

EL ANÁLISIS AUDIOVISUAL: UN PUENTE ENTRE LOS VALORES PENSADOS Y LOS VALORES SENTIDOS¹

The audiovisual analysis: a bridge between values thought and values felt

Pilar AGUILAR CARRASCO

Profesora de Enseñanza Secundaria
Ensayista y crítica de cine

RESUMEN

Es reconocida la importancia que tiene la ficción audiovisual en la formación de la subjetividad. En la educación de nuestras jóvenes generaciones a través de las enseñanzas regladas se priorizan los aspectos racionales y los conocimientos, dejándose de lado los aspectos emocionales, dimensión que es ocupada por su permanente exposición a los medios de comunicación. A partir de esta recepción acrítica de los medios, especialmente de las ficciones audiovisuales, incorporan emocionalmente, sin filtros racionales y sin defensas analíticas, un repertorio de creencias y valores a menudo contradictorio con los asumidos y pensados. Un objetivo fundamental debe ser, pues, armonizar los valores pensados con los valores sentidos. Es esencial trabajar con el currículo oculto, actuando en y con los mecanismos que lo estructuran. Para educar críticamente respecto a las emociones transmitidas, como instrumento para abordar y frenar la violencia de género en las aulas, se propone una metodología de análisis de la ficción audiovisual.

Palabras clave: Educación en valores, ficción audiovisual, representaciones, masculinidad, violencia.

ABSTRACT

It is recognised the importance that audiovisual fiction has in the formation of subjectivity. In the education of our new generations through regulated education rational aspects and knowledge, are given priority, leaving aside emotional aspects, and this dimension is occupied by its permanent exposition to the mass media. From this perception of the media, specially the audiovisual fictions, a repertoire of beliefs and values are included, often in contradiction with those assumed and thought. A fundamental aim must be, then, to reconcile the values which are thought with those which are felt. It is essential to work with the hidden curriculum, acting in and with the mechanisms that organize it. To educate critically the trans-

¹ Enviado el 25 de junio de 2010. Aceptado en julio de 2010

ferred emotions, as an instrument to deal and tackle the genre violence in the classroom, we propose a methodology of the analysis of the audiovisual fiction.

Key words: Education in values, audiovisual fiction, representations, manliness, violence.

INTRODUCCIÓN

Nadie duda de que el sistema educativo deba transmitir nuestro legado cultural, nuestros saberes tecnológicos y científicos. Pero, si esa transmisión no se inserta en estructuras significativas, si no se acompaña de un apropiado desarrollo emocional, si no se armoniza adecuadamente con mapas afectivos complejos, sólo sirve para fomentar la incongruencia y el descalabro social e individual.

¿Cómo se explica, si no, que en un mundo tan desarrollado tecnológicamente sigan muriendo millones de humanos por hambre o por guerras? La esquizofrenia nos devora. Hemos desarrollado el saber y subalimentado la ética, la empatía, la reflexión que deberían acompañarlo. Con su habitual agudeza señalaba el humorista el Roto en una viñeta: "Superstición es adorar al sol, y ciencia adorar las bombillas" (*El País*, 5-3-97). Para tal viaje, no necesitábamos alforjas. Para hacer un viaje realmente interesante necesitamos, por el contrario, alforjas mucho más consistentes que las de antes, las que usábamos cuando simplemente éramos adoradores del sol.

Hace cincuenta años, por ejemplo, no nos era preciso reflexionar sobre la conservación de nuestro entorno natural, porque tampoco teníamos la capacidad de destrucción que, social e individualmente, tenemos ahora. Hoy, un único humano provisto de una mochila de herbicidas o de una simple sierra de motor puede ocasionar mucho más daño que en otras épocas un nutrido pelotón de hacheros. Por no hablar de lo que puede devastar el mismo humano al mando de una avioneta cargada de insecticidas o con una poderosa máquina cortadora-podadora-trituradora. No se trata de que seamos más perversos que "antes" (los tiempos idílicos no existieron), se trata de que manejeamos instrumentos mucho más poderosos.

O dicho de otra manera: los hechos, los datos, las técnicas no se pueden desligar de los valores, las normas y las actitudes. No se pueden separar, porque somos seres conscientes y, por lo mismo, irremediamente morales. Si transmitimos las habilidades, saberes, herramientas y nos despreocupamos de la reflexión sobre las intenciones y las finalidades de todo ello, estamos propiciando un mundo loco y gravemente autodestructivo. Como señala Montagu (citado por Sastre y Moreno, 2002, p. 19), "la humanidad no es tanto una herencia como un logro. Nuestra verdadera herencia está en nuestra habilidad para hacernos y conformarnos a nosotros mismos, siendo los creadores y no las criaturas de nuestro destino".

UN MUNDO COMPLEJO Y DEVORADO POR LA IMAGEN

Nuestro mundo es, en todos los sentidos, muy complejo. Pensemos que hoy cualquiera que se siente ante un televisor (aun partiendo de la base de que los contenidos televisivos suelen ser simplificadores) recibirá muchos más estímulos y mensajes en dos o tres horas, de los que probablemente sus abuelos recibían durante un mes, incluso un año. Con el agravante de que esos múltiples mensajes seguirán trayectorias incongruentes, inarmónicas y deshilvanadas. Así, por ejemplo, un documental sobre la preservación del medio ambiente aparecerá entrecortado por anuncios que incitan al consumo desbocado de coches, de comida, de ropa, de productos de limpieza... O un debate sobre la violencia de género estará quizá seguido por una película machista. O una loa a la convivencia democrática y a la resolución pacífica de los conflictos irá precedida de una ficción extremadamente violenta. Por resumirlo con palabras de Condry (Popper y Condry, 1994, p. 67), la televisión “no ofrece ningún sistema coherente de valores, su sistema de valores sólo obedece al consumo”.

En conclusión, las nuevas generaciones, educadas ante múltiples pantallas, reciben mucha información, pero es una información dispersa, deshilvanada, contradictoria, sobrecargada de emoción y, por lo mismo, interceptora de la reflexión. Porque, además, el lenguaje audiovisual interpela, ante todo, a los sentimientos y a las impresiones irreflexivas, dificultando el distanciamiento crítico.

Puede pensarse que no pasa nada; que, ante los múltiples mensajes que recibimos, elegimos los que más nos convienen o interesan. Desgraciadamente, las cosas no son tan sencillas. Somos seres contruidos. No existimos “antes” de todos los condicionantes y significados que nos rodean. Nos vamos construyendo con ellos. Y para que esa construcción sea armónica, requiere cimentarse en un sistema complejo, cohesionado, ilativo, jerarquizado, reflexivo. Un sistema, pues, con características que son las contrarias de las propiciadas por los lenguajes audiovisuales.

Es absurdo negar el interés, los beneficios y las ventajas que nos aporta todo este mundo de pantallas. Pero es más absurdo aún ignorar sus peligros. Por ejemplo:

1. La absoluta preeminencia que los medios audiovisuales (empleando la expresión en su sentido más amplio) tienen en nuestra vida, preeminencia basada en el poder de atracción que los humanos experimentamos hacia ellos.
2. Como ya analicé en su día (Aguilar, 1996), la imagen es más impresionista que lógica, más emotiva que racional. Eso significa que burla, con facilidad, nuestros filtros racionales y que, por lo tanto, pueden inducirnos emociones y sentimientos contrarios a los valores que explícitamente sustentamos.
3. El hecho de que no haya prevista ni sistematizada ninguna educación que nos capacite para ser espectadores críticos.

Considerando, pues, los enormes poderes que sobre nosotros tienen las imágenes, el tiempo que les consagramos, su atractivo casi irresistible, su capacidad para modelar nuestros sentimientos y para mediar nuestra percepción de la realidad, es lógico –e incluso muy deseable– que nos preocupe enormemente.

De todo lo expuesto anteriormente se pueden desprender algunas conclusiones: las pantallas nos aportan mucho, pero también nos limitan. Hemos de reconocer que, sin la TV –por hablar de la pantalla dominante hasta ahora–, la inmensa mayoría de los habitantes de este país no sabríamos cómo son los atolones del Pacífico (por mencionar un detalle pequeño y concreto de lo mucho que podemos ver). Y también hemos de reconocer que la TV es un medio bastante tolerante y permisivo por lo que respecta a los usos y costumbres. En éste y en otros países, la televisión ha puesto a mucha gente en contacto con algunos aspectos ideológicos interesantes de la modernidad. De modo que puede afirmarse que ha contribuido a limar las posiciones más reaccionarias de la cultura tradicional. Esto ha sido así y no nos deben doler prendas a la hora de reconocerlo. Sin entrar en un debate que no es ahora el nuestro, hay que ser franco y admitir que si la televisión ocupa actualmente el lugar que en otro tiempo ocupaban los púlpitos, en ello hemos salido ganando. Baste pensar en ciertos temas tales como la tolerancia hacia los homosexuales y contrastar la doctrina de la Iglesia Católica con las posiciones que, en general, transmite la televisión.

Pero tampoco hay que olvidar que ese discurso multiforme y permisivo tiene una cara negativa: la confusión que se genera entre la tolerancia y la pérdida de principios, entre un cambio moral que no sigue la doctrina de la religión mayoritaria y dominante en nuestro país y su sustitución por un “todo vale”.

En cualquier caso, no podemos achacarle males sin cuento. Es totalmente falso, por ejemplo, que ahora leamos menos porque vemos la televisión. Las masas que ahora no leen tampoco lo hacían antaño. Utilizando los parámetros de análisis adecuados, se deduce que las y los jóvenes actuales no tienen un nivel cultural más bajo que los de los años cincuenta. Claro que la comparación no se puede hacer tomando, por un lado, la totalidad de los y las que cursan, por ejemplo, 4º de la ESO; y, por otro, las élites (de excelencia o de clase social) que estudiaban en los años sesenta 4º de bachiller. Nos desespera el bajo nivel cultural de nuestros jóvenes, pero en aquellos años la mayoría no estaba escolarizada y apenas si sabía leer.

No creo que seamos más perversos que antaño; nuestros retos son otros, y son mayores. ¿Tienen acaso las y los jóvenes de hoy las mismas carencias o las mismas abundancias que las y los de hace un siglo? Tampoco tienen las mismas estructuras simbólicas, ni los mismos mapas afectivos, ni la misma percepción de la realidad, ni del tiempo o el espacio, ni –en definitiva– tienen desarrollados, de igual manera, los aspectos funcionales de la cognición.

Es inútil, pues, que el sistema educativo insista en la transmisión de saberes y habilidades que las y los jóvenes ya reciben por otros conductos; y, por el contrario,

es desastroso que no los prepare para contrarrestar los excesos y deformaciones de nuestro mundo. Una persona que sólo haga pesas, tendrá muy desarrollado el busto y los brazos, pero sus piernas serán débiles. Una educación física correcta supondría analizar sus desproporciones y sus carencias, a fin de equilibrar y armonizar su desarrollo. En el caso de nuestro ejemplo, limitar las pesas y ponerlo a correr.

Frente al bombardeo continuo de poderosos, incoherentes y emotivos mensajes audiovisuales, las y los jóvenes de hoy necesitan ejercitar mucho más el pensamiento lógico e ilativo. A mayor cantidad de mensajes contradictorios, incoherentes, desconectados, superficiales y tipo flash, mayor necesidad de reflexión, de distanciamiento crítico.

EDUCAR EMOCIONES

Lo que está claro es que vivir quejándonos de nuestra realidad, sin analizarla ni proponer medidas correctoras es una locura. Fácilmente se deduce, pues, que educar hoy exige prestar una atención especial a estas problemáticas y que exige esfuerzos sostenidos para dotar a las nuevas generaciones de capacidad de jerarquización, de estructuración, de parámetros éticos.

Surgen, sin embargo, muchas dudas. La primera: ¿Podemos y debemos las profesoras y los profesores ser remendones de todos los rotos? ¿No hay (o debería haber) otras muchas instancias implicadas y que tendrían que actuar? Ambas objeciones están cargadas de razón. Sin embargo, ello no nos exime de nuestra parte de responsabilidad. No podemos limitarnos a pensar: “Yo le enseño lo que es una ecuación o le enseño a manejar un martillo; lo que después haga con ello no es asunto mío”; porque sí lo es.

Y, sin embargo, podemos afirmar, con bastante rotundidad, que hoy el sistema de enseñanza educa, ante todo, en saberes científicos, técnicos y procedimentales, y deja que las pantallas eduquen las emociones. Como argumenté en otra parte (Aguilar, 2002, p. 77):

Un o una adolescente aprende la diferencia entre la oración adversativa y la completiva. Se lo dicen sus profesores y los libros. No duda de que sea verdad. ¿Y qué? ¿Eso influye en su modo de estar en la vida, de relacionarse con los otros, de plantearse su futuro, de gestionar los conflictos, de elaborar la propia agresividad, la propia angustia o el propio deseo? ¿Hasta qué punto ese saber y otros muchos de los que la escuela le trasmite va a modificar sus formas de entender e interpretar el mundo?

Pero, por el contrario, los relatos, sean verdad o mentira, sí van a modelar su vida. Los relatos son piedra angular en la construcción de la propia identidad. A través de las estructuras narrativas, construimos nuestra comprensión, nuestro entendimiento, nuestra experiencia del tiempo, del antes y del después, la concatenación causal y explicativa de los acontecimientos.

Los relatos son, además, modelos para la aceptación o el rechazo de lo que nos rodea, para la exploración de los límites. Un ser humano, para constituirse como tal, necesita las narraciones. Ahora bien, el que un relato sea verdad o mentira, ficción o realidad, para nada modifica su capacidad de modelar nuestra vida, de darnos explicaciones, de labrarnos mapas afectivos y sentimentales. Hablando en plata: Una ficción, por falsa que sea, puede impactarnos y dejarnos muchas más huellas que un episodio real.

La educación, tradicionalmente, ha reivindicado nuestra mente racional e intelectual. Pero, a fuerza de describirnos a nosotros mismo como seres racionales, se nos olvidó que también somos seres emocionales. Es verdad que ya llevamos años hablando de ello. Los psicólogos, los psicoanalistas, los pedagogos, los sociólogos nos recuerdan que existe la inteligencia emocional y los sentimientos. Las leyes educativas promulgadas en los últimos veinte años así lo formulan; pero, en el fondo, no terminamos de creérnoslo. Ni se lo cree el sistema educativo ni el profesorado. Como dice Montserrat Moreno: “Los sentimientos son el Tercer Mundo de la educación” (Moreno, 1998, p. 19).

José Antonio Marina señala al respecto: “En la actualidad hemos hipertrofiado el aspecto cognoscitivo de la inteligencia, lo que, además de falso, resulta peligroso. La inteligencia humana tiene como función principal dirigir la conducta para que el sujeto salga bien parado de la situación en la que vive. Ello implica la constitución de la propia autonomía, es decir, la capacidad de determinar el comportamiento –lo que tradicionalmente se llamaba voluntad– el conocimiento de la realidad y de sus leyes y la correcta evaluación de las situaciones (Gallego Lázaro, 1998, p. 45). Porque la inteligencia es la capacidad de resolver ecuaciones diferenciales, pero es, ante todo, la aptitud para organizar comportamientos y descubrir valores” (Marina, 1993).

Y por eso, si incidimos sólo en lo racional y apelamos sólo a discursos lógicos –por incontestables que sean–, avanzamos poco pues chocamos con creencias emotivas profundamente ancladas y que resisten a todas las argumentaciones. Como han analizado Goleman y otros, la mente emocional se caracteriza por carecer de reflexión y análisis y por hacer juicios intuitivos e inmediatos. Es escasamente analítica y poco discriminatoria. Hace que demos crédito a las cosas según criterios que nada tienen que ver con la lógica. Considera aquello en lo que cree como la verdad absoluta, y rechaza las evidencias que apunten en sentido contrario. Desdeña los matices. Y, a veces utiliza a la mente racional para conseguir sus propósitos. Es decir, reviste de ropajes racionales y aparentemente argumentados, creencias que no se sostienen en ninguna evidencia probada (Goleman, 1997).

Como advierten Genoveva Sastre y Montserrat Moreno comentando los trabajos de Frijda, Manstead y Bem (*Emotions and Beliefs*), “las emociones tienen una poderosa influencia sobre nuestras creencias. De hecho, las creencias –que se distinguen del conocimiento porque este tiene un fundamento más sólido– se apoyan fundamentalmente en emociones y no en hechos constatables” (Sastre y Moreno, 2002, p 24). Nadie puede argüir, desde la razón, que las mujeres deben cargar con el

trabajo doméstico; sin embargo —y según todos los estudios que se realizan—, siguen asumiéndolo sin que esa asunción se sustente en ningún argumento válido; incluso, aunque las opiniones explícitas y racionales de ambos y cada uno de los dos miembros de una pareja heterosexual —ella y él— no lo aprueben. Y es que el racismo, el machismo, la xenofobia, etc., no se sustentan en evidencias probadas e irrefutables, sino en sentimientos primarios. Sobre ellos hay que incidir, con ellos hay que trabajar, si pretendemos cambiarlos. Genoveva Sastre y Montserrat Moreno señalan la concatenación entre emociones y conductas: “Las emociones, según Frijda, sirven de sustento a las creencias y a través de ellas inducen a las personas a actuar de una determinada manera; el pensamiento racional, en cambio, no es suficiente para la acción” (Sastre y Moreno, 2002, p. 28).

Un objetivo fundamental debe ser, pues, armonizar los valores pensados con los valores sentidos. Es esencial trabajar con el currículo oculto actuando en y con los mecanismos que lo estructuran. Hemos de reconocer que esa tarea no es fácil. De modo que, ante la pregunta de cómo educar emociones, se pueden hacer múltiples propuestas —y no desdeño ninguna—, pero yo aquí voy a argumentar sobre el interés de hacerlo a través del análisis de la ficción audiovisual.

RAZONES PARA APELAR AL ANÁLISIS AUDIOVISUAL

Una primera razón es la importancia que la imagen tiene en las vidas de los y las jóvenes. Como ya se ha dicho, hoy, un adolescente medio en lo que ha invertido más horas de su vida es en ver la TV. No se puede actuar educativamente ignorando tal hecho. La manera más eficaz de hacer frente al monopolio devorante de las imágenes es pensarlas. Lo cual significa que, para salir del mundo de las percepciones audiovisuales y construir representaciones, es preciso analizar las imágenes, es decir: nombrarlas, caracterizarlas, describirlas, definir las. Se trata, pues, de estructurar un pensamiento simbólico a partir de un magma emotivo.

Mediante el análisis de ficciones audiovisuales se construyen puentes que unen las estructuras de conocimiento lógico-simbólico con las estructuras emotivas. Se contextualiza el aprendizaje y se ancla el significado.

Otra razón —y de peso— es que la imagen favorece una pedagogía centrada en la producción de sentido. Como ya hemos argumentando anteriormente, las imágenes y, más en concreto, las ficciones audiovisuales, no hablan esencialmente a nuestra razón sino que transmiten y/o crean estructuras imaginarias, sentimentales... Es decir, inducen y trabajan sobre nuestros mapas afectivos.

Además, abordar ciertos temas supone enfrentarse a núcleos muy íntimos y complejos de la personalidad. Despiertan angustias, miedos, inquietudes e intereses muy emotivos e irracionales. Y por ello no resulta nada fácil tratarlos sin producir efectos secundarios inhibitorios, agresivos y contraproducentes. Ya que, como señala

Goleman, “la ansiedad frustra toda posibilidad siquiera de comprender lo que está ocurriendo y, en ese sentido, genera una gran confusión” (Goleman, 1985, p. 164). La ficción audiovisual permite y propicia una implicación personal pero evita –o al menos atenúa– la angustia que puede conllevar tratar directamente ciertos temas. Una pantalla por medio, una historia externa al sujeto, objetiva la emoción y proporciona un grado de extrañamiento y de distancia absolutamente necesarios para analizar aspectos que necesitan un delicado equilibrio entre lo subjetivo y lo objetivo.

Y ya sabemos que la ficción expresa y proyecta, de una manera más inconsciente y, por lo tanto, más profunda, lo que pensamos, soñamos, ansiamos y sentimos. A menudo, incluso, las fantasías vienen a suplir los deseos frustrados y a expresar lo inexpresable dándonos la posibilidad de descifrar y entender lo que, de otro modo, no conseguiríamos y de dialogar cuando la realidad nos condena a la agresividad y al silencio.

Además, el pudor, la intimidad, lo privado existen y hay que respetarlos -y yo diría que, en ciertos casos, incluso cultivarlos-. No en vano somos seres singulares y sujetos únicos de nuestra vida.

En definitiva, el análisis de ficciones audiovisuales favorece la acción educativa, porque permite pensar e intercambiar experiencias, miedos y dudas, preservando, sin embargo, la propia intimidad. Además, hoy en día, la imagen audiovisual tiene un soporte material muy manejable y asequible. Y esa ventaja no es ninguna bobada cuando se trata de bajar de los estratos especulativos a la práctica del aula.

OBJETIVOS

Con el análisis de la ficción audiovisual aspiramos a conseguir los siguientes objetivos:

1. Enseñar a los y las adolescentes a tener una actitud activa frente a los relatos audiovisuales, y proporcionales los elementos necesarios para que sean capaces de analizarlos.
2. Ofrecer pautas de lectura analítica a jóvenes acostumbrados a consumir productos audiovisuales sin plantearse nunca cómo están contruidos y con qué objetivos.
3. Enseñarles los elementos del lenguaje audiovisual y de sus parámetros más significativos: composición, iluminación, escala en el plano, banda sonora, etc.
4. Ligar esos elementos con su contenido significativo, para ver cómo el lenguaje audiovisual crea significados no explicitados verbalmente.
5. Analizar cómo los filmes inducen en nosotros mecanismos identificativos que llegan a ligarnos afectivamente a acciones éticamente reprotables (el

recurso a la violencia como modo principal de solucionar conflictos, por ejemplo) haciéndonos partícipes y cómplices.

6. Desarrollar habilidades que permitan a los y las jóvenes identificar y detectar la manipulación emotiva y sentimental a la que nos someten las ficciones audiovisuales.
7. Hacer visible el machismo y la violencia que impregnan muchas de las ficciones audiovisuales.
8. Ayudarles, así, a superar los estereotipos sexistas y en particular los que ligan virilidad con violencia, sexismo, misoginia y homofobia.
9. Ayudar a los varones a generar esquemas alternativos de construcción no sexista y no violenta de la masculinidad. Ayudarles a desarrollar habilidades que les permitan construirse superando las propias inseguridades, debilidades y miedos.
10. Ayudarles a tomar conciencia de las limitaciones que el sexismo supone para todos los seres humanos al reducir nuestras posibilidades a los estereotipos socialmente ligados al propio sexo y al impedir la asimilación de valores asociados al otro sexo.
11. Favorecer en el alumnado cambios cognitivos, afectivos y conductuales que ayuden a superar los distintos componentes del sexismo y de la violencia.
12. Favorecer la construcción de una identidad propia y positiva, aun a costa de romper con determinados corsés.
13. Practicar la discusión y el aprendizaje cooperativo en equipos de trabajo heterogéneos fomentando la participación y el intercambio.
14. Ayudarles a integrar lo que aprenden en su centro de enseñanza, con lo que viven fuera.

CONDICIONES PARA ANALIZAR

Para que el análisis cinematográfico no sea especulativo, debe basarse en el estudio del funcionamiento de los códigos específicos: características formales peculiares de la composición de la imagen, distancia, posición y movimiento de cámara, decorado, iluminación, montaje, banda sonora, etc. También es necesario examinar los elementos de la trama, los personajes y la estructura narrativa. Como señalé en el *Manual del espectador inteligente*:

Es, por lo tanto, erróneo considerar que lo único importante es lo explícito y aparente. Muchos profesores lo creen así y, en consecuencia, buscan un film "adecuado" para trabajar el racismo o la igualdad, etc. Este procedimiento no carece de interés, sobre todo si la película es buena, es decir, si trabaja nuestras contradicciones y no nuestras certezas. En efecto, un film puede hacernos llorar con las desgracias que le ocurren

al negro o al gitano "buenos", sin modificar ni un ápice nuestra percepción de esos grupos étnicos y/o sociales.

Pero, incluso con una película excelente, esta actuación pedagógica es limitada porque no hay muchas ficciones audiovisuales que traten estos temas de manera adecuada y porque tal procedimiento no arma a los alumnos – o sólo los arma de rebote– contra la ingente cantidad de películas donde lo que importa es la violencia, ser el chulo, el que se impone, ser el hombre, ser poderoso, rico, agresivo... Eso, sin contar con que lo más sibilino –como ya comentamos anteriormente– es el tipo de mentalidad, de estructura psíquica que propician la mayoría de las imágenes audiovisuales: simple, esquemática, categorial, taponadora, fragmentada, etc.

Y por eso de lo que se trata es de "destripar" el mecanismo cinematográfico. Sólo así los espectadores y espectadoras –en el caso que nos ocupa, el alumnado– comprenderán que filmar supone eleccionar la realidad, focalizarla desde un punto de vista.

Es decir, el análisis ha de poner en evidencia de qué forma un texto funciona dentro de una ideología y se convierte en expresión de ella (Aguilar, 1996, p. 91).

Para analizar con cierto detenimiento que posibilite el trabajo, mi propuesta consiste en centrarse en escenas cortas (de diez minutos como máximo). Después de visionarlas, la clase se divide en grupos de análisis y discusión en torno a un cuestionario. No se trata de que "contesten" a todas las preguntas. Las preguntas les sirven para estructurar la reflexión y el análisis. Una vez hecho ese análisis reflexivo, la clase hace una puesta en común.

UN EJEMPLO

- **Propongo analizar una secuencia de la película *El sargento de hierro*** (Clint Eastwood, 1986).

Datos sobre la película

Título: *El sargento de hierro*. Título original: *Heartbreak Ridge*. Director: Clint Eastwood. Guión: James Carabatsos. Año: 1986. Nacionalidad: Estados Unidos. Principales intérpretes: Clint Eastwood, Marsha Mason, Everett McGill, Moses Gunn. Productora y Distribuidora: Warner Bros. Pictures.

Clint Eastwood dirige y produce esta película en la que también interpreta a Tom Highway, sargento de artillería del cuerpo de Marines y veterano condecorado de varias guerras, incluida la de Vietnam. La película nos lo muestra como soldado heroico, valiente, invencible en las peleas, honesto, exigente con los soldados y "simpáticamente" borrachín, pendenciero, asocial, machista, agresivo y arbitrario. Estos últimos atributos son presentados en el film como positivos o, al menos como justificados. Así, por ejemplo, el excesivo consumo de alcohol se justifica como un complaciente y festivo rasgo de virilidad o como un mecanismo compensatorio ante una disputa con su ex mujer, disputa que no puede solucionar a palos como haría frente a otro hombre (aunque, a tenor del

machismo que el personaje manifiesta en la escena que vamos a analizar, las mujeres no le importan absolutamente nada, o sólo como “agujeros”). Igual ocurre con sus pendencias y agresividad, ya que tanto unas como otra aparecen justificadas en el relato y todos los personajes que se lo reprochan son pusilánimes, antipáticos o cobardes, cuando no una mezcla de la tres cosas.

Y las mujeres, que son testigos en varias ocasiones de sus comportamientos y comentarios “viriles” y machistas, sonrían siempre con complacencia y agrado ante ellos, los comprenden.

La escena elegida

Como telón de fondo a los títulos de crédito, vemos imágenes de varias acciones de combate donde intervienen marines. Esas imágenes se complementan con otras que nos muestran a soldados heridos ayudados de diversas maneras por sus compañeros. Las escenas, de marcado tono documental, están en blanco y negro y son presentadas como pertenecientes a guerras de la segunda mitad del pasado siglo en las que han intervenido tropas americanas. Su objetivo es familiarizarnos con el pasado heroico del protagonista. La escena que analizaremos es la inmediatamente posterior a esa secuencia (la primera, pues, del relato propiamente dicho) y sirve para presentarnos al protagonista.

Cuestionario para el alumnado

Anota cómo la película sitúa e introduce a los diferentes personajes. Observa de qué modo los planos anteriores a la aparición del protagonista sirven para situarnos espacial y ambientalmente en la escena.

- ¿Qué procedimiento se usa para presentar al protagonista antes de que aparezca?
¿Por qué sabemos, casi con toda probabilidad, que esa voz es la suya?
- Anota su primera frase. Observa las dos referencias que contiene: una al sexo y otra al ejército. ¿Qué datos se dan, pues, como definitorios del personaje?
- Luego, sigue su relato ¿Cuál es el tema?
- ¿Cómo adjetiva el protagonista esas relaciones sexuales?
- Al definir las como diarias y hechas “de forma ordenada, muy militar”, ¿no crees que las mecaniza y las despoja de cualquier connotación de hedonismo, sentimiento, emoción, imprevisto, abandono, etc.?
- ¿Por qué se les estropeó ese plan de vida? ¿Qué connotaciones añade el hecho de que ese soplón se lo contara a su “Mami”?
- Los congresistas prohíben esas actividades. Según las palabras de Clint Eastwood, ¿por qué lo hacen? ¿Se supone que sólo a “un maricón” le puede parecer mal la prostitución?

- ¿Por qué sus frases relativas a los congresistas son degradantes para los homosexuales?
- Analiza el primer plano que nos muestra al protagonista: ¿en qué se diferencia este plano de todos los anteriores?
- Sabemos que estamos viendo una película de Clint Eastwood. No dudamos, por lo tanto, de que él sea el protagonista. Pero, aunque no lo supiéramos, sólo fijándonos en el tipo de plano, unido al hecho de que sea él quien habla, unido al hecho de que es físicamente el único en el que la cámara se detiene, unido al hecho de que no es feo, ni gordo, ni mendigo, ni hortera, ni jovencito llorón, unido al hecho de que tiene un coro de atentos oyentes, ¿no crees que claramente nos marca que ése es el personaje importante, el eje del relato, aquel en quien tiene que centrarse el espectador y de quien se va a contar la historia?
- El protagonista cuenta que reciben la orden de no ir más a los burdeles y que la desobedecen. Se supone que los marines son disciplinados, pero en este tema se comprende que sean “graciosamente insubordinados”. ¿Por qué? Según las reglas no escritas de la virilidad, ¿estaría bien que los marines obedecieran a una orden semejante?
- Pero hay un pequeño castigo como consecuencia del descontrol, ¿cuál?
- Se supone, pues, que no usaban preservativos. El control sanitario se hacía sobre las chicas. Se deduce, puesto que los soldados no pasaban revisión todos los días, que a nadie le importaba si ellos transmitían enfermedades a las prostitutas. ¿Qué opinas?
- Otro personaje interrumpe el relato de Clint Eastwood. Supongamos que el plano que nos lo muestra fuera la primera imagen de la película, ¿podríamos, sin embargo, pensar que este personaje es el protagonista? ¿Por qué?
- Si Clint Eastwood está contando que todos los días “iban de putas”, ¿por qué el otro le acusa de querer tener relaciones sexuales con el chico joven?
- Clint Eastwood le devuelve “el insulto”. ¿Por qué consideran todos que el peor insulto que se puede recibir es “ser maricón”?
- Según esta película, ¿se puede ser hombre sin ser agresivo, homófono y machista? ¿Y en tu opinión?
- Clint Eastwood se define como alguien temible, “con mucha mala leche”. Lo ilustra con tres ejemplos. ¿Cuáles son? ¿Qué piensas de sus palabras y, sobre todo, del último ejemplo?
- Ambos siguen insultándose. ¿De qué tipo son todos los insultos? ¿Significa eso que se puede ser tonto, mala persona, asesino, desconsiderado, insensible, etc., con tal de no ser ni maricón ni cobarde?

- Incluso antes del primer golpe, ¿hay alguna duda sobre quién va a ganar esa pelea?
- En la vida real, los “buenos” y los “malos” no están tan claramente definidos. Ni los feos son siempre “malos”, ni los guapos son siempre “buenos” y, sobre todo, ¿crees que los que llevan la razón son, además, los que mejor dan los puñetazos?
- En la película el protagonista siempre se impone porque es el mejor dando golpes ¿Qué piensas de eso?
- ¿Tiene en la vida real tanta importancia ser buen luchador? ¿Hay otras cualidades que te parecen más importantes?
- El “malo” es también traidor, por supuesto; ¿no te parece demasiado fácil?
- Acto seguido, Clint Eastwood retoma su relato monotemático: el sexo. Pero para él, el sexo sólo es genitalidad y las mujeres son sólo agujeros ¿No crees que tal actitud es totalmente machista?
- Supongamos que una persona siente repugnancia por los roedores o las cucarachas. Sería muy esquizofrénico que, a pesar de ello, sólo pensara en comer ratones o cucarachas ¿No es igualmente enfermizo querer tener relaciones sexuales con mujeres si las desprecias?
- ¿Y no crees que si muchos de estos hombres tan machistas están obsesionados con su virilidad es porque, al no gustarles nada las mujeres, al despreciarlas tan profundamente, temen, en el fondo, ser “maricones”, o sea, lo peor que se puede ser después de mujer?
- Esa necesidad de rebajar y despreciar constantemente a las mujeres, de mostrar que ser hombre consiste en “follar” obsesivamente y en ser el más gallito ¿no crees que es producto de una inseguridad?
- Y, claro, si las mujeres sólo interesan para “follar”, debe ser duro tener que compartir la vida con ellas; y más duro aún, aceptar que sean personas con gustos, intereses, deseos, opiniones, etc. ¿No crees que ésta puede ser una razón que explique la violencia contra las mujeres?
- Según parece, en este film, el modelo de hombre ideal es el que, por menos de nada, se lía a tortas y siempre gana. En la vida real, eso es imposible para una inmensa mayoría de hombres. Así, en un centro de enseñanza, habría que estar todo el día de bronca y, al final, sólo uno o dos alumnos, serían los que reinarían. Los demás o bien serían sus amigos, adoradores y protegidos; o bien serían sus esclavos humillados. ¿No te parece grave que las películas difundan este modelo de virilidad?
- En la vida real hay, además, pocas posibilidades de que el más guapo sea el más fuerte y, por si fuera poco, el que lleva la razón. ¿Por qué piensas, sin embargo, que las películas insisten tanto en esas irreales acumulaciones?

CONCLUSIONES

Después de contestar a estas preguntas, contrasta con tu grupo las respuestas y elucida las dudas que tengáis.

Una vez hecho lo anterior, y si globalmente vuestras opiniones coinciden, elaborad un hipotético diálogo entre un extraterrestre y Clint Eastwood. Suponed que, en el planeta del extraterrestre, existen los sexos, pero la gente no divide sus conductas ni sus gustos según pertenezca a uno u otro, sino que cada cual desarrolla su personalidad según las opciones que le apetecen, sin tener que adoptar comportamientos o actitudes previamente marcados.

Imaginad sus preguntas y sus asombros. Preguntará, por ejemplo, cuáles son las características que definen a un hombre, y por qué no puede cada persona, sea hombre o mujer, elegir las ni cambiarlas; por qué un hombre tiene que demostrar siempre que no es “maricón”. Por qué es tan malo serlo. Por qué “los hombres de verdad”, si no les gustan ni interesan nada las mujeres, quieren, sin embargo, tener relaciones sexuales con ellas. Preguntará qué pasa si alguno lleva razón, pero no es el que mejor da los puñetazos, etc.

DESPEDIDA

Si otro mundo es posible, sólo lo alcanzaremos trabajando por construirlo. Con este artículo deseo aportar un modesto material que os sea útil para el trabajo en las aulas. Eso espero.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, P. (1996). *Manual del espectador inteligente*. Madrid: Fundamentos.
- AGUILAR, P. (2002). La violencia contra las mujeres en el relato mediático. *Claves de la Razón Práctica*, nº 126, pp. 75-78.
- GALLEGO LÁZARO, C. (1998). Debate a siete bandas. Por los caminos de la inteligencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 271, pp. 38-49.
- GOLEMAN, D. (1985). *El punto ciego. Psicología del autoengaño*. Barcelona: Plaza y Janés, 2001.
- GOLEMAN, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- MARINA, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Madrid: Anagrama.
- MORENO MARIMÓN, M. (1998). Sobre el pensamiento y otros sentimientos. *Cuadernos de Pedagogía*, 271, pp. 12-20.
- POPPER, K., y CONDRY, J. (1994). *La télévision: un danger pour la démocratie*. Paris: Anatolia. Traducción al francés de Claude Orsoni.
- SASTRE, G. y MOREMO, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.