou a mudança de gênero de Laerte por meio das mídias e muita gente ainda se pergunta quais as direções que seus desejos tomam, mas parece que a cartunista não tem maiores preocupações em sinalizar isso. A transexual não binária, urbana, branca e de classe média foi e é considerada muitas vezes uma aberração, mas nos parece que Laerte viveu experiências que possibilitaram um trânsito mais fluido entre os gêneros. Sua

existência, como a de outras/os transexuais não binárias/os representam uma possibilidade de superação de modelos fixos de sexualidade que desafiam as cognições binárias a construir novas políticas do corpo, certamente mais libertárias e humanizadas. Como nos diz Butler citada por Silva e Veras (2016): “O performativo é não apenas uma prática ritual: é um dos mais influentes rituais em que os sujeitos são formados e reformulados” (BUTLER, 1997 apud SILVA e VERAS, 2016, p. 09).

Dobras formativas e a educação da diversidade sexual e de gênero.

A compreensão da sexualidade humana exige a superação de muitos valores da tradição moral judaico-cristã e das visões da fisiologia reprodutiva. Foi a partir das reflexões de Sigmund FREUD (1970) que a sexualidade foi deslocada para um lugar central de compreensão da psique humana e de sua constituição emocional. No entanto, as vertiginosas mudanças culturais das últimas décadas evidenciam a questão da sexualidade como construção de ordem social e ideológica, revelando múltiplos aspectos que os tabus e visões opressoras das interpretações freudianas tentam limitar em noções estanques e simplórias de masculinidade e feminilidade, próprias de um dado momento histórico.

Consideremos o amplo conjunto das práticas sociais ligadas ao corpo, como sexo, trabalho, higiene, vestuário, alimentação, adornos, reprodução, prática de esportes e todas as percepções sobre aparência e padrões de beleza vigentes. Tudo isso - amplificado em nossos dias por uma cultura que produz uma sobrecarga de imagens em veículos como a televisão, a publicidade e o cinema - sinaliza que a produção de uma imagem do corpo vai muito além de uma superficialidade estética e inventa continuamente um fluxo de representações sobre gênero e comportamento. Distanciando-se da concepção meramente biológica do corpo, essas representações são fatores decisivos na

constituição da autoimagem dos sujeitos, definem as identificações de indivíduo e grupo, bem como estabelecem comportamentos e pertencimentos. O corpo é palco de uma complexa composição imagética, emocional e ideológica. “O corpo é uma realidade biopolítica” (FOUCAULT, 2003, p.80).

Nessa lógica, é preciso perceber que o discurso médico científico termina por reforçar a prisão do corpo numa dimensão fisiológica, mantendo-o sob os estritos parâmetros das questões relacionadas aos imperativos descritivos da Biologia ou como objeto do que se considera o receptáculo da saúde ou enfermidade do ser. Faz-se necessário, portanto, questionar a imagem biológica tão comumente associada à imagem do corpo, estabelecida desde uma tradição cartesiana filosófico religiosa que dissocia corpo e mente, numa estranha dualidade que tenta, senão apartar o corpo da composição do ser, detê-lo em um lugar da limitação material em oposição ao ideal de espírito que possa transcender a matéria.

Embora amplamente teorizado e debatido em todos os lugares, os problemas que as questões de gênero e sexualidade perfazem sequer foram arranhados em sua complexidade. Os obstáculos históricos enfrentados pelas mulheres - como divisão sexual do trabalho, acesso restrito às esferas de poder e renda, direito reprodutivo, agressões físicas, etc. - juntaram-se à necessidade do reconhecimento das diferentes identificações sexuais e de gênero, reivindicação que só foi possível com a crescente visibilização dos corpos colocados historicamente à margem - lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais, assexuais - pelas próprias teorizações anteriores de gênero.

A visibilização das novas configurações de gênero trouxe também a atualização e a especialização de preconceitos, estereótipos, discriminações e, portanto, de violências especificamente direcionadas. No cenário atual brasileiro, a população LGBT vive um momento de reação conservadora virulenta, em que as violências ganham novos contornos simbólicos, discursivos e físicos, objetivando subtrair-lhes a condição humana.

Os estudos feministas alocados em um paradigma pós-estruturalista, principalmente as abordagens que se fundamentam nas teorizações de Michel Foucault e Jaques Derrida, privilegiam a centralidade da linguagem, afastando-se das concepções que compreendem o corpo como uma entidade biológica e universal. Dessa forma, segundo Dagmar MEYER (2004, p. 18) “o conceito de gênero aponta para a noção de que ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos construímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado e completo”.

Para Guacira Lopes LOURO (2014, p. 07), a sexualidade, via de regra, é supostamente compreendida em sua dimensão biológica como um atributo inerente à espécie humana. A autora tenciona essa concepção e diz que as mais diversas formas de expressar desejo e prazer são determinadas pela cultura e “moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”, e afirma ainda que os “corpos ganham sentido socialmente” (LOURO, 2014, p.11), nada tendo de exclusivamente natural na sexualidade humana.

Sobre a diferença sexual, BUTLER (2013) afirma que essa “não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas” (BUTLER, 2013, p. 153). Dessa forma, é preciso entender os mecanismos pelos quais os discursos produzem verdades, instituem diferenças e traduzem hierarquias sexuais e de gênero.

Os discursos de ódio relativos às questões de gênero e sexualidade fundamentam-se principalmente na misoginia, compreendida como ódio e aversão às mulheres, sendo que a homofobia, efeminofobia, lesbofobia, bifobia e a transfobia se apresentam, segundo ADAID (2017), como “apêndices do pensamento misógino”. A homofobia, compreendida como o ódio e aversões aos gays; a lesbofobia, às lésbicas; a bifobia, à/aos bissexuais e a transfobia, à/aos travestis, transsexuais e transgêneros. O termo efeminofobia, cunhado recentemente e

pouco difundido no Brasil, diz respeito ao ódio ou aversão a todo traço feminino e se reflete no ódio aos homossexuais - cometido principalmente por homossexuais não feminilizados contra os homossexuais feminilizados - travestis, transexuais, mas também no ódio aos heterossexuais considerados femininos (ADAID, 2017).

O Brasil é um país que apresenta índices alarmantes de violência de gênero, sendo o quinto país de maior índice de feminicídio no mundo. É considerado feminicídio o assassinato de mulheres em contextos discriminatórios (Dossiê feminicídio, 2017). Para a socióloga e professora da UFSP, Eleonora MENICUCCI (2015):

Trata-se de um crime de ódio. O conceito surgiu na década de 1970 com o fim de reconhecer e dar visibilidade à discriminação, opressão, desigualdade e violência sistemática contra as mulheres, que, em sua forma mais aguda, culmina na morte. Essa forma de assassinato não constitui um evento isolado e nem repentino ou inesperado; ao contrário, faz parte de um processo contínuo de violências, cujas raízes misóginas caracterizam o uso de violência extrema. Inclui uma vasta gama de abusos, desde verbais, físicos e sexuais, como o estupro, e diversas formas de mutilação e de barbárie (MENICUCCI, 2015 em cerimônia de sanção da lei do feminicídio).

Outro índice alarmante sobre as questões de gênero é o assassinato de travestis e transexuais. Segundo a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra), o assassinato dessa população cresce assustadoramente a cada ano no país. Em 2017, o Brasil foi o país que mais matou travestis e transexuais no mundo, contabilizando um número de 179 assassinatos. Número considerado inferior ao real, visto que a Associação salienta que os dados são subnotificados, uma vez que não existe um levantamento oficial dessas mortes (Relatório do Mapa de Travestis e Transexuais, ANTRA, 2018).

Nesse sentido, fenômenos de hostilidade, tais quais as atitudes misóginas e suas vertentes como a transfobia, devem ser

compreendidos como violência. Marilena CHAUI (1985) apresenta elementos que possibilitam essa reflexão:

Em primeiro lugar, como conversão de uma diferença e de uma assimetria numa relação hierárquica de desigualdade com fins de dominação, de exploração e de opressão. Isto é, a conversão dos diferentes em desiguais e a desigualdade em relação entre superior e inferior. Em segundo lugar, como a ação que trata um ser humano não como sujeito, mas como uma coisa. Esta se caracteriza pela inércia, pela passividade, e pelo silêncio, de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência (CHAUI, 1985, p.35).

Um dos maiores desafios da educação na contemporaneidade é a promoção da diversidade. “A diversidade, entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional” (NILMA L. GOMES, 2012, p 01).

A luta pelos direitos humanos é a busca da afirmação da igualdade de direitos entre todos os seres humanos. O artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos continua sendo o centro das preocupações do Estado de Direito. Na contemporaneidade, a relação entre questões referentes à justiça, superação das desigualdades socioeconômicas e as referidas ao reconhecimento de diferentes grupos socioculturais se faz cada vez mais estreita.

A problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, se amplia. Cada vez mais se afirma a importância dos direitos coletivos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. E, neste movimento, as questões relativas à diversidade vêm adquirindo cada vez maior relevância (VERA CANDAU, 2012, p.718).

Formar para a convivência respeitosa entre diferentes implica em pensar sobre as causas das desigualdades, em entender por que, como e por meio de quais processos as assimetrias se constituem. Implica também em conhecer, refletir e aprender a respeitar direitos e encontrar formas de intervir quando esses não são respeitados. É preciso lidar com o fato de que o ódio contra mulheres e LGBT é baseado em discursos patriarcais, machistas e heteronormativos de raízes milenares, sendo a escola, muitas vezes, uma das instituições que veiculam éticas e estéticas reprodutoras das culturas que afirmam o corpo do homem branco e heterossexual como exemplar. É preciso disputar espaços discursivos, influenciar mudanças nas leis e nas relações sociais, o que implica em pensar as diferenças de gênero e a diversidade sexual na educação, nos espaços públicos e privados e colocar toda política fascista, racista e preconceituosa, que exclui a diferença, no lugar do desvio.

Como, pois, podemos pensar a matéria dos corpos como uma espécie de materialização governada por normas regulatórias – normas que têm a finalidade de assegurar o funcionamento da hegemonia heterossexual na formação daquilo que pode ser legitimamente considerado como um corpo viável? Como essa materialização da norma na formação corporal produz um domínio de corpos abjetos, um campo de deformação, o qual, ao deixar de ser considerado como plenamente humano, reforça aquelas normas regulatórias? Que questionamento esse domínio excluído e abjeto produz relativamente à hegemonia simbólica? Esse questionamento poderia forçar uma rearticulação radical daquilo que pode ser legitimamente considerado como corpos que pesam, como formas de viver que contam como “vida”, como vidas que vale a pena proteger, como vidas que vale a pena salvar, como vidas que vale a pena prantear? (BUTLER, 2013, pg. 161).

Compreendemos que fabricar outras formas de viver, sem exercer um poder que implique em oprimir o outro, é um dos maiores desafios de uma sociedade democrática, é um *ethos* a ser perseguido pelo conjunto da sociedade e não apenas por um gênero específico. Cabe, portanto, às instituições educacionais

comprometer-se com um projeto democrático de sociedade e lançar-se na tarefa de refletir sobre as mais diversas formas de viver as identidades de gênero, o afeto e a sexualidade humana. Nesse sentido, *Joelma*, além de ser uma produção da melhor qualidade artística, apresenta uma gramática de gênero que alimenta os nossos movimentos contra-hegemônicos em tempos sombrios como esses que passamos.

É nesse sentido educativo que o feminino se define por um construto psicossocial de gênero e não uma questão física e genital. É nesse sentido também que *Joelma* se institui como contundente denúncia de uma visão estreita, limitada e truculenta da sexualidade, uma vez que coloca como mote detonador da violência sexual sofrida pela personagem o machismo sectário e curioso centrado na genitália. Uma frase repleta de simbolismo, pronunciada pelo próprio estuprador, sintetiza aquilo que move o preconceito e a violência contra o feminino trans: “Vem cá, que eu quero ver que buraco foi que te fizeram aí no meio de suas pernas!”

Adentrando símbolos e as dobras narrativas

Além das dobras simbólicas que o texto evoca pela sua relação com a exterioridade, há também um conjunto de dobras internas e não menos significativas na construção do significado da obra que merecem ser referenciadas. Consideremos algumas delas nos parágrafos seguintes.

A estrutura narrativa em dois planos não lineares: um focado no desenrolar da história de como Joel sai de casa, habita a cidade grande, sofre, supera, não perde a esperança e volta como Joelma, mulher casada, religiosa e feliz com seu marido; e outro, focado nos determinantes do crime e suas consequências. Essa estrutura narrativa, por si só, guarda uma relação significativa em uma trama repleta de sentidos centrados em elementos simbólicos. A trama, assim como a temática, é porosa, complexa, com múltiplas entradas

e saídas. Pode-se dizer pela trama que a vida é densa, complexa e não binária.

A voz de Joelma abrindo e anunciando o filme – a voz que embora no escuro da tela se faz perceptível, pode significar a voz que, embora condenada ao silenciamento e obscuridade, não se cala. Do mesmo modo, a voz do radialista que anuncia a narrativa (de forma velada e oculta, sem identificação de imagem e sem rosto) pode adquirir um significado diferente daquele que observa, prevê e narra sem ocupar o mesmo lugar de fala e/ou sentir a mesma dor da protagonista. Fica ao telespectador o questionamento: trata-se de uma complementariedade ou uma dualidade de falas?

A narrativa, iniciando-se pelo ápice da tragédia, cujo centro é a violência, o crime e a morte. Esse detalhe questiona e põe em jogo uma série de tensões ligadas ao drama da personagem. É a identidade e a opressão em jogo. Essa dobra de sentido é potencializada pelo som chiado (característico das tentativas de sintonizar uma emissora de rádio) separando a voz de Joelma da voz do locutor no início do filme.

A fé de Joelma atravessa toda a trama, é o fio condutor que liga todas as partes da narrativa. Joelma reza no pré e no pós-cirúrgico, nas constantes visitas à igreja, na prisão, no seu julgamento e no culto aos santos em sua residência. Essa fé (simbolizada pelo rosário) que fora transmitida pela mãe, assim como o casamento, parece justificar e purificar a mulher em que Joelma se transformou. A fé a mantém viva e a distingue. Na cena da cadeia, enquanto as demais presas jogam, Joelma reza. Joelma reza como quem crê; como quem pede perdão e proteção.

A letra da canção interpretada por Joelma no início do filme traz símbolos como rosa vermelha cor de sangue e identidade indefinida entre o sim e o não, entre o bem e o mal, colocando em questão o futuro incerto e doloroso bem como a condição sexual em trânsito da protagonista. Já a apresentação musical do final da obra tem outra conotação, é alegre, positiva e definida, indicativo de certezas e novas percepções do ser.

A partida e a chegada de Joelma à cidade de Ipiáú são construídas como um contínuo em uma mesma cena, fazendo parecer que uma coisa é a continuidade da outra. Esses movimentos de partida e de chegada foram acompanhados por um mesmo olhar curioso. O mesmo olhar que a levou ao drama do crime.

O badalar dos sinos da igreja, o anúncio (por meio da emissora denominada Voz do céu) sobre a construção de uma nova prisão erguida na cidade e o irônico prêmio de um aparelho de rádio para o primeiro preso na nova delegacia, parece o prenúncio de um terrível drama que acontece entre duas passagens por um muro malcuidado em que aparece pintado e borrado o nome de um presidente eleito com muita esperança e depois deposto. A emissora Voz do céu não só se despede como toca a Ave-maria na cena de deslocamento de Joelma para a delegacia após a tragédia, é como um sinal de esvaziamento e morte da qual só as divindades podem cuidar.

Finalmente cabe destacar nesta breve análise a simbologia da comunicação como arma de luta e afirmação. Joelma, a mulher transexual e religiosa que mata em defesa da sua honra e do seu amor, torna-se símbolo da condição transexual em um ato de coragem ao se entregar à polícia e trocar a arma branca (a faca do crime) por um aparelho de comunicação social, o rádio que simboliza a voz e a comunicação. Um instrumento por meio do qual sua história ecoa, reverbera e volta aos nossos ouvidos.

Desse modo, não obstante a incompletude dessa análise, finalizamos por entender que a curta metragem de 20 minutos, condensa informações e símbolos linguísticos e culturais que nos permitem fazer diversas reflexões sobre opressões profundamente enraizadas no cerne da cultura brasileira como a condição da mulher transexual. Além disso, por se tratar de uma representação dos dramas vividos por uma das primeiras mulheres trans a se submeter à cirurgia de redesignação sexual no Brasil, a obra oferece uma contribuição histórica e formativa sem precedentes no cinema brasileiro.

Referências

- ADAID, Felipe. **Genealogia da Homofobia: violência e Falocentrismo**. Editora Prismas: Curitiba, 2017
- ARÁN, Márcia. **A transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero**. *Ágora* (Rio de Janeiro) v. IX n. 1 jan/jun 2006, p. 49-63
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Mapa dos assassinatos de Travestis e Transexuais no Brasil em 2017**. 2018. Disponível em :<<https://antrabrazil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos2017-antra.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: 1. Fatos e Mitos**. Tradução Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- BENTO, Berenice. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EDUFBA, 2017, 329 p
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 13ª ed, 2017.
- _____, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 151-172.
- CANAU, Vera Maria Ferrão. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. *Educ. Soc., Campinas*, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/o4.pdf> . Acesso em: 15 set. 2018.
- CHAUÍ M. **Participando do debate sobre mulher e violência**. In: CARDOSO, R. (Org.) *Perspectivas antropológicas da mulher* n. 4, Rio de Janeiro: Zahac,1985, p. 23-62
- DOSSIÊ VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES. **Feminicídio**. Disponível em: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossies/violencia/violencias/fe-minicidio/>. Acesso em 06 jun. 2018

- FOUCAULT, Michel. O nascimento da medicina social. In. FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003, p. 79-98
- FREUD, S. **A interpretação dos sonhos**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. IV e V Rio de Janeiro. Imago, 1970
- GOMES. Nilma L. **Desigualdades e diversidade na educação**. p. 01. Revista Educ. Soc. vol.33 no.120 Campinas July/Sept. 2012.
- JOELMA, Produção Executiva: [Edson Bastos](#), [Fernanda Bezerra](#). Elenco: [Eddy Veríssimo](#), [Fabio Vidal](#), [Rui Manthur](#), [Vinícius de Oliveira](#). Empresa(s) produtora(s): [Multi Planejamento Cultural](#), [Panorâmica Produções](#) . Local de Produção: BA Ano: 2011.
- LAERTE-SE, Direção: [Lygia Barbosa da Silva](#), [Eliane Brum](#). Elenco: [Laerte](#). Gênero: [Documentário](#). Nacionalidade: [Brasil](#), 2017.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- MEYER, Dagmar Estermann. **Teorias e políticas de gênero**: fragmentos históricos e desafios atuais. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília (DF), jan./fev. 2004, p.13-18. Disponível em: Acesso em: 07 jun. 2018.
- SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Louro, Guacira Lopes. 2012. Autêntica editora, Belo Horizonte
- SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- SILVA; VERAS, Daniel do Nascimento e; Viviane. **Da teoria dos atos de fala à nova pragmática**: os legados de John L. Austin e Kanavillil Rajagopalan. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n3/1678-460X-delta-32-03-00005.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

Capítulo 9

A propósito de una experiencia de cine y educación. El cineforum universitario

*Víctor Amar*¹

*Oliver Salas*²

*Juan Carlos Peláez*³

“Tenemos que preparar a los estudiantes para su futuro,
no para nuestro pasado”
(Ian Jukes)

Introducción

“Los aldeanos de Pequeño Hangleton seguían llamándola «La Mansión de los Ryddle» aunque hacía ya muchos años que los Ryddle no vivían en ella”. De esta manera, J.K. ROWLING (2000) comienza su libro *Harry Potter y el Cáliz de fuego*. Una novela, también en la versión cinematográfica que tiene gran predicamento entre los más jóvenes. Los asiduos a la lectura y a las versiones para el séptimo arte de Harry Potter disfrutaron durante años. En la actualidad aquellos jóvenes estudian para ser maestros en las facultades de ciencias de la educación. El paso generacional es una evidencia pero persiste el gusto por la literatura y el cine. No obstante, al igual que en el inicio de esta obra escrita todo cambia. Cabría señalar que, ya hace muchos años que el cine dejó de ser cine

¹ Universidad de Cádiz. España.

² Universidad de Cádiz. España.

³ Universidad Católica de Guayaquil. Ecuador.

o, al menos, tal como lo concebimos los más mayores; los que ahora formamos a estos futuros maestros.

Está claro que las salas de exhibición se siguen llenando. Los estrenos son un reclamo de la atención y los gustos de los amantes de la gran pantalla. Pero hemos de reconocer que el cine se ha diversificado y se consume de manera individual a través de los dispositivos inalámbricos, sea en sus ordenadores, tabletas o teléfonos. Es decir, se ha producido un importante cambio tecnológico y generacional entre los docentes universitarios y los futuros maestros. Y a la vez, también se ha registrado una considerable evolución en cuanto al consumo el cine, sea a modo de soporte, contenido y *vehiculización* para ser compartido con otros usuarios. Hemos visto como los soportes cambian de los grandes formatos a unos más de uso individual. Tendríamos a bien considerar que los contenidos también han experimentado una sustancial transformación que se ajustan a los gustos de los consumidores. E, igualmente, el vehículo de socialización es especialmente novedoso pues ha dejado de ser el convencional, en la exclusiva sala de exhibición, para poder compartirse entre unos y otros e, incluso, a través de comunidades de usuarios o las redes sociales.

Esta avanzadilla, a modo de presentación de una realidad en cambio o, mejor dicho, en continuo cambio hace que la selección y la manipulación del material audiovisual sea otro elemento a destacar. Veamos: la selección, en el sentido de que la búsqueda es de lo más simple en una red que para ellos está en un aparente dominio, contando con la opción de recibirlos a través de los colectivos de pertenencia (redes sociales). Mientras que con respecto a la manipulación señalaríamos que, en ocasiones, son ellos los que trastocan desde el metraje a los contenidos, ya que existen programas o aplicaciones que ayudan en esta labor facilitándola y haciéndola posible de manera muy intuitiva (COUTO, PORTO y SANTOS, 2016).

En este semblante introductorio vemos que el cine ha cambiado y que las actitudes de los usuarios también. Pese a que aún lo llamamos cine, diríamos que la audiencia es otra. Además, sus comportamientos difieren de los del ayer y, asimismo, el cine también se presenta de otro modo. Y todo con un resultado: el consumo, posiblemente, individual. Se rompe las leyes y la tradición del cine como un espectáculo ocular inspirado en verlo pero, también, para ser visto. El componente social del público se torna ahora un gesto en solitario aunque en conexión en red. Según GARCÍA, ALCARAZ y FERNÁNDEZ (2014, p. 283),

a pesar de utilizar medios de comunicación y redes sociales en sus dormitorios y, por tanto, en soledad, los jóvenes sí aprovechan ese espacio como lugar de socialización virtual

De este modo, el cine cambió y nuestra pregunta es: ¿y nosotros hemos cambiado igualmente? La respuesta la tendrá el propio lector-espectador. Pero podríamos referirnos a las experiencias de aula y comprobar como los resultados son otros. Ya que, probablemente, el tiempo de atención del alumnado ya no sea como el del pasado. Acostumbrado a los pequeños formatos, a la selección a la carta o la transferencia inmediata, el cine en el formato del ayer les puede resultar obsoleto. Esto no quita que el cine de los clásicos sea soslayado de las actividades de clase. Ahora bien, nuestra propuesta de cineforum se irá a centrar en el cine lo más cercano al que ellos consumen en su quehacer habitual. Es decir, un cine que transcurre por Internet, de mensajes muy cortos y directos en cuanto a los diálogos y forma de narrativa.

Nuestra experiencia de cineforum universitario está inspirada en el cine instalado en la red, en su red de redes. Pero nuestra singularidad está en el fórum, como aquella dinámica de aula que fomenta el aprendizaje dialogado. No es solo focalizarnos en el cine sino que nuestra semblanza de centra en dejar huella en cuanto a las posibilidades que se derivan de un aprendizaje inspirado en el intercambio de ideas, el debate y el respeto a las opiniones de los

otros. El cine deja de ser un auxiliar didáctico para convertirlo en un agente para aprender y desaprender. El diálogo se torna en el mayor de los portavoces de la comprensión y en el hecho de dar a comprender desde unos contenidos a unas intenciones educativas.

Si el cine ha cambiado... ¿Por qué no hemos de cambiar nosotros, nuestra actitud y manera de introducirlo en el aula? Máxime desde la Universidad, en una facultad donde se están formando a futuros maestros. A todas luces hacemos nuestro este pensamiento de IMBERNON (2007, p. 38), quien hace un llamamiento sobre el futuro que,

requiere un profesorado y una formación inicial y permanente muy diferente porque la enseñanza, la educación y la sociedad que la envuelve serán muy distintas. (...), podamos empezar a ver las cosas de otra manera y a intentar cambiar y construir una nueva forma de ver la enseñanza y la formación del profesorado con el fin de transformar la educación y contribuir a una sociedad más justa

Ahora, y tras esta pequeña introducción, estamos en disposición de empezar a dar a conocer la experiencia del cineforum en la Universidad de Cádiz (España) en la facultad de ciencias de la educación, en la asignatura optativa de cuarto de educación primaria, titulada “Comunicación y tecnología de la información en educación”.

Los prolegómenos al relato

Coordinar a más de cien alumnos en un aula no es tarea fácil y mucho menos impartir los conocimientos, dinamizar los resultados de aprendizaje o evaluarlos. Esta asignatura supera con creces este número inicial de cien personas. El alumnado se divide en grupos tanto para la parte teórica (dos grupos) como práctica (tres grupos). No obstante, para esta actividad en concreto se aglutinaron todos los grupos para vivir la experiencia en conjunto.

Y, a decir verdad, la actividad está prevista dentro del cronograma de la asignatura. Ahora bien, con la salvedad que la fecha siempre queda por determinar a tenor de los intereses de la propia disciplina y la evolución de la misma.

Con todo, la mayoría de los años el cineforum se desarrolla en el último tercio del curso. No solo por lo mencionado en el párrafo anterior en relación con la propia dinámica sino, fundamentalmente, una vez que el profesor responsable conoce al grupo clase y puede elegir voluntarios para que también participen de la dinámica del aprendizaje dialogado a través del cine. Y, como no podía ser menos, el alumnado haya tenido ocasión de conocer los contenidos del cine, su lenguaje, su discurso, su didáctica, etc.

Es, en este sentido, que los invitados son escrupulosamente elegidos. Es decir, siempre se procurará la equidad de género, el nivel intergeneracional e internivelar. Vayamos a explicarnos. La confección de los invitados a la experiencia de cine ha de ser muy bien tramada. No vale con la invitación de unos cuantos, al azar o por capricho, al visionado de la película y posterior debate. Este momento también se considera parte de la actividad, pues según la selección de los participantes, en cierto modo, tendremos unos resultados en cuanto a los contenidos a ponerse en valor. En primer lugar, cuidamos lo vinculado al género. Hace falta una representación con paridad que evidencie la variedad, sensibilidad e identidad en cuanto a hombres y mujeres en el seno del aula. Es una manera de romper el dominio masculino en una experiencia formativa. Es presentar y escuchar la identidad y la sensibilidad femenina. Es visualizar el pensamiento y sentir de la mujer. E, igualmente, no tenemos inconveniente en contar con la presencia de personas de diferentes edades. Incluso, promovemos intencionadamente los cambios generacionales.

O sea, jóvenes y mayores se dan cita en esta experiencia con el cine en un formato que, tal vez, les sea más cercano a los estudiantes. Y, por último, atendemos con sumo cuidado a sentar en una mesa de debate a personas en distintos momentos formativos y

experimentales profesionales en sus vidas. En ocasiones, hemos invitado a estudiantes de esta asignatura con otros ya formados en materia de cine o comunicación (realizando el doctorado) junto con profesores universitarios o profesionales de otras actividades que poco podrían tener en común con ellos, por ejemplo, un ingeniero informático.

El grupo de participantes no debería exceder de más de cuatro personas. El dueto nos parece pequeño, pues se puede producir una situación de aprendizaje por contraste u oposición de pareceres. Usamos esta dinámica discursiva dentro de la propia labor de aula; pues el propósito es establecer en el seno del aula una propuesta colectiva y participativa. El contar con tres o cuatro invitados podría ser una propuesta que beneficia; por considerarla efectiva. Previa presentación de los protagonistas hay algo que queremos dejar claro que siempre contamos con el deseo expreso de participar y nunca con el matiz de obligatoriedad (algo que hacemos hincapié sobre todo con lo relacionado con el alumnado). La selección está inspirada en criterios de calidad de las participaciones de los estudiantes en el transcurrir del curso. Mientras que, y en relación con los invitados externos, cuidamos que existan representantes de otros países para nutrir la sensibilidad y los puntos de vistas. Por ejemplo, hemos contado con aportaciones de España, Brasil, México, Chile, Ecuador, Noruega e Italia. Imaginen la riqueza argumentativa de los participantes.

La dinámica se centra en la convergencia y divergencia de los pareceres que enriquecen los puntos de vistas desde alumnos de clase a profesores invitados de otras partes del mundo que proceden del ámbito de la educación o la comunicación. Y, en ocasiones, participan profesionales de otros ámbitos con enfoques diferentes.

Está claro que los problemas idiomáticos podrían ser una dificultad pero siempre pretendemos respetar sus lenguas de origen. Pedimos a nuestro alumnado que realicen un pequeño esfuerzo de comprensión y, tan solo en una ocasión, utilizamos la figura de un intérprete cuando intervenía una profesora italiana que sus

conocimientos del español no eran muy fluidos. En el caso de los profesores brasileños (Universidad del Estado de Bahía y de la Federal de Tocantins) utilizaban como lengua instrumental el español o en su defecto el *protunhol*. Con respecto al alumnado erasmus los conocimientos del castellano eran aceptables. Por tanto, los matices idiomáticos no fueron o serían un hándicap. Todavía más nos preocupa la poca disposición de aceptación de los demás por parte de los alumnos receptores y ese apartado lo trabajamos en clase para mostrarnos complacientes con las personas que están realizando un esfuerzo comunicativo.

En este sentido, antes de empezar la actividad propiamente del cineforum, cuidamos los detalles más elementales de modales dentro del aula, recordemos el número tan elevado de alumnado en la sala, que la visibilidad y sonido tenga idoneidad para todos y todas, que conozcan al menos, algunas de las películas a ser analizadas, que tengan información al respecto. Aunque sobre este particular no es necesario que sepan todas las películas a visionarse. Además, es pertinente que conozcan un poco el currículo de los invitados, aunque luego el día de su presentación se puntualice algo más sobre ellos. Pero, lo más significativo es tener algunas lecturas sobre, por ejemplo, las estrategias del cineforum, el aprendizaje dialogado y la importancia de la comunicación en la educación, o bien en relación con la educación en y con los medios (estos materiales se suben al campus virtual de la asignatura y el alumnado se los puede descargar según sus intereses o disposición para conocer más sobre los contenidos del cineforum).

Quizás, el lector habrá comprobado que aún no se ha comenzado la actividad. Estamos en los prolegómenos. En lo que llamamos la parte invisible de la actividad. En los preparativos que son, sin demasiado género de dudas, tan importantes como la dinámica del cineforum en sí. Tener todo previsto y cuidar los detalles se hace una perfecta carta de presentación y facilita la dinámica para que todo vaya a salir bien. Dedicarle tiempo a los

preparativos hace de la experiencia una bien que garantiza, en parte, el éxito de la dinámica de aprendizaje grupal.

Para nosotros el cine es algo más que un momento de ver unas imágenes en movimiento, con sonidos, diálogos, músicas, ruidos... Se trata de un bien patrimonial vinculado a la educación. En palabras de CAMBIL y FERNÁNDEZ (2017, p. 27),

ha pasado de ser considerado un recurso a ser una fuente primaria para la enseñanza y aprendizaje de conceptos espaciales y temporales; su didáctica se ha integrado en los diferentes niveles educativos, como puede apreciarse en los contenidos patrimoniales de los currículos. (...) se establezca la necesidad de educar en y desde el patrimonio, ya que ambos forman un binomio perfecto al aportar el patrimonio numerosos contenidos que favorecen la identidad y facilitan el aprendizaje de valores culturales y sociales

Junto con el matiz patrimonial, didáctico o educativo del cine, también, deseáramos dejar dicho el factor de valor, educación en valores y emociones que el séptimo arte nos facilita. Pues un valor es aquella acción prosocial que nos beneficiará, mientras que una emoción es la manera en que las personas, también, nuestro alumnado tiene de entender y dar a comprender el mundo.

El relato de la experiencia en la fase preliminar

Hemos evidenciado los prolegómenos. Aquella parte que hemos mencionado como invisible pero que son de suma importancia para el buen desarrollo de la experiencia formativa. Es como la manera que tiene el director de orquesta de organizar los diferentes instrumentos: metal o madera... allá la percusión o acá las voces. Todo queda bajo la responsabilidad del docente que, en ocasiones, hacemos copartípe al resto del aula; al menos, en implicación. Una actividad que sin la colaboración del alumnado perdería sentido pedagógico. Una experiencia que nos pertenece a todos y todas. No es una simple actividad de aula. Es una actividad

con invitados y con unos resultados que van más allá del aprendizaje inmediato en el aula, ya que está incluida dentro del plan formativo de la propia facultad de ciencias de la educación de la Universidad de Cádiz.

Retomando la idea del plan formativo, añadiríamos que siempre se ha pretendido que la actividad del cineforum sea considerada como algo más que una dinámica de clase. Es una estrategia para otorgarle un mayor significado, una mayor implicación por parte del grupo clase y, con ello, se tomen la actividad en sí como una secuencia de aprendizaje extraordinario, no solo con la presencia de personas invitadas o no solo con la magia del cine sino, también, como iniciativa de una actividad organizada por la propia Universidad, con la obtención de un certificado de aprovechamiento y asistencia. Un diploma de aprovechamiento que se obtendrá con la asistencia y la elaboración de una entrada en el diario de clase (blog de la asignatura que evalúa el docente responsable). Ya que, sobre este particular, decir que la actividad tiene tres horas de presencialidad y dos de trabajo no presencial donde se incluye la elaboración de esta entrada en el diario de clase con los siguientes criterios de evaluación, previo consenso con el alumnado: claridad expositiva, uso de la terminología, capacidad de desarrollo de contenidos en profundidad, investigar al menos un tópico de los surgidos en la dinámica del cineforum, propuesta de mejor y reflexión personal.

Es imposible resumir las cuatro ediciones que llevamos del cineforum. Sin embargo, haremos hincapié en las ideas fundamentales que podríamos o cabría señalar. Digamos que esta iniciativa está cerrada a las actividades ofertadas por el centro universitario. Solo pueden acudir los alumnos matriculados en la asignatura. Tal vez, esté diseñada de esta forma para plantearlo como una dinámica de clase con el gran grupo. Y, estamos convencidos de ello, ya que ésta sea la única vez en que coinciden todos los grupos de los tres que hay habitualmente en el grado. Entonces es como un momento para compartir y conocernos, al

menos, en un aula, cuando la carrera está acabándose. Pues recordemos que la asignatura se imparte en el segundo semestre del cuarto curso. Sin género de dudas, la mayoría del alumnado no se conoce y, al menos, aquí y ahora se verán y se oirán en sus intervenciones con los invitados. Pues en el transcurrir de la actividad del cineforum la participación está abierta al grupo que por lo normal no suele participar (tal vez desacostumbrado; por timidez o desidia). Y es ahí cuando entra en acción nuestra particularidad como dinamizador del grupo invitando a hablar en público, a sabiendas de la importancia que para un futuro maestro de primaria tiene perder el pudor a intervenir ante los demás, sabiendo expresarse y desarrollando la posibilidad de convencer con las palabras. En el caso que no exista este proceder espontáneo por parte del alumnado será el profesor responsable el encargado de invitar a hablar a los diferentes alumnos del aula, a tenor de los conocimientos que éste cuenta de cada uno de ellos, que se queda reflejado en el diario de anotaciones de la asignatura que funciona, igualmente, como una especie de rúbrica de evaluación al grupo clase.

En verdad, y en ocasiones, el ambiente de semipenumbra y la multitud, a tenor de la dimensión del espacio del aula diluyéndose el sonido y no contando con la mejor de las visiones, el alumnado se puede distraer y, en ocasiones, perder del horizonte que está en una dinámica formativa y con invitados externos al aula. Por ello, hacer saber una vez más de la importancia del silencio y el respeto a las opiniones de los demás no queda de más en recordarlos. No es establecer una dinámica de control sino, simplemente, un proceder a tenor de las circunstancias en que se encuentran: una actividad formativa de aula con invitados, con el añadido que forma parte del plan formativo de la facultad de educación. No es producir un estado de temor con posibles represalias por un comportamiento inadecuado es, sencillamente, mantener el control sobre una situación, sin que ello conlleve una posible interpretación de abuso del poder.

En el desarrollo de la dinámica de clase, el gran grupo se distribuye con total normalidad, tan solo hay unos espacios reservados para los invitados que una vez la presentación de las películas ocuparán unas sillas sobre la tarima y de cara a ellos, sin ningún tipo de mesa u objetos que puedan determinar separación o jerarquización entre los asistentes. Este aspecto del diseño de aula se ha trabajado pertinentemente antes del comienzo de la clase en las sesiones previas en la asignatura. Y, asimismo, el alumnado conoce todo lo relacionado con la comunicación no verbal (AMAR, 2014). Todo lo comunicativo se cuida para que este aspecto sea un apartado más para dinamizar la actividad didáctica propuesta con el cine.

Una vez hecha la presentación de las películas el alumnado ya sabe cuáles son algunas de las que se van a proyectar y tiene establecido un prediseño de trabajo sobre algunos ítems sobre los que debe fijar la atención. Además, tiene información previa sobre la trayectoria profesional de los invitados pero, igualmente, no dispone de información sobre alguna película que se proyectará según indicaciones de los convocados. Alguna de estas películas pertenece al país de origen de alguno de los invitados que, por deseo expreso, quieren compartirlas en esta experiencia formativa. En su presentación y argumentación del porqué de la película seleccionada dicen tener un particular interés personal pues tratan asuntos de su especialidad profesional o algo específico que quieren dar a conocer. Es una manera de compartir el protagonismo y no hacer que los invitados vengan “con las manos vacías”, sujetos a lo ya establecido. Se trata de su participación, incluso, eligiendo y proponiendo el visionado de un *movie*. A decir verdad, las películas compartidas fueron, por ejemplo, de animación (rusa), documental (ecuatoriano) o ficción (norteamericana).

La dinámica de aula se establece y la atención se centra sobre el visionado de las películas y las voces de los invitados. A partir de este momento, la expectación se instaure como norma dominante.

El desarrollo de la experiencia

Todo ha sido presentado según las indicaciones acordadas en el seno de la clase. La teórica adquiere la dimensión práctica y se aprende haciendo (y en este caso, también, viendo y escuchando). La dinámica de la actividad se secuencia a partir del visionado, para posteriormente dejar que los invitados se expresen libremente, cuidándose que el uso del tiempo no sea muy dilatado para no monopolizar en exclusividad la palabra. Luego, la experiencia continúa con el ulterior debate con el grupo clase. Y aquí, de nuevo, la pericia del docente responsable se debe poner de relieve para que el pensamiento fluya e, igualmente, la voluntad de compartirlo.

Hemos de recordar que la mesa de invitados está compuesta, en ocasiones, por alumnos del aula y personas que no se conocen entre ellos. Habitualmente, el docente de la asignatura les envía unos correos electrónicos para que, al menos, se conozcan virtualmente. Por lo que, una vez más, la función dinamizadora del profesorado responsable digamos que se hace crucial. Hace falta jugar con las palabras, bromear para romper el hielo del comienzo y, con ello, establecer un ambiente acertado para trabajar. Y siempre el coordinador estará adelantando acontecimientos. Es cuando la metodología discursiva ha de aflorar y ponerse en práctica. Ahora bien, sin monopolizar el acto, el docente responsable siempre estará en la retaguardia adelantándose a cualquier imprevisto.

Con todo, la función del docente de aula es fundamental. Vayamos a explicarlo un poco. En este momento inicial tan significativo de presentación y visionado como en el hecho de incentivar el debate, para que no decaiga el nivel de análisis, crítica o reflexión se centra sobre el profesor responsable. Sencillamente, alguno de ellos contará con más experiencia y sabrán desenvolverse en público mientras otros su nerviosismo se manifieste en una parquedad en palabras que amilana su voz. Y es el momento en que el responsable de la asignatura ha de intervenir y preguntar, por ejemplo, a algún alumnado de la clase. Lo que hace es cambiar el eje

de atención de la mesa de los invitados al resto de estudiantes. Ahora la disposición del espacio se hace circular y se rompe la prevista situación de atención centrada sobre una parte de la mesa de los invitados. Se trata de una experiencia de aprendizaje dialogado y no de un aprendizaje unidireccional. Ya no nos vale con la propuesta que éste sea bidireccional, discusiones entre los invitados, sino que hemos de tender a que se convierta en multidireccional (entre todos y todas). Desde el momento que el alumnado se cuestiona entre sí, devuelve la pregunta a la mesa o la mesa lanza algún interrogante sobre el alumnado, se podría decir que la experiencia formativa, en este particular, comienza a tener sentido.

Se sabe que el respeto hacia las ideas vertidas por los miembros de la mesa o del resto de compañeros ha de ser absoluto. No obstante, se recuerda una vez más este hecho fundamental y lo que importa en este tipo de actividad entre lo lúdico y lo académico es el poner en movimiento las ideas y quebrar los apriorismos con los que, a veces, el alumnado dispone y entra en el aula. Y es el momento para que el coordinador de la actividad coloque y cuestione aspectos a debatir que no siempre han de ser respondido por los miembros de la mesa sino que, también, pueden ser opinados por el resto de alumnos. E insistimos en ello, lo que se promueve es que las ideas circulen y generen relativas controversias o estimulen nuevas preguntas que conlleven a otras respuestas.

En el desarrollo de la experiencia todo debe ir fluyendo inspirado en dos aspectos: a) el respeto a las opiniones y la elegancia en la exposición de ellas y b) la dinámica de aula ágil y manteniéndose puntos de interés para no distraer la atención del alumnado.

Una vez que la clase va discurriendo y el debate se arraiga, puede ser el momento para comenzar a compartir las películas que proponen los invitados. En ocasiones, también, el coordinador de la actividad ha propuesto algún film o secuencia de película que nadie sabía, pues se presenta como sorpresa. En este sentido, vayamos a poner un ejemplo. Circula por la red un discurso a modo de rap que

hace una apología a la importancia de la educación y el valor añadido que tiene el modelo del maestro. Viene a decir que un buen médico está claro que nos puede salvar la vida y operarnos del corazón pero, no olvidemos que, un buen maestro desde pequeño puede tocarnos el corazón... Quizás, para que exista un excelente profesional de la medicina hace falta, antes y durante, la presencia de un maestro o maestra. Esta figura es aquella que acompaña el proceso de crecimiento de la persona; al que se sigue no solo por lo que dice sino, fundamentalmente, por lo que hace y cómo lo hace.

El elemento sorpresa hecho película da muy buenos resultados. Impacta tanto en el alumnado como en los invitados. Por ello, se recomienda reservarlo para un momento acertado en la dinámica de la actividad. Es decir, cuando intuimos que decrece el interés o bien una vez se va concluyendo. En el caso anteriormente narrado se hizo al final de la dinámica del cineforum y fue ideado como homenaje a la figura emblemática del maestro; pensándose en ellos como futuros maestro. Fue una manera de despedirnos del grupo clase y desearles el mejor de los éxitos profesionales y, como no podría ser menos, personales.

La dinámica de actividad de cineforum en tres fases de presvisionado, visionado y postvisionado se establece en torno a tres momentos de aula. Que las hacemos coincidir con: Primero, una vez el alumnado se prepara la actividad con lecturas previas, investigaciones sobre posibles tópicos a compartir en las películas que ya saben las que se van a proyectar. En segundo lugar, considerar el rigor de la actividad de aula que supone el aprendizaje dialogado con el cine y lo que conlleva la participación o la escucha activa. Y, por último, qué hacer una vez se acabó la supuesta actividad. Posiblemente, no sea el momento en que la actividad se ha terminado. En este momento, todo pasará a una nueva fase de valoración. Y, como no podía ser de otro modo, de aprendizaje.

El alumnado tendrá que convenir que aprendió antes, durante y al final de la sesión del cineforum. Que hubo tres momentos para

el aprendizaje y que éstos fueron pretextos para considerarlos como agentes dinámicos y dinamizadores del aprendizaje.

La fase de la valoración

La opción de valoración está completamente abierta. El alumnado se empodera desde el momento en que todo está consensuado con el grupo clase y que tiene la libertad para generar un producto de valoración de la actividad. Lo único que deberá compartirlo en el blog personal de la asignatura. Por ello, que la propuesta puede que sea desde la elaboración de una página web a una webquest.

Al fin y al cabo, lo que se pretende es establecer actividades reflexivas que estén bien estructuradas y que resulten ser atractivas. Además, sin olvidarnos que estamos en una asignatura de tecnología de la información, pueden utilizarlas como reclamo. Y, por ello, pueden introducir recursos disponibles en la red o generar desde realidades aumentadas a códigos QR. Por otro lado, es el propio alumno autónomo y con autoridad el que administra su actividad y establece las intenciones educativas y las futuras actividades. El hecho de poder compartirlo en la red y que otros compañeros lo puedan leer se convierte en un modelo de aprendizaje en línea que motiva y permite las mejoras pertinentes para su propio trabajo. Ahora bien, en este tipo de actividad propuesta se considera bastante el apartado de las conclusiones que es un modo de expresión y análisis del alumnado. La intención es que el aprendiz no solo realice un resumen de la experiencia que ha vivido en el aula sino que, también, sea capaz de proponer algo y que reflexione sobre la experiencia formativa.

En la sociedad de la información las preocupaciones no deben estar en el copiado, ya que existen herramientas (software o aplicaciones) que descubren y evidencian al infractor. La ocupación del profesorado y del alumnado ha de estar en establecer un grado de madurez en establecer diferencia entre lo que se ha madurado y

elaborado de lo que hemos tomado, a modo de homenaje, en la red. Las posibilidades didácticas van más a allá de las preocupaciones propias del plagio. El estimular en la capacidad didáctica llevará a admitir que la didáctica es el arte de enseñar (y el arte lo interpretamos como una manifestación de maneras de...). Unos enseñan de una determinada manera pero lo importante es admitir que todos podemos enseñar y que nuestro propósito ha de pasar por el hecho de enseñar todo a todos... teniendo en cuenta sus ritmos de aprendizaje y capacidades. Tal vez, por la trayectoria formativa en la facultad, nuestro alumnado todavía está en una fase de aprendizaje inseguro, de no confort y, por ello, copia. Atendamos más y mejor a las competencias digitales e involucremos en unos resultados idóneos de aprendizaje. La evaluación, a la postre, es conocer para mejorar. No vayamos tan solo evaluarlo por lo negativo, es posible hacerlo, también, por lo positivo que aporta el alumnado.

Otras actividades de evaluación a través del blog de la asignatura serían la elaboración de algún tipo de investigación a partir de algún tópico que haya salido en los previos al visionado o en el debate con los invitados y demás compañeros de aula. Una investigación como las que habíamos encontrado, y que destacamos, sobre la violencia con los teléfonos móviles desde el acoso al compartir intimidades sin autorización y con menores. Este tipo de trabajos que sobresalen sobre los demás son compartidos en el foro de la asignatura y los propios alumnos debaten nutriendo su aprendizaje.

Igualmente, promovemos algún tipo de viaje virtual a otras latitudes. Si una película está ambientada en el contexto italiano valdría el pretexto de pasear por Roma o Venecia. Si es Brasil el país de producción nada mejor que conocer su cultura. Ahora bien, en el caso de México, la propia invitada (estudiante de pedagogía) dejó un material audiovisual para colgarlo en red y poder visionarlo y trabajarlo a posteriori, a modo de secuencia didáctica.

Asimismo, siempre queda el motivo de lecturas complementarias que, en ocasiones, los estudiantes comparten en el campus virtual. O bien, el recurso de los cuentos ha llegado a ser un excelente útil de trabajo. Y ha ayudado al alumnado a conocer más y mejor determinadas realidades y, a la postre, la literatura-cine se hace una excelente aliada para el aprendizaje. También se considera la posibilidad de que ellos escriban un cuento, dando rienda a su imaginación. En este sentido, los personajes y las situaciones de las películas compartidas en el seno del aula suelen inspirarlos

La valoración se torna una apreciación a modo de consideración que pretendemos que el alumnado fundamente. Sería lo más parecido a una autoevaluación que tenemos en cuenta para la futura evaluación final (que al docente responsable le toca convertir en calificación). En este sentido, también se produce un debate en el campus virtual donde en los diferentes foros el alumnado de la asignatura vuelcan sus comentarios y se produce un efecto de réplicas y contrarréplicas muy beneficioso para el conocimiento y aprendizaje.

La evaluación de esta experiencia forma parte del entramado de la asignatura. Que viene a ser una estimación por un trabajo realizado, con sus puntos fuertes y débiles y siempre abierto a la mejora.

En resumidas cuentas...

El aficionado al cine, también, le gusta debatir sobre el séptimo arte. Del mismo modo, que el amante de la educación le gusta establecer un diálogo con aquello que vale para la vida. El cine y la educación, o viceversa, son excelentes aliados que en conjunción conllevan estupendos resultados. A la magia del cine, en el formato que le hemos propuesto o en aquel otro más tradicional de cine en gran metraje, junto con el encanto de la educación para el desarrollo personal cuenta con muchas y muy buenas posibilidades para sacarle provecho a la disposición didáctica y pedagógica.

Una experiencia formativa que forma parte de la asignatura pero tiene en su haber una relativa identidad que le otorgamos por su tratamiento y desarrollo de manera singular. Le viene bien. El alumnado lo identifica como una actividad relevante de la asignatura “Comunicación y tecnología de la información en educación” en el grado de primaria en la facultad de ciencias de la educación de la Universidad de Cádiz (España).

Una actividad contextualizada dentro del marco de la mencionada asignatura que en el primer tramo de la misma toca de forma tangencial el tema del cine como lenguaje y discurso. Para más tarde abordarlo como un modo de comunicar y crear situaciones de aprendizaje (BUCKINGHAM, 2005, p. 69-90). Y, en este último trayecto de la materia a impartir se trabaja desde una perspectiva crítica y, sobre todo, educativa.

En el compromiso profesional del maestro del siglo XXI debe estar presente la multialfabetización, también, en y con el cine. Además, de atenderse a las posibilidades didácticas y pedagógicas del cine en la educación, así como el conocimiento tecnológico, donde lo digital y la ubicuidad centran el discurso emergente del docente actual (BURBULES, 2014).

Una actividad que enfocamos desde una perspectiva tripartita, donde los territorios se funden en tres preguntas: 1) ¿y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? (de la HERRÁN, 2017). 2) ¿Un espíritu libre no debe aprender cómo esclavo? (ROSSELLINI, 2001). 3) ¿En la sociedad compleja en la que nos desenvolvemos, la profesión de docente se antoja, como mínimo, complicada? (IMBERNON, 2017).

Pero siempre continuamos aferrados al proceder presentado en el libro de GIMENO (2013) de buscarle sentido a la educación, la cual no ha de quedar obsoleta y tampoco debe perpetuar el pasado. Hemos de revisar y mejorar lo que es nuestra práctica. El cine no es lo mismo del ayer. El cine es digital y nuestro alumnado también lo es.

Asimismo, sin olvidarse de que no hay diferencia entre aprender y divertirse. “Una experiencia formativa muy cercana a lo

lúdico” (AMAR, 2009, p. 187). Simplemente, hace falta establecer dinámicas atractivas, reinventarse para no promover el aburrimiento que es la semilla del desinterés, de la falta de motivación.

Con todo, reivindicamos una actividad de cineforum involucrada en la educomunicación para promover el sentir crítico en y del alumnado, para incentivar la participación ciudadana e impulsar la corresponsabilidad prosocial. Es nuestra particular manera de contribuir a superar la estricta formación transmisiva por otra más entre iguales, dialogada y anclada al ecosistema educomunicativo de pensar, sentir y actuar...

Prospectiva

Establecer un ámbito de posible futuro es una labor complicada y un tanto arriesgada. No obstante, a raíz de la lectura y reflexión del libro organizado por Cristiane PORTO, Kaio Eduardo OLIVEIRA y Alexandre CHAGAS, con el título *Whatsapp e educação. Entre mensagens, imagens e sons*, publicado en 2017 en la ciudad de Salvador (Brasil) por las editoriales EDUFBA -Universidad Federal de Bahía- y la de EDITUS -Universidad Estadual de Santa Cruz- se nos abren algunas que otras posibilidades de mejora a nuestra propuesta y experiencia de cineforum universitario. Es decir, a las ya mantenidas con el foro y los correos en el campus virtual de la asignatura se nos presenta la opción, para implementar en un futuro mayo de 2019 y años venideros, de este recurso multimediático. Digamos que el mes de mayo es el previsto para la próxima convocatoria formativa y actividad de aula del cineforum (según el cronograma de la asignatura).

Y volviendo al inicio de este capítulo cuando establecíamos la importancia de sintonizar el cine con los gustos de los más jóvenes, es decir, de los futuros maestros vemos posible, a partir de este momento, introducir el whatsapp como un recurso rico y sugerente ya que tiene un gran auge entre el alumnado. Esta aplicación en el

teléfono posee múltiples ventajas, pues el valor en alza lo consolida como predilecto y con muchas posibilidades para la formación de carácter inmediata y entre iguales. Tal como lo expresan los autores del presente libro (PORTO, OLIVEIRA y CHAGAS, 2017, p. 12) su consideración se centraría en,

por el motivo de los mensajes de voz y los vídeos que se ha popularizado. Pero, la marca principal de la aplicación se centra en su función principal del texto (escrito o con los *emojis*) y las grabaciones de audio que son paquetes de datos menos pesados y que generan menos peso si lo comparamos con los vídeos

En este intento de actualizar y viabilizar el cine en la educación, lo vinculamos a los componentes de la cibercultura y le otorgamos el protagonismo al alumnado promoviendo el conocimiento de manera participativa. De este modo, iríamos a contribuir con un nuevo escenario para el aprendizaje y vincular el cine y la educación, insistimos en ello, con las tecnologías digitales, sobre todo cuando se trata de incentivar la formación entre los jóvenes y futuros maestros.

Con esta aplicación vendríamos a establecer espacios de relación y aprendizaje a partir de la inmediatez, se podría incentivar la creatividad, la interacción y de predisposición a los cambios educativos. Pero, y hagamos hincapié, en las muchas posibilidades expresivas que se derivan de su uso. A la postre, el cine y la educación también están en continuo cambio y nosotros formador de formadores, alumnado y la comunidad socioeducativa en general deberíamos tener aquella predisposición anhelada por mejorar y adaptarnos a los tiempos. Unos tiempos que les pertenecen a ellos y no siempre los tiempos pasados fueron mejores. O, exclusivamente, el cine del pasado es el que vale.

Estamos mostrando (no comprobando) que el cine ha cambiado, que la educación no se ha de quedar atrás en los intentos... Y de nosotros que no se diga lo contrario... Con todo, para ser útil a la sociedad del siglo XXI, nuestra centuria de referencia.

Una propuesta de cambio sereno capaz de promover una nueva mirada de un maestro o maestra hacia lo más reciente y novedoso. Una mirada participativa que pase por atender a los más jóvenes incentivando una transformación de intercambios y mejoras hacia aprendizajes superiores (TOGNETTI, 2016). Atisbamos una manera de ser innovadores y consecuente con una nueva estética y aprendizaje.

Referencias

- AMAR, Víctor. *Didáctica y comunicación no verbal*. Salamanca: Comunicación Social, 2014
- AMAR, Víctor. **El cine y otras miradas. Contribución a la educación y a la cultura audiovisual**. Salamanca: Comunicación Social, 2009.
- Buckingham, David. **Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea**. Barcelona: Paidós, 2005.
- BURBULES, Nicholas. **Los significados de “aprendizaje ubicuo”**. In *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(104), 2014. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>. Artículo publicado originalmente en: *Revista de Política Educativa*, Año 4, Número 4, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2013. (01/08/2018).
- CAMBIL, María y FERNÁNDEZ, Antonio. *El concepto actual de patrimonio cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y aplicación didáctica*. In CAMBIL, María y TUDELA, Antonio (Coords.). **Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas**. Madrid: Pirámide, p. 27-46, 2017.
- COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane y SANTOS, Edméa (Org.). **App-learning. Experiências de pesquisa e formação**. Salvador: Edufba, 2016.
- De la HERRÁN, Agustín *¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada?* In MEDINA, A, de la HERRÁN, A. y DOMÍNGUEZ, M. (Coords.). **Nuevas perspectivas en la formación de profesores**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, p. 457-517, 2017.

GARCÍA, María. ALCARAZ, Antonio y FERNÁNDEZ, Ícaro. *La web 2.0: Evolución de la distribución comercial en la comunicación con el pequeño comercio independiente*. In GONZÁLEZ VALLÉS, Juan (Coord.). **Redes sociales y lo 2.0 y 3.0**. Madrid: Visión Libros, 2014.

GIMENO, José. **En busca del sentido de la educación**. Madrid: Morata, 2013.

IMBERNÓN, Francesc. **Ser docente en una sociedad compleja**: La dificultad de enseñar. Barcelona: Graò, 2017.

IMBERNON, Francesc. **10 ideas claves**. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Graó, 2007.

PORTO, Cristane. OLIVEIRA, Kaio y CHAGAS, Alexandre. **Whatsapp e educação**. Entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA – EDITUS, 2017.

“pelo motivo das mensagens de voz e os vídeos terem se popularizada. Mas, a marca principal do aplicativo fica por conta de sua função principal que é enviar textos (escritos ou com os emojis) e gravações de áudio que são pacotes de dados mais leves e que geram menos tráfegos quando comprados com vídeos”

ROSSELLINI, Roberto. **Un espíritu libre no debe aprender como esclavo**: escritos sobre cine y educación. Barcelona: Paidós, 2001.

ROWLING, Joanne (2000). **Harry Potter y el Cáliz de fuego**. Barcelona: Círculo de lectores.

TOGNETTI, Gloria. **Estética y aprendizaje**. *In-Fan-Cia, Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat*, 155, (Enero-Febrero, 2016), p. 18-22.

Capítulo 10

Comunicación periodismo y extensión universitaria: el despertar de la producción de conocimiento en una escuela municipal

*Francisco Gilson Rebouças Porto Junior*¹

*Ana Carolina Costa dos Anjos*²

*Cleide das Graças Veloso dos Santos*³

Introducción

El cambio en el modelo de enseñanza pública y privada de Brasil fue tema reciente de debates, donde la resistencia estudiantil encontró motivación, entre otros factores, en la dispensa de la prioridad de asignaturas y cortes de recursos, para movilizaciones y ocupaciones de unidades de educación pública como, por ejemplo,

¹ Postdoctorado por la Universidad de Cádiz (UCA). Postdoctorado por la Universidad Estatal Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP). Postdoctoral en Comunicación, en la línea Periodismo y Sociedad (UnB). Doctor en Comunicación y Culturas Contemporáneas (FACOM-UFBA). Master en Educación (PPGE-UnB). Graduado en Comunicación Social/ Periodismo (CEULP-ULBRA) y Pedagogía (FE-UnB) y Profesor en el Curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Tocantins (UFT) y en el Programa de Pos-graduación *Stricto sensu* en Comunicación y Sociedad (PPGCOM-UFT). Becado por Productividad en la UFT. Coordinador del Núcleo de Investigación y Extensión del Observatorio de Pesquisas Aplicadas al Periodismo y a la Enseñanza (OPAJE-UFT). Email: gilsonportouft@gmail.com.

² Doctoranda en Comunicación. Master en Ciencias del Ambiente, postgraduada y profesora en la Especialización en Enseñanza de la Comunicación/ Periodismo (OPAJE/UFT) y graduada en comunicación Social / Periodismo ambos por la UFT. E-mail: carolcdosanjos@gmail.com.

³ Investigadora, post-graduanda en Enseñanza de la Comunicación/ Periodismo (OPAJE/UFT) y graduada en comunicación Social / Periodismo (UFT). E-mail: cleide.veloso13@gmail.com.

presenta el registro en el Estado de Paraná⁴ que trae una lista de 50 colegios.

En el sentido de proponer un modelo de enseñanza pública ajustada a la demanda de la formación actual, en la Universidad Federal de Tocantins, la Especialización en Enseñanza de Comunicación/ Periodismo: Temas Contemporáneos del Núcleo de Investigación y Extensión del Observatorio de Pesquisa Aplicada al Periodismo y la Enseñanza – OPAJE tiene inspiración en un modelo de proceso formativo diferenciado que busca aproximarse a las directrices de la enseñanza-aprendizaje, con la perspectiva de la oferta de conocimiento en menor espacio de tiempo, conforme lo propuesto en el Proceso de Bolonia (PÔRTO JÚNIOR, 2016).

El modelo de formación del OPAJE elige tres dimensiones para el desarrollo del proceso de comprensión de la comunicación como una construcción multidimensional; siendo ellas, la dimensión humana, social y solidaria; la dimensión técnica, político social de la formación del profesional periodista, comunicador, educador; y la dimensión de la sensibilización de sí y del saber sensibilizar con el compromiso social, ético y político del profesional de la comunicación (PÔRTO JÚNIOR, 2016).

La movilidad de estudiantes y docentes es uno de los campos de la línea maestra del Proceso de Bolonia, el proceso de formación de la especialización del OPAJE, que a su vez, trae esa propuesta para el desarrollo de esa dinámica de aprendizaje, a partir de la vivencia, en sus actividades de extensión (PÔRTO JÚNIOR, 2012 y 2016).

Además del conocimiento teórico, es exigido que los/las discentes participen de la extensión, con orientación de las asignaturas pertinentes al proceso de formación. Para tanto, son ofertadas oportunidades de participación en proyectos coordinados por docentes del curso.

⁴ Materia vehiculada en el G1 Paraná, bajo el título 'Estudiantes se reúnen para protestar contra reforma de la enseñanza media', publicada el día 9 de octubre de 2016 a las 16h42 y actualizada a las 18h36, firmada por Do G1 PR.

Así surge la demanda de desarrollo de un proyecto, para la oferta de enseñanza dada por los/las pos-graduandos/as, que trascienda los límites de la academia y se aproxime a la comunidad, estimulando el interés en el conocimiento académico de la área de comunicación y periodismo y/o el ejercicio de la profesión, por medio de proyectos.

Bajo esa óptica, en el 1^{er} módulo, los académicos son orientados a distribuirse en grupos, planear y presentar un proyecto de talleres, para oferta de ese conocimiento práctico en unidades de educación pública. Con una propuesta volcada para la enseñanza de la comunicación y periodismo por medio de video-reportajes. El taller recibió, de ese modo, el título de “Pocket Reportaje: una mirada crítica sobre la vida en la escuela” y pasó a integrar la red de cooperación del Programa Escuela Libre de Periodismo / Proyecto Cine, Educación y Derechos Humanos⁵.

El proyecto fue elaborado para ejecución en dos ediciones. La primera etapa fue realizada con los alumnos del 8^o año de enseñanza pública municipal de la Escuela de Tiempo Integral – ETI Olga Benário, en Palmas (Tocantins), en la cual los estudiantes fueron divididos en 6 grupos para tratar diferentes temas.

A lo largo de la ejecución del proyecto, las actividades, las demandas y aspectos observados en la trayectoria del taller son registrados, en cada encuentro, por los monitores de los grupos en la escuela, pues, al final, el equipo de post-graduandos debe entregar un informe sobre la actividad de extensión, para validación de la misma. Partiendo de esta percepción, bajo el método de observación- participante, fue realizado el registro del desempeño

⁵ El Proyecto “Cine, Educación y Derechos Humanos” tiene como objetivo aproximar la comunidad académica de cursos de la UFT, investigadores del Núcleo de Investigación y Extensión del Observatorio de Pesquisas Aplicadas al Periodismo y a la Enseñanza (OPAJE-UFT) y académicos de graduación y post-graduación de las escuelas públicas y de las comunidades tradicionales, con foco en la transferencia de expertos, observando la publicitación y popularización de lo que es desarrollado por la educación y los derechos humanos. Se trata de una colaboración entre la OPAJE-UFT y el Inventar con la Diferencia/UFF.

de las actividades, de cada encuentro, de forma general, en el informe del taller.



Imagen 1: Señalización en la puerta de la biblioteca.

Cada monitor de grupo tuvo la oportunidad de realizar el registro del desempeño del equipo monitoreado, al cual acompañó. Y, de esta forma, fue desarrollada la investigación de la performance del grupo que trabajó el tema “Bullying en la escuela”; unas veces de forma escrita, otras por medio de registro de diálogos, con grabadora de voz profesional, marca Sony modelo ICD-PX312, Intelligent Noise Cut, 2GB, que permitió reunir en este artículo, aspectos del desarrollo del equipo en el taller, desde un punto de vista focal.

La reunión de los datos cualitativos destacados, en el título de la performance del grupo Bullying en el taller y presentados a continuación, se eligen como objeto del análisis propuesto, para verificar si hay evidencias prácticas de la cooperación y movilidad de los estudiantes y docentes; producción de conocimiento con la enseñanza de comunicación / periodismo por medio del taller; aproximación y estímulo al ejercicio profesional y la busca por el conocimiento académico; construcción de una visión crítica social;

teniendo como referencia las recomendaciones del Proceso de Bolonia y del Proyecto Inventar con la Diferencia, considerando la evaluación de la perspectiva observada.

Paralelo al proceso de ejecución y maduración del taller, el grupo de post-graduandos recibió contribuciones de la red de colaboradores del OPAJE que tratan el eje de la producción audio visual volcada para la enseñanza. Así, nuevas posibilidades fueron reveladas con el formato del proyecto “Inventar con la Diferencia 2: cine y derechos humanos” de la Universidad Federal Fluminense – UFF, que implementa directrices para las actividades orientadas a la contribución cinematográfica en la enseñanza, teniendo por objetivo la oferta de herramientas para madurar la percepción crítica en la producción de conocimiento.

La relación multidisciplinar del taller Pocket Reportaje en el OPAJE

Con objetivo del estímulo de la enseñanza y el aprendizaje a partir de la práctica para producción de conocimiento, el resumen de la asignatura Contemporaneidad y Formación Profesional del Curso de Especialización en Enseñanza de la Comunicación/Periodismo: Temas Contemporáneos del Núcleo de Investigación y Extensión del Observatorio de Pesquisas Aplicadas al Periodismo y la Enseñanza – OPAJE/UFT trae la propuesta de planificación y ejecución de talleres, a ser realizados por los post-graduandos, como una de las actividades de extensión, con la condición de la realización en una de las unidades de enseñanza pública de Tocantins.

Bajo esa óptica, surgen las demandas del desarrollo de estudios y prácticas periodísticas, pues existen diferentes formas de periodismo y maneras de ser comprendido, relacionadas con los variados momentos históricos de formación académica de cada profesional. Así, se considera necesario reflexionar a respecto de

estos factores, en busca de la comprensión sobre la comunicación y el periodismo (PÔRTO JÚNIOR, 2016)⁶.

Y esa comprensión del sentido de la comunicación no se limita en las relaciones humanas, de otra forma, se debe partir del análisis del lugar de la comunicación, dispuesto en las disciplinas de estudios de procesos comunicativos, en relación con otros saberes fundamentados (MARTINO, 2011). Considerando además la interdisciplinariedad permeada en el campo de la comunicación; su estudio como objeto, se hace necesario a partir de las disciplinas, de la experiencia y del conocimiento (WOLTON, 1997, *apud* MARTINO, 2004).

La planificación del proyecto del taller, inicialmente, tuvo un foco en la construcción de colaboraciones. Sin embargo, a lo largo del proceso había la preocupación de mantener una estructura práctica en el taller, con actividades enfocadas a la construcción audiovisual de la consciencia crítica dentro de la propuesta. Y paralela a la fase de ejecución del taller, la formación de los post-graduandos recibió elementos para la maduración de esa perspectiva.

En lo que se refiere al campo del cine en la educación y la construcción de una visión crítica, el profesor João Nunes, que trajo a la luz esclarecimientos sobre esa percepción crítica en la construcción audiovisual, durante la clase de la asignatura Comunicación, Sociedad y Periodismo: construcción de la imagen⁷, con foco en las relaciones entre individuo y sociedad, bien como, entre comunicación y cultura, enfatizando que:

⁶ Consideración del Profesor Pôrto Júnior, durante la presentación de la asignatura Contemporaneidad y Formación Profesional, en el módulo1 de la especialización, el 14 de octubre de 2016, auditorio del Bloque III, de la Universidad Federal de Tocantins – UFT, campus de Palmas/Tocantins.

⁷ Exposición oral realizada por el profesor doctor João Nunes Silva, durante el aula dada en el 1er módulo de la Especialización en Enseñanza de Comunicación / Periodismo: Temas Contemporáneos, del Núcleo de Investigación y Extensión del Observatorio de Pesquisas Aplicadas al Periodismo y a la Enseñanza de la Universidad Federal de Tocantins (OPAJE/UFT), campus de Palmas (Tocantins), en el auditorio del Bloque III, en 11 nov. 2016.

(...) es preciso reflexionar sobre el sentido de la imagen, pues es mucho más amplio de lo que se imagina. Es preciso discernir el modo en cómo se perciben las cosas y cómo se dirigen las acciones a partir de esa percepción. [...] El desarrollo de esa consciencia crítica y capacidad de percepción tiene fuerte relación con el volumen de lectura y acceso a diferentes fuentes de información, para el acompañamiento de la trayectoria de los hechos, por parte de cada ciudadano. (...) Ampliar las estructuras de esas fuentes de información se vuelve imprescindible al ciudadano que desea identificar posibles tentativas de manipulación (SILVA, 2016, en aula).

Para complementar la exposición sobre las posibilidades entorno de esa construcción de la imagen, el curso de post-graduandos recibió la visita de uno de los idealizadores del proyecto *Inventar con Diferencia*, el profesor Isaac Pipano⁸, que trajo demostraciones de la dinámica del proyecto, bien como de las experiencias con la imagen y los efectos visuales utilizados en el cine, insertados en el proceso de aprendizaje.

En la Web del proyecto *Inventar con la Diferencia* (s/d) la presentación de esta iniciativa informa que la 1ª edición aconteció en 2014. Actualmente, son 25 proyectos seleccionados, entre ellos, el Programa Escuela Libre de Periodismo / Proyecto Cine, Educación y Derechos Humanos del OPAJE/ UFT. Ese modelo de diálogo entre el cine y los derechos humanos con la educación, en el proyecto *Inventar con la Diferencia* fue concebido por tres idealizadores, Cezar Migliorin, Isaac Pipano e Luiz Garcia⁹, que defienden la producción audiovisual para la narrativa del propio territorio, en la versión impresa del manual de orientación, donde afirman:

⁸ Doctorando y máster en Comunicación por la Universidad Federal Fluminense (UFF), el profesor Isaac Pipano Alcantarilla también es investigador, fotógrafo y cineasta.

⁹ Conforme descripción del equipo del proyecto, en la página 97 de la versión impresa del material de apoyo en el *Inventar con la Diferencia - Cine y Derechos Humanos*, por medio de la Editora de la UFF, en 2014.

(...) Acreditamos que tan importante como el proceso, son esas imágenes y narrativas, generadas y montadas. Son ellas las que pueden circular, afectar y colocar aquel que está distante en contacto con otras maneras de experimentar el mundo, estimulando el derecho de cada uno narrar el propio territorio, la propia vida (MIGLIORIN; PIPANO; GARCIA, 2014, p. 13)

En ese proceso de maduración académica, la dinámica del taller ganó una nueva visión, con el enfoque de la percepción crítica y en la libertad creativa que el cine ofrece a la producción audiovisual. Sin embargo, con la edición en curso, algunos formatos de producción no pudieron ser sugeridos. Aun así, promovió avances en la capacidad de percepción de los facilitadores del taller y consecuentemente de los alumnos que, a pesar de no haber tiempo hábil para regrabar el material producido, expresaron el deseo de promover ajustes creativos.

La hipótesis de “los usos y satisfacciones” MCQUAIL (1975, p. 17 *apud* WOLF, 1999, p. 29) afirma que “(...) el receptor es también iniciador, sea en el sentido de originar mensajes de retorno, sea en el sentido de colocar en práctica procesos de interpretación con un cierto grado de autonomía. El receptor “actúa” sobre la información que está a su disposición y la “utiliza”.

En seguida, WOLF (1999, p.29) complementa que “(...) según este punto de vista, el destinatario (sic) – continuando sin embargo a ser desprovisto de un papel autónomo (sic) e simétrico al del destinatario, en el proceso de la comunicación, tanto el emisor como el receptor son colaboradores activos (sic)”.

Rematando, conforme lo relatado, la dinámica del taller en la escuela es un proceso que aconteció de forma concomitante a los módulos de producción del conocimiento de la especialización. Por tanto, a lo largo de esas periodo, el proyecto del taller presenta su propuesta, adopta métodos de registros y observación del desempeño de las actividades, los cuales son presentados en el subtítulo siguiente.

El proyecto del Taller, sus registros y métodos de observación

Conforme el registro del proyecto, el taller, “Pocket reportajes: una visión crítica sobre la vida en la escuela”, fue elaborado por un equipo de 12 post-graduandos, bajo la coordinación del Programa Escuela Libre de Periodismo / Proyecto Cine, Educación y Derechos Humanos y presenta como objetivo general la producción de video-reportajes sobre temas vinculados a la vida escolar y derechos humanos, para producción de conocimiento sobre la construcción de la noticia y/o el proceso de comunicación a partir del desarrollo de un pensamiento crítico de los propios alumnos.

El plan trae además, como objetivos específicos, el fortalecimiento de la participación de niños y adolescentes en la comunidad; contribuir en el proceso de la inclusión social y más específicamente de la inclusión tecnológica; llevar conocimiento sobre el campo de la comunicación a la comunidad escolar; explorar los eventos de la vida escolar con el objetivo de incentivar a los alumnos a convertirse en formadores de opinión y a colaborar con la formación de una visión crítica sobre su cotidiano, principalmente, escolar.

En el cronograma, el proyecto prevé la ejecución en dos etapas, siendo cada una de las fases en el recorrer de un semestre, para un grupo de alumnos, en una escuela de enseñanza pública. El resumen del plan trae la justificativa y la programación de los contenidos divididos por bloques, que corresponden a cada encuentro.

La primera fase fue iniciada en el 2º semestre del año 2016, teniendo como público objetivo 30 estudiantes del 8º año de la Escuela de Tiempo Integral – ETI Olga Benário, en Palmas, Tocantins, con la programación de cinco encuentros presenciales, por un periodo de una hora/aula.



Imagen 2: Adriano Nogueira da Fonseca, periodista y post-graduando, explica cómo planear un video y aborda lo que es un guión.

El informe producido y presentado a la monitora del proyecto después de la primera etapa de ejecución trae el registro del desempeño del taller, conteniendo fotografías de los momentos de interacción de los alumnos de forma colectiva. Ese documento registra el desempeño del proyecto en la escuela, a partir de la óptica de la relación del equipo de post-graduandos con la comunidad escolar, además de las actividades propuestas y realizadas con los alumnos. Otras formas de registro se dieron, con la producción de *releases* y contactos virtuales a través del aplicativo WhatsApp. En el monitoreo del grupo “*Bullying en la escuela*” se realizó, además, el registro de diálogos y entrevistas grabadas, que determinó el análisis con enfoque en la performance de las alumnas.

La presentación del proyecto a la dirección y cuerpo docente de la escuela, que precedió a los encuentros con los alumnos y fue realizado por representantes del equipo del taller, en la compañía de la monitora del proyecto¹⁰. En la ocasión, coordinadores y

¹⁰ Monitora del Taller Pocket Reportaje junto el proyecto Escuela Libre de Periodismo y master en Comunicación y Sociedad de la UFT, Alessandra Bonfim Bacelar Abreu Adrian, en práctica de docencia.

profesores que se dispusieron a acompañar el desarrollo del curso, definieron el local, horario y recursos técnicos que serían ofrecidos.

En esa 1ª edición del taller Pocket Reportaje, los cinco encuentros fueron presenciales y semanales. Los 30 alumnos del 8º año de la ETI Olga Benário fueron divididos en seis grupos que recibieron de forma colectiva, del 1º al 4º encuentro, orientaciones teóricas y acompañamientos prácticos direccionado por monitores del taller. En el 5º y último encuentro, el grupo participó de la clausura, con la muestra de los videos reproducidos, en pantalla de cine, en la sala Sinhozinho, en el Espacio Cultural; premiaciones por categorías simbólicas y una breve confraternización.

El desempeño del grupo que trabajó el tema “Bullying en la Escuela” se eligió objeto de este análisis, con visión en el recorte que permite la aproximación del mirar, para la observación de los resultados percibidos a partir del grupo, a lo largo de los procedimientos prácticos. Una vez expuesto, partimos para el registro del desarrollo del taller de forma general y del feedback del grupo “Bullying en la Escuela” en específico, a cada encuentro en esta etapa de la actividad de extensión.

La performance del Taller Pocket en el informe y en el grupo focal

En el informe del taller consta que fueron cumplidas las actividades de la programación del primer encuentro, organizadas bajo los títulos: Bienvenida; ¿Qué es el video-reportaje? (con ejemplos); Tuve una idea, ¿y ahora? Planeando un video reportaje; Guión: construcción, producción y puntos principales; Dividir grupos y temas; Tarea: escoger el tema para el video reportaje e iniciar la producción de un guion. En esta ocasión los grupos escogieron los temas: Bullying en la escuela; El fin del 9º año; Alimentación; Funciones de cada uno en la escuela; Laboratorio de Informática y Deporte.

La monitora del grupo *Bullying* registró, con una grabadora, el diálogo del primer encuentro con las estudiantes. Además de las presentaciones personales, se buscó la identificación de la familiaridad con la tecnología y las técnicas de producción audiovisual por medio de preguntas y respuestas, como por ejemplo, “¿tenéis costumbre de grabar videos con el móvil?”; “¿Conseguiríais grabar un video con las técnicas presentadas?”; “¿todas tienen móvil con acceso a internet?” y “¿tienen alguna idea del tema que gustaría tratar en el video reportaje?”.

A pesar de afirmar que tenían costumbre con la grabación de video con teléfono móvil, dijeron no tener certeza de cómo escribir el guion, pero que querían hablar de *Bullying*. Apenas dos alumnas del grupo tenían móvil y sólo una de ellas con acceso contante a internet. En esta ocasión, la monitora también fue informada de la necesidad de una atención especial con una de las alumnas para comprensión del proceso, pues ellas tenía limitaciones oral y auditiva.

Del punto de vista del análisis focal de este primer encuentro, si por un lado esos aspectos se presentaron como desafíos a ser superados para la obtención de un producto final; por otro consolidaba la motivación y estímulo favorables al foco al incentivo de las garantías de los derechos humanos, de la inclusión tecnológica y social, de la tolerancia a las diferencias, con una acción afirmativa, recomendada en el Art. 53 del Capítulo IV, de la Ley nº 8.069/1990¹¹, que dispone sobre el Estatuto de los Niños/as y Adolescentes y que garantiza, entre otros, el acceso a la educación en condiciones de igualdad; bien como, los derechos previstos en las secciones I, II, III y IV, del Capítulo II de la Ley nº 12.852/2013¹² del Estatuto de la Juventud, que preconiza la ciudadanía, participación social y política, educación, profesionalización, la diversidad y la igualdad.

Cabe aquí destacar que los ejes de la estructura de aprendizaje, que defiende los derechos humanos, fueron iniciados

¹¹ Ley que dispone sobre la protección integral de los/as niños/as y adolescentes.

¹² Instituye el Estatuto de la Juventud y el Sistema Nacional de Juventud (SINJUVE).

con la creación del Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos (CNEDH)¹³, en el año de 2003 que, a su vez, inició el proceso de elaboración del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNDEDH) y que después de la sistematización de las contribuciones estatales, en el año de 2006, retornó al CNEDH y fue concluido en el año de 2007.

Esos principios de los derechos humanos, la relación de colaboración, la necesidad de la comprensión del otro y de sí mismo en el contexto; la flexibilidad para lidiar con lo desconocido y la disposición para superación de los desafíos, aunque fue en relación al grupo, se presentaron inmediatamente en el primer encuentro del taller. Aún sin madurez adquirida a lo largo del proceso de formación de la especialización, hubo sintonía dentro del grupo, comportamiento que facilitó el desarrollo propuesto en el taller¹⁴.

En relación con el segundo encuentro, el informe del taller registra el cumplimiento de los contenidos previsto en el plan, que llevó a la presentación de los títulos: Guión – términos técnicos y estructura; plano y ángulos; sonido e iluminación¹⁵. Al final los grupos fueron informados de la necesidad de concluir el guion, para entonces iniciar las grabaciones a partir del encuentro siguiente. Hubo además el registro de la preocupación de los profesores con los temas por considerarlos polémicos¹⁶.

En el momento con la monitora, el diálogo con el grupo *Bullying* registró algunas dudas de las alumnas para la definición

¹³ Creada por la Portaria nº 98/2003 de la Secretaría Especial de los Derechos Humanos (SEDH/PR).

¹⁴ El desarrollo práctico de este taller de video-reportaje posee orientación para el atendimento de las recomendaciones del Programa Escuela Libre de Periodismo / proyecto Cine, Educación y Derechos Humanos / Inventar con la Diferencia, bien como en el modelo de enseñanza/ aprendizaje propuestos en el Proceso de Bolonia.

¹⁵ En ese aspecto, las técnicas y dispositivos del *Inventar con la Diferencia* fueron utilizados para direccionar las posibilidades de la visión creativa de los/as niños y jóvenes.

¹⁶ Durante el monitoreo del grupo *Bullying*, uno de los profesores externó la preocupación con la forma en que el asunto sería tratado. Mas, de pronto fue esclarecido que todo el proceso de producción sería acompañado por los monitores y no serían permitidas exposiciones que pudiesen perjudicar a las personas envueltas en este proceso de aprendizaje.

del guion. Con la adopción del método de preguntas y respuestas, como por ejemplo: “¿sabéis lo que es el *bullying*?”; “¿a quién queréis entrevistar para hablar sobre el asunto?”; “¿el *bullying* acontece también en la escuela?”; “¿Cuáles son las consecuencias del *bullying* en la escuela?” y “¿Cuál es el mensaje que queréis llevar al público?”; el grupo se estimuló al encuentro de los rumbos de su guión. Las interacciones siguieron después del encuentro, a través de aplicativo, para auxilio en el esclarecimiento de dudas, a lo largo de la semana y conclusión del plan.

Para mayor comprensión sobre el tema, fue sugerido al grupo la investigación de las definiciones sobre el *bullying*, que es un tipo de violencia, conforme previsto en el § 1º del art. 1º da Ley nº 13.185/2015¹⁷ del Programa de Combate a la Intimidación Sistemática

También indicado el art. 2º de la Ley, que complementa, la caracterización del acto de intimidación sistemática¹⁸ y en el Párrafo único, el cyberbullying¹⁹. Y reiterando, la Ley de combate al *bullying* trae además, en su Art. 3º, la clasificación de las acciones²⁰ practicadas.

¹⁷ Ley que instituyó el Programa de Combate a la intimidación Sistemática (Bullying), publicada en el Diario Oficial de la Unión, de 9 de noviembre de 2015, que define como, intimidación sistemática, todo acto de violencia física o psicológica, intencional y repetitivo que ocurre sin motivación evidente, practicado por individuo o grupo, contra una o más personas, con el objetivo de intimidarla o agredirla, causando dolor y angustia a la víctima, en una relación de desequilibrio de poder entre las partes envueltas (BRASIL, 2015).

¹⁸ La intimidación sistemática (bullying) se caracteriza, además en los: I – ataques físicos; II – insultos personales; III – comentarios sistemáticos y motes peyorativos; IV – amenazas por cualquier medio; V – grafitis despreciativos; VI – expresiones prejuiciosas; VII – aislamiento social consciente y premeditado; VIII – ataques (BRASIL, 2015).

¹⁹ En la red mundial de computadores (cyberbullying), cuando se usan los instrumentos que le son propios para desprestigiar, incitar a la violencia, adulterar fotos y datos personales en el intento de crear medios de constreñimiento psicosocial (BRASIL, 2015).

²⁰ Son clasificadas las acciones practicadas, como; I – verbal: insultar, injuriar y colocar motes peyorativamente; II – moral: difamar, calumniar, diseminar rumores; III – sexual: asediar, inducir y o abusar; IV – social: ignorar, aislar y excluir; V – psicológica: perseguir, amedrentar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantajear e infernar; VI – físico: dar puñetazos, patadas, golpear; VII – material: hurtar, robar, destruir pertenencias de otro; VIII – virtual: desprestigiar, enviar mensajes

Delante de este escenario, la producción del video reportaje, registrado por el grupo con el uso de un teléfono móvil, direccionó el foco de su guión para el esclarecimiento de qué es el *bullying*, cuáles son las consecuencias para la víctima y para quien práctica; por medio de declaraciones de la dirección, de profesores, incluyendo además, la opinión de colegas de la escuela entre las entrevistas realizadas.

En relación con el tercer encuentro, el informe del taller registra se siguió cumpliendo el contenido programado, siendo abordado: edición por computador y por móvil; diálogo sobre las experiencias de grabación; orientaciones de los grupos. Las grabaciones concluidas de los grupos fueron usadas como ejemplo para explicar técnicas de captación y edición. Después, la tarea se concentró en la conclusión de las grabaciones para pasar al inicio de la edición.

Durante el monitoreo, el diálogo con el grupo Bullying registró en este encuentro que, después de ver otros videos en la orientación colectiva, y aunque estaban ya con el video editado, las estudiantes demostraron preocupación con el ajuste del audio de una de las entrevistas, antes de realizar la entrega final. Sin embargo, las alumnas percibieron que para corregir substancialmente algunos aspectos, tendrían que regrabar las entrevistas, pues habían perdido la grabación original y poco podía ser hecho sobre un medio cerrado.

Delante de lo expuesto, vale destacar que, según MIGLIORIN (2010), la relación del cine y la escuela se apoya en la flexibilidad e incertezas que se hospedan en las infinitas posibilidades de la enseñanza, como el cine. El autor reitera que,

Así, lo que está dado para enseñarse con el cine es un “no sé qué” de posibilidades. Enseñar con el cine pasa,

justamente, por un “no saber” de las partes que se preparan para el acontecimiento, o sea, para la invención intempestiva consigo y con el otro, con las imágenes, mundos y conexiones que el cine nos permite, no autoriza. Pero, ¿sólo el cine puede eso? Ciertamente no. Pero tal vez ningún arte o medio de expresión lo pueda con tanta intensidad. (MIGLIORIN, 2010, p. 4).

En el ámbito de las incertezas y con la preocupación con la mejora del producto obtenido – como por ejemplo, el ángulo de la cámara, la luz, la calidad del sonido y de la imagen, el plano de fondo, el encuadre, el tipo de subtítulos y las varias técnicas de filmación creativa del cine – fueron el norte apuntado en las explicaciones hechas a partir de las presentaciones del video de otros grupos. A pesar de todo, ese deseo de hacerlo mejor, hacerlo diferente, puede ser considerado resultado del estímulo promovidos a partir de la oportunidad de la experiencia práctica.

En el cuarto encuentro, el informe del taller registra que, por diferentes motivos, como pérdida de parte del video, dificultad de finalizar el guión, dificultades de confirmar horario con el entrevistado, algunos grupos no consiguieron cumplir la entrega de los videos, conforme previsto en la programación. Los monitores auxiliaron en la grabación, realizaron entrevistas con los grupos que concluyeron la actividad. También fue registrada la presencia de la monitora del taller Alessandra Bacelar, que acompañó parte de las actividades de este encuentro.

Entre el cuarto y el quinto encuentro fue realizado un encuentro extra, para establecimiento de plazo de entrega de las grabaciones, auxilio para edición final de los videos y diálogo a respecto del encuentro final. En esta visita, las monitoras buscaron la dirección para presentar la propuesta del último encuentro, pero debido a una emergencia no pudieron ser atendidas.

Preocupado con la comprensión en relación con la dificultad de rendimiento de algunos grupos, uno de los profesores esclareció que el desinterés era un comportamiento atípico, consecuencia del cambio de escuela que irían a enfrentar en el año siguiente. Y el taller era uno de los intentos de rescate de esta motivación con una experiencia diferenciada.

En el monitoreo del grupo *Bullying* fue registrada la entrega del video reportaje conforme la programación del cuarto encuentro. De la misma forma que en los encuentros anteriores, el diálogo fue registrado, esta vez, para verificar las impresiones de las alumnas hasta aquella etapa de la experiencia. Algunas preguntas fueron dirigidas como por ejemplo: “¿Cómo os sentís para la presentación del video que han producido en el evento final?”; “¿Haríais algún cambio si pudierais producir nuevamente el video reportaje? ¿Qué cambios?”; “¿Cuál es vuestra opinión sobre el taller?”; “¿Ha habido alguna cosas que no os gustara?” y “¿Ha habido alguna cosa que os gustara u os interesara?”.

Una de las alumnas afirmó, “Estoy ansiosa para el evento final, porque quería ver también la producción de los otros grupos”. Dos de ellas, menos animadas dijeron que “ Si tuviesen oportunidad cambiarían algunas cosas”, destacando el cuidado con el audio y la iluminación. La alumna con dificultad en el habla estaba atenta a la conversación y por medio de señales concordaba con las amigas o no se manifestaba. Entre una respuesta y otra, las estudiantes buscaban la aprobación anticipada de la actuación del grupo. A respecto del taller, la primera dijo “Estuvo bien participar”, y la otra completó “Si el año que viene, el profesor deja, quiero hacer otro video en otra escuela”, en seguida la tercera dijo “El taller me gustó. No me gustó haber perdido la grabación y no poder reeditar”. Una de ellas entonces dijo, “Creo que es genial ser periodista. Aprendí muchas cosas. Es un poco trabajoso, pero ahora tengo más ideas”.

La combinación de imagen, off y subtítulos, con bocadillos de diálogo, fue la manera encontrada por el grupo para promover la participación de todas, haciendo uso de efectos visuales que denotan

las características preadolescentes de madurez del grupo. La distribución de tareas, en el proceso de producción, también contribuye a la participación activa de todas.

El evento de clausura, ocurrió en el 5º encuentro y, conforme lo registrado en el informe del taller, inicialmente la exhibición sería para la comunidad escolar, en las instalaciones de la propia escuela. Pero en reunión con la directora, representantes del taller recibieron la sugestión de realizar el evento final en un ambiente externo que promoviese el acceso a un espacio que varios alumnos no conocían o tuviese dificultad de acceso, en esta ocasión, la sala de cine Sinhozinho²¹, para la presentación y premiación de las producciones.

Además de la exhibición, había la intención de realizar una mesa redonda para la obtención de un *feedback* final de los alumnos sobre el taller. Sin embargo, con el tiempo necesario para el traslado de los alumnos, el plazo quedó insuficiente para esa actividad. Aún así, de forma general, se registró sorpresa con la grandiosidad y satisfacción con la organización del evento final; el deseo de la ampliación del tiempo de permanencia del taller en la escuela; la alegría de la oportunidad de participación; la inspiración para nuevas producciones; la gratitud de la escuela por haber sido escogida por el proyecto; fueron registrados también durante las entrevistas grabadas, momentos con alumnos y profesores, para producción de materiales de divulgación de la clausura del taller. Ese registro fue realizado a lo largo de la confraternización, después de una premiación simbólica que contempló cada grupo con medallas por categoría, entre ellas: Mejor Entrevista, Mejor Sonido, Mejor Guión, Mejor Fotografía, Mejor Montaje y Mejor Dirección.

²¹ Localizada en las instalaciones del Espacio Cultural, en el centro de la Capital de Tocantins.



Imagen 3: Momento de clausura y presentaciones de los reportajes realizado en el día 26 de noviembre de 2016 de las 14h a 16h en la sala Sinhozinho (sala de cine), del Espaço Cultural, en Palmas. Participaron alumnos de la Escuela Olga Benário, directora de la Escuela Profesora Jany Gaspar y graduandos del OPAJE.

En el monitoreo del grupo *Bullying* se registró el último diálogo con las alumnas, premiadas en la categoría de mejor Entrevista, en una conversación informal y extrovertida, pero con preguntas puntuales. La primera pregunta fue si el taller había despertado algún interés en la profesión de periodista y una de las niñas respondió “Yo siempre consideré genial ser periodista y me interesé más ahora”; la segunda pregunta fue si alguna de ellas tenía interés en buscar el curso en la universidad y otra niña respondió “Hasta que tengo interés, pero todo depende de conseguir plaza”; la tercera pregunta fue si creían que habían aprendido algo con el taller y ellas respondieron “Sí”; “Creo que aprendí un poco”; “Yo aprendí cosas que no sabía”; la alumna que tiene dificultad para expresarse demostró con señal positivo y sonrisa que le había gustado.



Imagen 4: Premio al grupo con el tema *Bullying en la Escuela* en la categoría de mejor entrevista.

Los demás alumnos fueron observados de manera general; y estaban eufóricos, comentaban sus producciones y entre un momento y otro, miraban la medalla simbólica que recibieron en la premiación, colgada de sus cuellos. Apenas un alumno del grupo no tuvo permiso del responsable para participar del taller, pero fue tratado sin diferencia y apreció la experiencia y participó de la confraternización junto con el resto de compañeros.

En un primer instante, el video era entendido como el producto final del taller, pero, a lo largo del proceso de la performance positiva del grupo en la producción de conocimiento, la capacidad de comprensión de las tareas; la búsqueda por esclarecimiento y presentación de la producción, a cada nuevo encuentro, pasaron a ser comprendidos como resultados de la actividad práctica. De la misma forma, las reacciones expresadas al respecto de los estímulos ofrecidos, obtenidos por medio de las respuestas a las preguntas presentadas al grupo escolar escogido para análisis.

Consideraciones finales

A partir de las constataciones del informe del taller y de las reacciones registradas por medio de pesquisa observación-participante, siguiendo presuposiciones metodológicas descritas por MARCONI; LAKATOS (2003); QUEIROZ et al. (2007); y SILVA; MENEZES (2005), realizada junto al grupo que trató el tema de *Bullying* en la Escuela, es posible percibir las evidencias prácticas resultadas del esfuerzo emprendido en el cumplimiento de las recomendaciones de la enseñanza y aprendizaje propuestas en el Proceso de Bolonia y el proyecto Inventar con la Diferencia.

Cabe, sin embargo, esclarecer que la propuesta de este análisis se apoya en la característica descriptiva analítica del estudio, desde un punto de vista focal y, por tanto, otros artículos podrán ser desarrollados con la presentación de diagnósticos y/o pronósticos; con relatos más amplios o que presenten consideraciones adversas, presentadas desde otras perspectivas.

La performance del grupo que trató el tema “*Bullying en la Escuela*”, observado de acuerdo con los criterios expuestos, revela las evidencias prácticas de cooperación y movilidad que permitió el desarrollo satisfactorio de las actividades a los largo del taller. También se produjo la producción de conocimiento con la construcción de una visión crítica que trató el tema, con una producción audiovisual volcada para la sensibilización del público. Y en el registro de los diálogos, la expresión de interés en el campo de la comunicación y del periodismo refleja la promoción de estímulo, al menos en aquel momento.

Siendo posibles esas consideraciones solamente a partir del reconocimiento de esos resultados como productos del taller, que van más allá de la producción del video reportaje realizado por los propios participantes.

Esa primera experiencia práctica despertó una nueva visión para las posibilidades de producción del taller a los post-graduandos y los aspectos que se hacen necesarios al desarrollo del ser solidario,

característica recomendada a quien busca convertirse em um colaborador del mecanismo de formação del pensamento crítico social, sensibilizando que ese es un proceso apenas iniciado y continuo.

Referencias

BRASIL, **Lei Federal nº 8.069, de 16 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 18 abr. 2017.

_____. **Lei Federal nº 12.852, de 6 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINJUVE). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011--2014/2013/Lei/l12852.htm> Acesso em: 18 abr. 2017.

_____. **Lei Federal nº 13.185, de 9 de novembro de 2015**. Instituiu o Programa de Combate à intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm> Acesso em: 18 abr. 2017.

G1 PARANÁ. Estudantes se reúnem para protestar contra reforma do ensino médio. **G1 Paraná**, Paraná, 9, out. 2016. Disponível em: <<https://www.google.com.br/amp.g1.lobo.com/pr/parana/noticia/2016/10/estudantes-se-reunem-para-protestar-contrareforma-do-ensino-medio.amp>> Acesso em: 06 mai. 2017.

INVENTAR. Apresentação. **Inventar com a diferença: cinema, educação e direitos humanos**. Disponível em: <<http://www.inventarcomadiferenca.org/#>> Acesso em: 23 abr. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Ed. 5, São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view> Acesso em: 19 mai. 2017.

MARTINO, L. C. De qual comunicação estamos falando? In: HOHLFELDT; _____; FRANÇA. **Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **História e Identidade: apontamentos epistemológicos sobre a fundação e fundamentação do campo comunicacional.** Universidade de Brasília. E-COMPÓS: Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Ed. 1, dezembro de 2004. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/e-compos>> Acesso em: 18 fev. 2017.

MIGLIORIN, Cezar. **Cinema e Escola, sob os riscos da democracia.** Rio de Janeiro, Revista Contemporânea de Educação, v. 5, n. 9, 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1604/1452>> Acesso em: 07 mai. 2017.

_____. et al. **Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos.** Niterói: RJ, Editora da UFF (Universidade Federal Fluminense), 2014.

PARANÁ. **Portaria nº 98, de 9 de julho de 2003.** Criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH/PR). Disponível em <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/12a-conferencia-nacional-de-direitos-humanos/educacao-em-direitos-humanos/portaria-no-98-de-9-de-julho-de-2003/view>> Acesso em: 18 abr. 2017.

PEREIRA, Júlio Cesar R. **Análise de Dados Qualitativos: Estratégias Metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais.** Ed. 3. 1ª. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

PÔRTO JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças. **Entre Comunicação e Educação: o Processo de Bolonha e as ações formativas em cursos de Comunicação Social/Jornalismo em Portugal.** 2012. 614 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas). Universidade Federal da Bahia/UFBA. Salvador, 2012.

PÔRTO JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças. **Apresentação realizada durante a disciplina Contemporaneidade e Formação Profissional,** no módulo1 da especialização, em 14 de outubro de 2016, auditório do Bloco III, da Universidade Federal do Tocantins - UFT, campus de Palmas/TO.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** Ed. 4 rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

QUEIROZ, Danielle Teixeira et al. **Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde.** Rev. Enferm. UERJ, Rio de Janeiro, v. 115, n.2, p. 276-283, 2007. Artigo de Revisão. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/revenfermuerj.html>> Acesso em: 07 mai. 2017.

WOLF, Mauro. **Teorias da Comunicação.** Mass media: contextos e paradigmas. Novas tendências. Efeitos a longo prazo. O newsmaking. 8ª edição. Tradução: Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Editorial Presença. Portugal, 1999.

Postfacio

Víctor Amar

*“Dicen que la distancia es el olvido
Pero yo no concibo esa razón
Porque yo seguiré siendo el cautivo
De los caprichos de tu corazón” (1)*

(1) Todas las alusiones a este bolero aparecen en el texto en cursiva y entre comillas. Bolero titulado “La barca” escrito por el compositor mexicano Roberto Cantoral García.

De esta forma comienza el bolero, esta bella canción que nos hace navegar o vagar junto a la emoción que se deriva del corazón, la ensoñación y las muchas inquietudes que se pueden derivar de un beso o un adiós. Y esta canción es de amor pero, en nuestro caso, con el cine. Un cine a ambas orillas del Atlántico. Un cine que une. Un cine que enseña lo mejor que tiene pues: *“Supiste esclarecer mis pensamientos”*.

Cuando se ilumina la pantalla, el espectador se sume en la butaca y queda minimizado ante la inmensidad del universo mágico que se abre ante sus ojos. Y uno se sumerge y acaba entregándose a *“la verdad que yo sueño”*. Y desde que nos conocimos nunca más he dejado de soñar con los ojos abiertos. Me asomo a la ventana del imago y te quiero aún más, ya que cuando te necesité *“Ahuyentaste de mi los sufrimientos”*.

Y hoy en día, ya soy una persona adulta pero esto me sucede desde *“la primera noche que te amé”*. E, inclusive, debo confesar que me enamoré en la sala de proyección. Que, aprovechando tu oscuridad, tomé la mano de la chica a la quería seducir. Que lloré cuando los amantes se dicen adiós. Sinceramente, te amo cine.

Me ayudaste y vi como ayudaste a otro cuando más te necesitaban. En todos los casos me impulsaste a “*cruzar otros mares de locura*”. Fui feliz entre tus olas. Fue como aquel surfista que alza la vista atrás para levantarse sobre la ola que se aproxima. Es esa... No hay otra igual.

“*Y Cuida que no naufrague en tu vivir*”. Pues contigo vivo, sobrevivo y pervivo. Soy de aquellos amantes al cine que gustan de acercarse a la gran sala. Sentarse y ver como los otros espectadores se acomodan. Me gusta salir de la sala una vez han acabado los créditos de la película. Soy un amante del cine que ha aprendido tanto... Que hoy en día me dedico profesionalmente a enseñar contigo.

Y... “*Cuando la luz del sol se esté apagando
Y te sientas cansada de vagar
Piensa que yo por ti estaré esperando
Hasta que tú decidas regresar*”

Pero estoy convencido que el cine nunca me dejará. No me traicionará. Y yo a cambio jamás dejaré de enseñar en mis clases contigo.

Y para que surta los efectos oportunos. El pacto queda suscrito y elevado a lo público en Cádiz (España) a 20 de febrero de 2019