UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN
DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y PUBLICIDAD II

TESIS DOCTORAL

Cine, niños y educación. El niño como espectador cinematográfico

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Daniel Muñoz Ruiz

DIRECTORES

Francisco García García
Álvaro Pérez García

Madrid, 2017

© Daniel Muñoz Ruiz, 2016

0. Agradecimientos

Muchas son las personas que de una u otra forma han colaborado para que esta tesis vea la luz. Desde pequeñas aportaciones en forma de ánimos o abrazos, hasta grandes contribuciones académicas. Todas ellas importantes, ninguna prescindible. Esta magnífica experiencia vital que supone tantas horas de esfuerzo y dedicación, no la podría haber llevado a cabo sin esas desinteresadas ayudas que he recibido a lo largo de este tiempo. Espero que no se me olvide nadie, pero, aunque su nombre no aparezca reflejado en este papel, con toda seguridad lo llevaré siempre en el corazón.

Mis primeros agradecimientos van a las personas que más han contribuido a la realización de este trabajo, mis directores de tesis. Al Dr. Francisco García García, mi guía espiritual en todo este trayecto. Como él no se cansa en señalar, "educar" es "guiar", "llevar de la mano", y esto es precisamente lo que ha hecho desde que lo conocí durante un curso de doctorado que impartía. Nunca podré agradecerte lo suficiente toda la dedicación que has tenido conmigo. Muchas gracias, Paco. Igualmente, quiero agradecer al Dr. Álvaro Pérez García toda la ayuda que me ha prestado. Siempre dispuesto a disipar mis dudas, que no han sido pocas. Su gran experiencia en el ámbito de la educación me ha abierto los ojos a determinados temas que no conocía demasiado. Muchas gracias, Álvaro.

A los expertos docentes que participaron en el grupo de discusión sobre la película *¿Dónde está la casa de mi amigo?* Pedro Alves, Mario Rajas, Hernando Gómez, Mónica Tovar, Ignacio Sacaluga y Pedro Gómez. Vuestros inteligentes análisis sobre la película aportaros gran cantidad de luz a mi punto de vista. Muchas gracias a todos.

A mi amigo Jorge Santamaría, por prestarme la grabadora digital que lo "oye" todo. Gracias, amigo. A mis compañeros del chat "doctorandos" de Whatsapp, Jaime Rodríguez, Gonzalo Barroso, Arturo Azpeitia y Emilio Suárez. Tras la defensa de esta tesis, abandonaré el grupo. No, es broma. Muchas gracias por vuestros ánimos.

También quiero agradecer a los niños que participaron en la investigación de esta tesis.

Y finalmente, pero no por ello menor es el agradecimiento, quiero dar las gracias a mi familia, mi padre Miguel Ángel, mi madre María del Carmen, mi hermano Carlos y nuestra perrita Chica. Muchas gracias por la paciencia que habéis tenido conmigo y por el amor incondicional que me demostráis día a día.

ÍNDICE

0. Agradecimientos 3

Resumen 9

Abstract 10

Palabras clave 12

Key Words 12

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN 13

1. Introducción 15

1.1. Presentación del objeto y su contexto 15
1.2. Objetivo principal 15
1.3. Justificación 16
1.4. Recursos 17
1.5. Estructura 18

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN 21

2.1. El espectador en la teoría del cine 23

2.1.1. Antecedentes 23
2.1.2. Los cineastas teóricos soviéticos 25
2.1.3. Balázs y el formalismo 27
2.1.4. Morin y la filmología 29
2.1.5. Teoría realista del espectador cinematográfico: Kracauer y Bazin 31
2.1.6. Jean Mitry. Un intento por fusionar realismo y formalismo 33
2.1.7. Psicoanálisis y cine 34
2.1.8. Casetti y la enunciación cinematográfica 43
2.1.9. El espectador y el público 53
2.1.10. Otras aportaciones teóricas sobre el espectador 54

2.2. Análisis del discurso cinematográfico 58

2.2.1. Herramientas para el análisis del film 59
2.2.1.1. El *découpage* 60
2.2.1.2. La segmentación 61

2.2.1.3. La descripción de las imágenes 63
2.2.1.4. Cuadros, esquemas y gráficos 64
2.2.1.5. Elementos citacionales del film: fragmentos, fotograma y *storyboard* 66
2.2.1.6. Herramientas documentales 69
2.2.2. Modelos de análisis fílmico 72
2.2.2.1. El análisis textual: el film como texto 72
2.2.2.2. El análisis de la imagen y el sonido 75
2.2.2.3. Análisis del relato fílmico 80
2.2.2.4. Psicoanálisis y análisis del film 93
2.2.2.5. Análisis del film e historia del cine 94
2.2.2.6. Otras aportaciones al análisis del film 96
2.3. Cine y representación del niño 97
2.3.1. El cine y el mundo real 98
2.3.2. El niño en la historia del cine 101
2.3.3. El niño y las discapacidades en el cine 124
2.3.4. El niño y la imaginación en el cine 135
2.3.5. El niño y el abandono en el cine 149
2.3.6. El niño en el cine iraní contemporáneo 164
2.4. Cine y educación 187
2.4.1. Educación formal y educación informal 188
2.4.2. Enseñanza con el cine / enseñanza por el cine / enseñanza del cine 237
2.4.2.1. Enseñanza con el cine 239
2.4.2.2. Enseñanza por el cine 242
2.4.2.3. Enseñanza del cine 251
2.4.3. Cine y educación en valores 251
2.4.4. Algunas propuestas didácticas sobre cine y educación 290
2.4.4.1. Cine formativo 291
2.4.4.2. El cine-fórum 293
2.4.4.3. El cine como medio educativo 295
2.4.4.4. El multimedia-fórum 299
2.4.4.5. Recursos didácticos del séptimo arte 300
2.4.4.6. Aprender con el cine, aprender de película 301
2.4.4.7. Comprender y disfrutar el cine 301
2.4.4.8. Cine, ficción y educación 302
2.4.4.9. El cine, un recurso didáctico. Amar el cine 303
2.4.4.10. Nos vamos al cine 305

2.4.4.11. Cineaula 305
2.4.4.12. Dos propuestas extranjeras 306
2.4.4.13. Publicaciones de revistas y webs online sobre cine y educación 310
CAPÍTULO 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 321

3.1. Objeto formal de la investigación 323
3.2. Preguntas de la investigación 323
3.3. Objetivos 324
3.4. Hipótesis 325
3.5. Metodología 326
3.5.1. Principios metodológicos 326
3.5.2. Técnicas de investigación 327
3.5.2.1. Análisis del film 328
3.5.2.2. Cuestionario sobre la experiencia del espectador 329
3.5.2.3. Cine-fórum 329
3.5.2.4. Grupo de discusión 330
CAPÍTULO 4. INVESTIGACIÓN APLICADA 331

4.1. Análisis del film *¿Dónde está la casa de mi amigo?* 333

4.1.1. La segmentación 337
4.1.1.1. Prólogo: en la escuela 338
4.1.1.2. En casa de Ahmed 341
4.1.1.3. Primer viaje, primer fracaso 345
4.1.1.4. De vuelta a Koker 352
4.1.1.5. Segundo viaje a Poshteh 358
4.1.1.6. Por fin, en casa 366
4.1.1.7. De nuevo en la escuela. El epílogo 368
4.1.2. Análisis del principio y final del film 371
4.1.2.1. Primera escena 371
4.1.2.2. Segunda escena 381
4.1.2.3. Penúltima escena 382
4.1.2.4. Última escena 388
4.1.3. El relato fílmico 396
4.1.3.1. Estructura narrativa del film 396
4.1.3.2. Análisis de personajes 399
4.1.3.3. Identificación y enunciación 403
4.1.3.4. La puesta en escena 404

4.1.4. Construyendo un modelo de niño 405
4.1.4.1. Universo del niño *versus* universo de los adultos 406
4.1.4.2. El sentido de la responsabilidad del niño 407
4.1.4.3. El triunfo de una amistad 408
4.1.4.4. Educación y tradición 409
4.1.5. Conclusiones del análisis del film 411
4.2. Propuesta práctica sobre el film *¿Dónde está la casa de mi amigo?* 415
4.2.1. Estudio del espectador niño 416
4.2.1.1. Objetivos del ejercicio práctico con los niños 416
4.2.1.2. Metodología 416
4.2.1.3. Diseño y etapas de la investigación 417
4.2.1.4. Resultados del cuestionario 418
4.2.1.5. Análisis e interpretación de los datos 427
4.2.1.6. Realización del cine fórum con los niños 431
4.2.1.7. Conclusiones del cine fórum 438
4.2.2. Grupo de discusión en torno al film *¿Dónde está la casa de mi amigo?* 440
4.2.2.1. Transcripción del grupo de discusión 440
4.2.2.2. Análisis e interpretación de los datos del grupo de discusión 457
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA 465
5.1. Conclusiones generales de la investigación 467
5.2. Contraste de hipótesis 467
5.3. Prospectiva investigadora 468
CAPÍTULO 6. FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA 471
6. Fuentes y bibliografía 473
CAPÍTULO 7. ANEXOS 485
7.1. Índice de cuadros, figuras y gráficas 487
7.2. Anexo: catálogo de películas para educar en valores 492

Resumen

El arte cinematográfico, a lo largo de sus más de cien años de historia ha creado a través de sus obras modelos de representación de la realidad con los que los espectadores se identifican fuertemente. Entre estos modelos, la representación del niño constituye un caso particular y un campo muy fecundo para esa producción de modelos de representación. Desde una mirada autoral o desde el cine más comercial, los niños han sido representados en la pantalla continuamente, muchas veces respondiendo a los estereotipos sociales y otras, las más escasas, creando verdaderos modelos psicológicos profundos del personaje infantil. Asimismo, la potencialidad del cine para educar es indiscutible y, gran cantidad de los relatos cinematográficos protagonizados por niños poseen el poder de transmitir valores morales universales.

El presente estudio pretende desentrañar cómo el cine crea estos modelos de representación del niño y cómo el espectador y, más concretamente, los niños, se ven representados en la pantalla. Otro de los objetivos prioritarios de esta tesis, es demostrar la utilidad de determinados films a la hora de transmitir valores positivos a los espectadores que se identifican con ellos. Para ello, se ha investigado sobre las relaciones que el cine establece con la educación, tanto a nivel formal como informal. El análisis cinematográfico ha servido de excelente metodología para desentrañar la forma en la que los films construyen sus modelos de representación de la imagen del niño. Las películas analizadas en esta investigación tienen, todas ellas, la característica común de representar una visión personal de la infancia, alejada de manidos estereotipos y juicios preconcebidos sobre los niños. Cuando se es adulto, es imposible ya mirar como un niño, no solo una película, sino la vida en general. Esta tesis pretende acercar a la forma de ver un film que tiene un niño, descubrir cómo se ve representado en la pantalla. El proceso de identificación cinematográfica resulta entonces capital para investigar si es posible que un film influya emocionalmente al espectador. Y, con respecto a las identificaciones, la que más interesa a esta investigación, es la identificación con los personajes del relato, con los protagonistas, que en la mayoría de los films analizados, resultan ser niños.

Para investigar la representación del niño en el cine se ha acotado el estudio a determinadas películas que presentan rasgos de estilo comunes, aunque procedan de movimientos y cinematografías nacionales dispares. Las principales singularidades tomadas en cuenta para la elección, han sido su adhesión a un determinado cine de autor, valorando el film como arte antes de preocuparnos por sus fines comerciales, y sus rasgos estilísticos cercanos al realismo. Asimismo, al tratarse de una película iraní como objeto principal de la investigación, se ha prestado una especial atención a las obras procedentes de aquel país.

Los films con los que se trabaja en esta tesis tienen todos unos fuertes poderes didácticos, pues resulta más efectivo transmitir valores a un niño por medio de un modelo de representación que sientan más cercanos. La parte central de la tesis se dedica al film *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (Khaneh-ye dust kojast, 1987), dirigida por el cineasta iraní Abbas Kiarostami, que se analiza en profundidad y se toma como objeto principal para desarrollar la investigación práctica aplicada. Para poder confirmar si las hipótesis sobre la potencialidad educativa del film, este se proyectó ante 50 niños de 4º curso de Primaria con el fin de investigar al niño como espectador cinematográfico. Los resultados fueron concluyentes y se puede afirmar que este film, en concreto, constituye una eficaz herramienta educativa gracias a los valores positivos que transmite el relato. Igualmente, estas hipótesis fueron confirmadas en un grupo de discusión con docentes especializados en diversas áreas de la comunicación audiovisual y de la educación. Se puede concluir de todo ello, que el proceso llevado a cabo para educar en valores a los niños con cine protagonizado por niños, invita a la utilización de otros films similares, con significativas posibilidades pedagógicas, en el entorno de la educación formal.

Esta tesis también propone la integración del cine en el currículum de la educación primaria, cuya presencia en la actualidad es escasa, pues, si bien se emplean películas en las aulas, su uso en muchas ocasiones no es el apropiado para sacar todo el partido que tienen las películas cuando se pretende educar con ellas. Es necesario además, que el niño incremente sus capacidades creativas y su espíritu crítico gracias a dicha aplicación del cine, y para ello, se realizan propuestas para que los alumnos adquieran las competencias necesarias para poder leer y comprender los textos audiovisuales y poder así identificarse con los personajes representados en el cine que transmiten valores morales positivos, tales como el amor, la amistad, la empatía, el esfuerzo, la generosidad, etc., valores todos ellos presentes en los films con los que se trabaja en esta tesis. Todo esto aportará un complemento útil para el desarrollo emocional e intelectual de los alumnos en las etapas iniciales de la educación formal.

Abstract

The film art, throughout his more than a hundred years of history, has created representation models of reality through his works with which viewers identify strongly. Between these models, representation of the child is a special case and a very fertile field for that production of representation models. From the perspective of authorial gaze or from commercial cinema, children have been continually represented on the screen , often responding to social stereotypes and others, the rarest, creating real deep psychological models of children's character. Also, the potential of film to educate is indisputable and lots of film stories featuring children have the power to convey universal moral values.

This study aims to unravel how film creates these representation models of the child and how the viewer and more particularly children, are represented on the screen. Another of the main objectives of this thesis is to demonstrate the usefulness of certain films when transmitting positive values that viewers identify with them. To this end, it has researched the relationship that cinema established with education, both formal and informal. The film analysis has provided excellent methodology to unravel the way in which films build their representation models of the image of the child. The films are analyzed in this research, all of them represent the common characteristic of a personal vision of childhood, far from hackneyed stereotypes and preconceived judgments about children. When you're an adult, it is impossible look like a child, not just a movie, but life in general. This thesis aims to bring the way you see a film that has a child, find out how is represented on the screen. The film identification process then is capital to investigate whether it is possible for a film to influence the viewer emotionally. And, with regard to identification, the most interest to this research is the identification with the characters of the story, with protagonists in most of the films analyzed, turn out to be children.

To investigate the representation of children in the cinema has limited the study to certain films that have common traits of style, though they come from different national movements and cinematography. The main peculiarities taken into account for the election have been its adherence to a particular auteur, valuing the film as art before we worry about their business purposes and stylistic features close to realism. Equally, as an Iranian film as the main subject of the investigation, it has paid special attention to the works from that country.

The films with which it works in this thesis are all strong didactic powers, because it is more effective to transmit values to a child through a model of representation that feel closer. The central part of the thesis is devoted to film Where Is the Friend's Home? (Khaneh-ye dust kojast, 1987), directed by Iranian filmmaker Abbas Kiarostami, discussed in depth and taken as main objective to develop practical applied research. In order to confirm the hypothesis about the educational potential of the film, this is projected to 50 children of 4th grade of primary in order to investigate the child as a film viewer. The results were conclusive and we can say that this film, in particular, is an effective educational tool thanks to the positive values it conveys the story. Similarly, these hypotheses were confirmed in a discussion group with specialized teachers in various areas of audiovisual communication and education. One can conclude from all this that the process undertaken to teach values to children with children starring film invites the use of other similar films, with significant educational possibilities in the formal education environment.

This thesis also proposes the integration of film in the primary education curriculum, whose presence is currently limited, because, although films are used in classrooms, often use is not appropriate to take full advantage of that movies have when trying to educate them. It is also necessary that the child increase their creative abilities and critical thinking through the application of the cinema, and for this, proposals are made for students to acquire the skills necessary to read and understand the audiovisual texts and can thus identify with the characters portrayed in films that convey positive moral values, such as love, friendship, empathy, effort, generosity, etc., values, all of

them, present in all the films with which we work in this thesis. All this will provide a useful tool for the emotional and intellectual development of students in the early stages of formal education.

Palabras clave -

Cine, niños, modelos de representación, análisis cinematográfico, espectador cinematográfico, educación formal, educación informal.

Key Words

Cinema, children, representation models, film analysis, film viewer, formal education, informal education.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN -

1. Introducción

1.1. Presentación del objeto y su contexto

El principal objeto de estudio de esta tesis es la representación del niño en el cine y cómo las películas construyen modelos eficaces para su aplicación educativa en los niños espectadores.

Cierto es que el número de films que tratan el tema de la infancia o que tienen al niño como protagonista, resulta prácticamente inabarcable, por lo que esta investigación se ciñe a un reducido número de films que destacan de una forma u otra por crear modelos de representación del niño muy definidos y , en su mayoría, positivos. También hay que destacar que el ámbito de estudio se reduce al cine de ficción, excluyendo por tanto el cine de no ficción o documental, que con toda seguridad aportaría modelos distintos e igualmente válidos para conocer la representación de la imagen del niño en el cine.

En el caso que nos ocupa, el film que ilustra nuestro modelo, puede situarse en el ámbito de lo que Alberto Elena (1999) llamó cines periféricos, una cinematografía nacional, Irán, con unas características peculiares y que, hasta hace pocas décadas era prácticamente desconocía en Occidente. De hecho, el film que se analiza, *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (Khaneh-ye dust kojast, 1987), dirigida por el cineasta iraní Abbas Kiarostami, supuso su primer trabajo con importante difusión y repercusión internacional, a pesar de haber iniciado su carrera cinematográfica en 1970. Por tanto, es fundamental tener presente que se trata de un cine de escaso interés comercial y muy arraigado en la cultura nacional que lo ha producido.

1.2. Objetivo principal

El objetivo de esta tesis es descubrir modelos de representación del niño en el cine válidos para su aplicación en el ámbito de la educación en valores. Para alcanzar dicho objetivo, se recurre al análisis de películas que presentan a niños como protagonista. La hipótesis planteada en esta investigación es que los films crean modelos de niño que pueden ser comparados entre ellos y con la realidad, con la finalidad de aclarar si se corresponden y cuáles son sus puntos en común y sus discrepancias. Estos mismos modelos, pueden ser empleados para transmitir valores positivos a los niños que ven esos determinados films.

Por medio del análisis fílmico, la atención se centra en la enunciación y en la recepción del texto narrativo, destacando igualmente los aspectos formales que conducen hacia una representación del niño, que se puede definir

como universal. La narración del relato fílmico ocupará, por tanto, una posición destacada en este estudio, pues como se verá más adelante, el film-objeto, tiene una estructura narrativa bastante particular.

1.3. Justificación

Los motivos que justifican esta investigación son variados. Por una parte, el interés del estudio tiene muy en la importancia que debe (o debería) tener el arte cinematográfico en la creación de una imagen del niño lo más fiel posible a la realidad. La representación del universo infantil en la pantalla de cine influye de manera notable en la percepción que, tanto niños como adultos, pueden observar en el mundo real. En el cine, estamos muy acostumbrados a encontrarnos con personajes estereotipados y faltos de profundidad psicológica, sobre todo en el cine entendido como espectáculo y entretenimiento de masas. En cambio, no son pocos los autores que han intentado imprimir su mirada en el niño de una manera más realista que idealizada.

Investigar cómo se ve un niño reflejado en la ficción cinematográfica, puede ayudar a comprender mejor sus deseos y sus inquietudes. No se negar la influencia social que tiene el cine. Tampoco hay que perder de vista la dimensión didáctica del cine para su uso en la educación. Lo que aquí interesa es la función social, educativa y cultural que determinados films pueden desempeñar sobre los espectadores. La transmisión de valores requiere una responsabilidad ética por parte de los autores que no deberían proporcionar modelos estandarizados de conducta, sino, representar fielmente lo que son los niños reales, no idealizarlos.

Existe gran variedad de trabajos relacionados con la representación de la realidad en el cine. La representación de la mujer, la representación de la homosexualidad o la de minorías étnicas, son ejemplos de campos bastante explorados por los estudios fílmicos. Sin embargo, los personajes infantiles han sido estudiados mayoritariamente desde perspectivas pedagógicas y no tanto desde el punto de vista de la creación de modelos a través de los relatos fílmicos. Esta es otra de las razones que justifican esta tesis doctoral.

Por tanto, el trabajo que se pretende desarrollar supone una buena oportunidad de sumergirse en el imaginario del niño, en el universo infantil creado por las películas, que no siempre se corresponde con la realidad y que, otras veces incluso la supera.

Además, se intenta abrir posibles líneas de investigación para futuros estudios sobre la forma en la que los niños se ven representados en el cine, si los relatos fílmicos con los que se trabaja en esta tesis consiguen la identificación del niño con el niño de las imágenes cinematográficas que ve y si nuestra concepción de los niños se ajusta a la suya.

Por tanto, la justificación de esta tesis reside en la utilización del cine con fines educativos, principalmente en la educación en valores y, en la necesidad de investigación de los modelos sociales y culturales que el cine (industria cultural) proporciona, es decir, el imaginario del niño que el cine produce.

1.4. Recursos

Los principales recursos con los que se ha contado para esta investigación son las obras cinematográficas, aunque no en formato fílmico, pues para un análisis en profundidad hemos usado el formato digital, es decir, archivos de vídeo digital que, visionados en reproductores de vídeo tales como *Windows Media Player* y *BS Player*, ha permitido parar la imagen y capturarla, además de poder visionar una y otra vez determinada secuencia o una serie de planos en particular. Gracias al desarrollo de estos formatos de video, el analista posee una herramienta útil y eficaz para poder realizar su labor con exhaustividad y precisión, y por ello, se ha empleado esta opción. Cierto es que no se puede comparar el ver un film en una gran pantalla, en una sala oscura, en silencio y con la imposibilidad de influir sobre el relato, retroceder sobre él, pararlo, adelantarlo, etc., pero sin el vídeo, la labor analítica hubiera sido mucho más complicada.

Por otra parte, se ha recurrido a las obras teóricas pertinentes para una argumentación teórica con la finalidad de construir el marco en el que asentar y desarrollar esta tesis. Son obras teóricas generales sobre cine, análisis, narración fílmica y teorías del espectador, y otras sobre educación, psicología, pedagogía, etc. Se ha elegido las que consideradas más válidas para este estudio. Asimismo, han sido escogido algunas monografías sobre los autores de los films analizados, que puede que no sean las más importantes, pero sí las que más sirven para nuestra tesis. Además, utilizamos ciertas herramientas provenientes del análisis cinematográfico, como el *découpage,* el fotograma, etc., para ayudarnos en este terreno. También, se contó con la información suministrada por la base de datos IMDb (www.imdb.com).

En lo que respecta a la parte práctica de la tesis, se usó una grabadora digital de mano modelo *H4n* de la marca *Zoom*, que permitió el registro del sonido durante el cine fórum y el grupo de discusión, para la posterior transcripción de las intervenciones, usando el programa informático *Listen N Write*. Para la redacción de la tesis, así como para la creación de tablas y cuadros, se ha empleado el procesador de textos *Word 2007* de *Microsoft*.

1.5. Estructura

La estructura del presente trabajo se vertebra en dos partes bien diferenciadas, una eminentemente teórica y otra que tiene un espíritu manifiestamente práctico. Primeramente, se realiza un repaso a las distintas teorías sobre el espectador y el análisis fílmico. En estos capítulos se da una visión global de las principales teorías y de los autores que las aportan. El primero de ellos, sitúa la investigación en el terreno del espectador cinematográfico dentro de las distintas teorías históricas del cine. El segundo, el dedicado al análisis del discurso cinematográfico, explora la evolución histórica en dicho campo y expone los distintos modelos más extendidos para realizar el análisis del film, esto es, el análisis narrativo, el análisis del texto, el análisis de la imagen y el sonido, etc. Tras ello, se estudian distintos modelos de representación del niño por medio del análisis fílmico de películas que tienen a niños como protagonistas. A continuación, se reflexiona acerca de las relaciones que el cine establece con la educación, tanto formal como no formal. En este capítulo sobre cine y educación, se realizan análisis fílmicos a películas que tienen como telón de fondo el mundo de la escuela.

En segundo lugar, se plantea el diseño de la investigación, en la cual, se realiza un análisis del film objeto de esta tesis, siempre desde la perspectiva de la representación del niño que hace el propio texto y su narración. Dentro de este capítulo se puede distinguir la descripción de todo el film, segmentándolo en varios bloques narrativos, y una más detallada del comienzo y el final del mismo, que engloban las escenas que tienen lugar en el aula escolar. Posteriormente, se hace una interpretación de dicho análisis que pretende definir las líneas maestras del modelo representativo que produce el film y que se compara con los datos obtenidos en la investigación llevada a cabo con niños, por un lado, y expertos docentes, por el otro.

Finalmente, se aportan las conclusiones y la prospectiva de la investigación, así como la bibliografía consultada, los índices de cuadros, figuras y gráficos, además de un anexo con los films tratados en la tesis que tienen gran potencial educativo.

Para aclarar esta estructura, se aporta el siguiente cuadro esquemático en el que se pueden comprobar paso por paso la estructura de esta tesis (Cuadro 1):

Presentación	• Resumen/Abstract • Palabras clave/Keywods • Introducción
Marco teórico y estado de la cuestión	• El espectador en la Teoría del Cine • Análisis del discuraso cinematográfico • Cine y representación del niño • Cine y educación
Diseño de la investigación	• Objeto formal, preguntas, objetivos, hipótesis y metodología
Análisis e interpretación de datos	• Análisis del film *¿Dónde está la casa de mi amigo?* • Propuesta práctica sobre el film *¿Dónde está la casa de mi amigo?*
Conclusiones y prospectiva	• Conclusiones de la investigación • Contraste de hipótesis • Prospectiva investigadora
Referencias y anexos	• Fuentes y bibliografía • Índices de cuadros, figuras y gráficas • Anexo: catálogo de films

Cuadro 1: Esquema de la tesis doctoral

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. El espectador en la teoría del cine

Desde los primeros espectadores de las imágenes de los Lumière en el Grand Café de Paris a los espectadores de los cines con proyección 3D actuales, el sujeto-espectador siempre ha tenido una misma razón para asistir a las salas: la fascinación por el espectáculo. Pero como cualquier espectador de otro tipo de espectáculo (teatro, ópera, circo, televisión…etc.) el espectador cinematográfico tiene características diferenciadoras que han sido objeto de largos debates en la evolución de las teorías del cine y que, aún hoy, existen posturas encontradas al respecto del diferente enfoque de dicho espectador. No se va a tratar aquí el concepto "público" de cine como espectadores de cine, concepto que tiene un aspecto más bien sociológico en los que entrarían los distintos públicos de, por ejemplo, películas de terror o de animación, o según categorías de edad (adolescentes, ancianos…). Lo que interesa a esta investigación es el espectador individual, no el colectivo, el sujeto-espectador y más concretamente el espectador ideal.

Algunas teorías se basan en la percepción del sujeto de las imágenes proyectadas ante él. Otras dan preponderancia a las distintas identificaciones que se producen en la psique del espectador mientras ve la película, e incluso existen teorías que plantean que es el espectador quién construye el texto, es decir, es él quién le da significado a la película. En este capítulo vamos a repasar de manera somera las distintas posturas y enfoques de la figura del espectador de cine que han tenido más relevancia dentro de la teoría cinematográfica, referenciando históricamente los autores más notorios de muy diferentes corrientes teóricas.

2.1.1. Antecedentes

El primer teórico del cine que se preocupó del asunto fue el alemán Hugo Münsterberg. En realidad, Münsterberg era filósofo y psicólogo, discípulo de Wilhelm Wundt, pero escribe a la luz de las teorías de la *Gestalt* un ensayo titulado *The Photoplay. A psychological study,* que data de 1916. La aportación más importante de Münsterberg fue demostrar que la ilusión de movimiento en el cine no se debía a la llamada "persistencia retiniana" sino al "efecto-phi", una propiedad del cerebro humano que le permite percibir movimiento en una sucesión continua de imágenes fijas. Sentadas las bases de la recepción del cine, Münsterberg formula la tesis central de su teoría de la siguiente manera:

> El cine nos cuenta la historia humana superando las formas del mundo exterior – a saber, el espacio, el tiempo y la causalidad – y ajustando los acontecimientos a las formas del mundo interior – a saber, la atención, la memoria, la imaginación y la emoción – (Münsterberg en Aumont, Bergala, Marie y Vernet, 1996, p. 229).

Así, aunque el espectador sepa que lo que está pasando en la pantalla no es real, pues se trata de imágenes fijas, experimenta el movimiento – tanto emocionalmente como cognitivamente – como algo propio de su realidad particular. El campo de investigación de Münsterberg en lo que a cine se refiere se sitúa en la aplicación de la psicología a la estética del cine, pero siempre demostró mayor interés por el espectador que por el autor, el realizador cinematográfico, dentro del acto de comunicación que supone el film. Como señala Andrew (1993, p. 53) con respecto al pensamiento del filósofo de origen alemán, para él, "el espectador se ha entregado a un objeto de la imaginación y permanece en el mundo, pero maravillosamente de sus cuidados y exigencias".

A partir de los años 30 del siglo pasado, el psicólogo y filósofo alemán Rudolf Arnheim (1979), también cercano a la psicología de la *Gestalt*, intenta aplicar los principios de dicha psicología a las artes visuales. Con respecto al séptimo arte, plantea que el problema del cine está en que puede reproducir impresiones análogas a las que actúan sobre los órganos sensoriales del ser humano, en este caso la percepción visual, pero que el film afecta a lo que es materialmente visible y no a la esfera humana de lo verdaderamente visual. Para Arnheim (1986b), el arte y la percepción se fundan sobre la capacidad de organización del espíritu humano. Es el espíritu humano el que da el carácter de real a lo percibido, y no solo eso sino también sus características físicas como el color, la forma, el tamaño, la luminosidad, etc. Tanto Münsterberg como Arnheim son los primeros teóricos de los mecanismos psicológicos de la percepción del cine, pero sus teorías solo se pueden aplicar al cine mudo, pues la llegada del sonoro planteará nuevas variables a tener en cuenta por los estudiosos del cine, especialmente la reproducción de las voces humanas. De hecho, Arnheim será un firme defensor acérrimo del cine mudo como representación artística por encima del cine sonoro, considerando como punto álgido de la historia del cine como arte las producciones mudas y en blanco y negro del período entre 1920 y 1930. La revolución del cine sonoro aporta mayores dosis de realismo a la representación cinematográfica, pero según Arnheim (1987a), este realismo va en detrimento del valor artístico de las obras.

En 1935 se publicó por primera vez un ensayo sobre estética del arte que ha sido muy influyente en todo el siglo XX. Se trata de *La obra de arte en la época de su reproducción mecánica.* Su autor, el filósofo judío alemán de tradición marxista, Walter Benjamin repasa la historia de la obra de arte hasta los tiempos en que pierde su carácter único a favor de su reproducción mecánica, categoría a la que pertenece el cine. La obra de arte original mantiene su autenticidad, que es la esencia de todo lo que contiene desde su creación y que se ha transmitido durante su historia. Benjamin mantiene que el "aura" de la obra de arte se va perdiendo en su reproductibilidad mecánica. "En los largos períodos históricos, junto con las modalidades generales de existencia de las colectividades humanas, cambian también los modos de percepción" (Benjamin, 2010, p. 17). El carácter marxista de su teoría se afirma cuando dice que en Europa occidental, la explotación capitalista de la industria cinematográfica se niega a considerar la reivindicación del hombre actual a ver su imagen reproducida y que en lugar de eso estimula la atención de las masas con representaciones ilusorias y especulaciones equívocas.

Benjamin (2010) no considera al espectador de cine aislado sino más bien al púbico como masa (concepto marxista):

> En el cine, el público no separa el disfrute de la crítica. Lo decisivo aquí, más que en ningún otro caso, es que las reacciones individuales, que en su conjunto constituyen la reacción en masa del público, saben desde el principio que se convertirán de inmediato en un fenómeno de masa y que, al manifestarse, esas reacciones se cotejan mutuamente (p. 43)

Para el filósofo alemán el cine suscita un efecto de *shock*, que como todo *shock* tiene que amortiguarse prestando más atención, coincidiendo con una de las propuestas de Münsterberg sobre la atención que tiene que prestar el espectador ante la película que está mirando.

2.1.2. Los cineastas teóricos soviéticos

Un giro importante en la teorización del espectador de cine fue el engendrado por los cineastas soviéticos de las décadas de los 20 y los 30: Kuleshov, Pudovkin, Vertov y Eisenstein. Las tesis anteriores se habían centrado en los mecanismos psicológicos de percepción del espectador, pero a estos teóricos lo que de verdad les interesaba era la capacidad de la representación fílmica para inducir emociones en el espectador. Otros cineastas también estudiaron el tema mediante su práctica cinematográfica, es el caso de D.W. Griffith, Louis Delluc, Jean Epstein, Abel Gance, F.W. Murnau, Fritz Lang, Marcel L´Herbier o G.W. Pabst, entre otros, pero fueron los soviéticos los que le dieron corpus teórico gracias a sus teorías sobre el montaje cinematográfico. Lev Kuleshov, conocido por sus experimentos que dieron lugar al llamado *efecto Kuleshov*, fue el primero en evidenciar la posibilidad de dirigir las emociones del espectador a través de un adecuado trabajo con los materiales fílmicos. Kuleshov creó la *Fábrica del actor excéntrico*, inspirada en el teatro de vanguardia y en elementos circenses y que preconizaba la necesidad del actor de descomponer sus gestos en otros cada vez más elementales con los que poder construir mediante el montaje secuencias de imágenes que despertaran en el espectador las determinadas emociones que se pretendían en cada momento. Alumno de Kuleshov fue Vsevolod Pudovkin quien afirmaba que es preciso comprender que el montaje es un medio para constreñir deliberadamente los pensamientos y las asociaciones del espectador. Pudovkin pensaba que si el montaje contenía elementos agitados, estos causarían un efecto excitante en el espectador y que si, por el contrario, el montaje se realizaba a base de elementos calmados, estos provocarían en el espectador un efecto relajante. Hoy en día esta concepción sobre el montaje cinematográfico nos parece muy ingenua pues resulta bastante simplista la equivalencia entre los tipos de imágenes montadas y las emociones del espectador, como si fueran universales e inequívocas y que a cada secuencia de imágenes le correspondiera una emoción determinada. Resulta una teoría fácilmente desmontable por la multitud de factores que intervienes en la

recepción por parte del espectador, que no tiene por qué sentir la emoción determinada que busca el cineasta, como ocurre con algunas películas de terror que finalmente no causan ese efecto o determinadas comedias que no consiguen arrancarnos ni una leve sonrisa.

Dziga Vertov, perteneciente a la vanguardia soviética y revolucionario del documental con su obra *El hombre con la cámara* (*Chelovek s kino-apparatom*, 1929), comenzó explorando las posibilidades del montaje para crear películas hechas de fragmentos sin necesidad de continuidad espacio temporal que lograran inducir determinadas emociones en el espectador. Posteriormente desarrolló su teoría del Cine-Ojo (*Kinoks*) que rechazaba todos los elementos convencionales del rodaje cinematográfico en pos de la captura de imágenes directas de la realidad, sin intermediaciones, para ver y mostrar el punto de vista del obrero revolucionario. Su serie documental de noticiarios *Cine-Verdad* (*Kino-Pravda*) (Fig. 1) (Fig. 2) ha influido decisivamente en la creación de una determinada estética del documental que tendrá una gran influencia observable hasta nuestros días.

Fig, 1 y 2: Noticiarios Cine-Verdad, *Kino-pravda no. 21* (1925) y *Kino-pravda no. 7* (1922) de Dziga Vertov

Las aportaciones más importantes del teórico y cineasta Sergei M. Eisenstein, tienen que ver con el desarrollo de una teoría del montaje cinematográfico capaz de "poner en pantalla nociones abstractas que conduzcan al éxtasis emocional del espectador". Andrew (1993, p. 71) sostiene que las ideas teóricas del cineasta soviético son mucho más complejas e importantes que las planteadas por teóricos anteriores como Münsterberg y Arnheim. Para Eisenstein la misión del film, no es entretener a los espectadores, sino lograr que el auditorio "se sirva a sí mismo". Así, afirma Eisenstein, 2002, p. 140) que "No hay que divertir ni entretener al espectador. Lo necesario es conmoverlo". Con respecto a su película *El acorazado Potemkin* (*Bronenosets Potemkin*, 1925) (Fig. 3 y 4) el cineasta letón pensaba que el efecto producido en el espectador es de naturaleza orgánica, pues cada espectador se siente orgánicamente relacionado, fundido, unido, con una obra de este tipo, lo mismo que se siente fundido y unido con la naturaleza orgánica que le rodea. Y continúa diciendo que "cada uno de los espectadores de Potenkim

experimenta inevitablemente esta sensación y el secreto está en el hecho de que tanto la obra como el espectador están gobernados por una misma ley, la ley natural" (Eisenstein, 2002, p. 216).

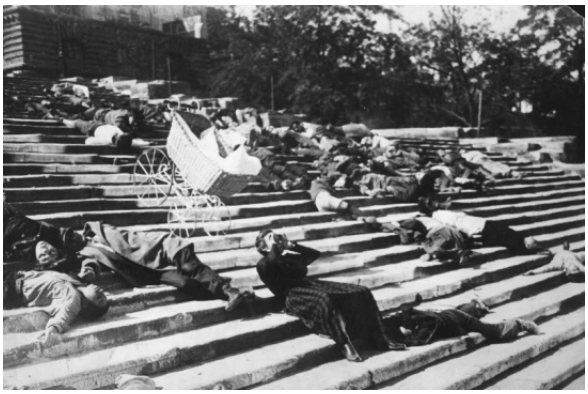


Fig. 3 y 4: Escaleras de Odessa y madre con su hijo muerto en *El acorazado Potemkin* (1925) de S.M. Eisenstein

Las teorías sobre el montaje cinematográfico de Eisenstein parten del modelo psicológico asociacionista de Pavlov para ir evolucionando con el tiempo hacia planteamientos más próximos a la teoría psicológica del desarrollo que formuló Jean Piaget. Señala Andrew (1993, p. 74) que la doble visión de Eisenstein sobre la forma cinematográfica y el propósito del cine se constituyó de manera explícita debido a la tensión entre el proceso de realización, que es mecánico, simple y previsible, y la experiencia compleja y desarrollista que supone ser un espectador cinematográfico. Eisenstein fue un cineasta muy retórico pues sus obras tenían el propósito primordial de influir en el espectador. El director soviético afirmaba que el espectador tiene la expectativa de ser emocionado o, al menos, ilustrado por la película que va a presenciar y que tiene que ser la obra la que luche por conseguir entregarle estos efectos emocionales o ilustrativos.

La concepción del espectador de cine para los teóricos rusos, basados en la influencia de las imágenes, se quedó huérfana con la llegada del cine sonoro, en el que se tiene en cuenta el lenguaje verbal, los efectos sonoros y la música, elementos todos ellos que influyen también de forma capital en la recepción del espectador.

2.1.3. Balázs y el formalismo

Paralelamente a la escuela soviética, otros teóricos formalistas se interesaron por el cine como arte y medio de masas. Entre ellos, podemos destacar a Jan Mukarovsky, perteneciente al Círculo de Praga, cercano al estructuralismo incipiente e influido por los formalistas rusos. Desarrolló los conceptos de norma estética y valor estético para aplicarlas al estudio de las obras de arte en general y los films en particular. Sin embargo, su teoría

peca algo de simplista, pues atribuye toda la importancia a la realización cinematográfica, menospreciando otras variables como la recepción de los films, es decir, el espectador.

Un poco más preocupado por el tema del espectador estuvo el dramaturgo, poeta, guionista y crítico de cine húngaro Béla Balázs. Al igual que sus predecesores, reconocía múltiples funciones al cine pero destacaba por encima de todas y prácticamente la única que atrajo su atención, fue el arte del cine, el cine como arte. Afirma que la sustancia del cine no es la realidad misma, sino el tema fílmico que se ofrece al espectador para transformar la realidad en el cine. Balázs (1978) era firme defensor de la potencialidad creativa de la cámara, aunque respetando los límites que impone el espectador para no perjudicar su comprensión de los planos y escenas del film. Como expone Andrew (1993, p. 124), Balázs "estaba ansioso por la inclusión de tomas subjetivas, incluyendo secuencias enteras de sueños, en tanto que tal distorsión visual y narrativa fuera colocada contra una trama ordenada, a la que comentara o hiciera avanzar". Reconocía la naturaleza formativa y convencional de las técnicas cinematográficas, pero reitera que estas tienen que ser usadas por los cineastas manteniendo su fidelidad a la visión común del espectador, es decir, tiene que construir la significación cinematográfica de acuerdo a los estándares de la percepción humana. Por tales ideas, fue un encarnizado crítico de los films de vanguardia, como los de Stan Brakhage (Fig. 5 y 6) o el cine objetivo de Dziga Vertov, que consideraba totalmente subjetivo pues el espectador está a merced de los que el operador de cámara quiera mostrarle.

Fig. 5 y 6: Fotogramas de *Dog Man Star* (1962-63) y *Flesh of Morning* (1956) de Stan Brakhage

Balázs daba mucha importancia a la figura del espectador y admiraba el concepto de cine de Hollywood en contraposición al cine europeo, preocupado por realizar films al estilo del arte clásico, buscando una distancia objetiva con el espectador. Mientras, el cine americano destacaba la identificación del espectador con el film, en el que desaparece la fría distancia entre lo visible y la visión. Así lo expresa Balázs, citado en Andrew (1993):

> Hollywood inventó un arte que descarta el principio de la composición restringida, y que no solo descarta la distancia entre espectador y obra, sino que deliberadamente crea en el espectador la ilusión de estar en el medio de la acción reproducida dentro del espacio ficticio del film (p.132).

Aunque la teoría de Balázs entra en algunas contradicciones cuando generaliza, su obra *El film* ocupa un importante lugar en la teoría cinematográfica, no solo por su carácter pionero, sino por ser una de las más completas y mejores introducciones al séptimo arte.

2.1.4. Morin y la filmología

A partir de 1947, finalizada ya la Segunda Guerra Mundial, la teoría cinematográfica volvió a prestar atención a la figura del espectador. Ese año se crea el Instituto de Filmología, fundado por Gilbert Cohen-Séat y que a través de la *Revue internacionale de filmologie*, publica textos de capital importancia para el desarrollo de la teoría del cine. En palabras del que fue secretario de redacción de la revista, Marc Soriano, citado en Aumont *et al.* (1996):

> Antes de la filmología nos limitábamos a constatar esta verdad elemental, a saber, que la proyección de un film impresiona al público. En cuanto a decir por qué y cómo, era otra cuestión. Por tanto, la reciente filmología se dedica precisamente a ese por qué y a ese cómo (p. 236).

La filmología se interesa por estudiar las condiciones psicofisiológicas de la recepción de un film por parte del espectador. Por ello, los teóricos de la filmología realizan numerosos experimentos con grupos de espectadores para observar las reacciones de los mismos en unas condiciones determinadas. También llevan a cabo estudios sobre la influencia de los films en grupos digamos especiales, como son los pueblos "primitivos", los niños pequeños, los adolescentes inadaptados, para averiguar lo qué perciben de ellos y cómo reaccionan ante los mismos. El filósofo Etienne Souriau aporta una visión más cercana a la estética del film y del espectador que la mayoría de las investigaciones de sus colegas del Instituto. En su estudio titulado *La estructura del universo fílmico y el vocabulario de la filmología*, pretende definir los diversos niveles que intervienen en la estructura del universo del film. Souriau distingue dos niveles dentro del film: el nivel filmofónico, que es objetivo y cuantificable porque se refiere a la proyección misma, y el nivel espectatorial, subjetivo del espectador, en el que se producen los "hechos espectatoriales" que cada espectador pone en juego según su propia psicología. Es este plano espectatorial el que explica por qué una misma película puede parecerle lenta a unos espectadores y no causarle la misma sensación de lentitud a otros. Estos hechos espectatoriales permanecen en el espectador incluso una vez que ha terminado la proyección y ha abandonado el cine, gracias al recuerdo del film, al *feedback* cinematográfico que tiene lugar en su mente. Además, también pueden revivirse los "hechos espectatoriales" pasados horas y días

desde el final de la proyección, por ejemplo, cuando una persona inconscientemente adopta alguna característica o patrón de comportamiento de algún personaje con el que se ha identificado en la pantalla.

En 1956 Edgar Morin publicó su ensayo *El cine o el hombre imaginario*, catalogado entonces de antropología sociológica y que no hablaba ni de arte ni de industria cinematográfica, por lo que sufrió cierta marginación dentro de los estudios de teoría cinematográfica, a pesar de que algunas páginas del mismo se publicaron en 1955 en la *Revue internacionale de filmologie*. Este dato nos aclara los fuertes lazos de unión entre la obra de Morin y los postulados de la filmología. Además de las influencias de los textos filmológicos, el ensayo de Morin también se inspira en las teorías cinematográficas clásicas de autores como Jean Epstein, Canudo o Balázs, aunque su mayor influencia son los trabajos filmológicos de Michotte Van der Berk y de Gilbert Cohen-Séat.

Para Morin toda la realidad percibida pasa por la forma imagen, para renacer en el recuerdo en forma de imagen, es decir, una imagen de la imagen. El cine, al ser un arte figurativo como la pintura o la fotografía, es una imagen de imagen, pero al ser una imagen animada, es decir, viva, puede mejor que cualquier arte invitar a reflexionar sobre lo imaginario de la realidad y sobre la realidad de lo imaginario. Morin afirma que la percepción fílmica presenta todos los aspectos de la percepción mágica. También el espectador percibe el cine como se perciben los sueños: "El cine introduce el universo del sueño en el seno del universo cinematográfico del estado de vigilia*"* (Morin, 1972, p. 94). Así, Morin (1972) analiza los procesos de identificación y proyección que son comunes al mundo de los sueños y al cine:

> La proyección es un proceso universal y multiforme. Nuestras necesidades, aspiraciones, deseos, obsesiones, temores, se proyectan en el vacío no solamente en sueños e imaginaciones, sino sobre todas las cosas y seres. (…) En la identificación, el sujeto, en lugar de proyectarse en el mundo, absorbe el mundo en él (pp. 101-102).

Comprueba que la impresión de vida y de realidad propias de las imágenes cinematográficas va unida al hecho de la participación del espectador en el film. Morin liga esa participación a la ausencia de posibilidad de movimiento y a la actitud pasiva del espectador sentado en su butaca, cosa que permite al cine utilizar sus armas como provocaciones, intensificaciones o aceleraciones de la proyección-identificación del espectador con el film. Pero, yendo más allá aún, el autor continúa su reflexión ocupándose de diferenciar la identificación con un personaje en la pantalla, de las proyecciones-identificaciones polimorfas, que son las que superan el marco del personaje para sumergir al espectador en la propia acción o en la trama de la película. Esta cualidad polimorfa de la identificación arroja luz sobre el hecho de la diversidad existente de films y los variados gustos de un mismo público, que se identifica tanto con lo semejante como con lo extraño dentro de los films. Resumiendo su concepción del cine con las propias palabras de Morin (1972):

> El cinematógrafo, al desarrollar la magia latente de la imagen, se ha llenado de participaciones hasta metamorfosearse en cine. El punto de partida fue el desdoblamiento fotográfico, animado y proyectado

> sobre la pantalla, a partir del cual se puso en marcha en seguida un proceso genético de excitación en cadena. El encanto de la imagen y la imagen del mundo al alcance de la mano han determinado un espectáculo, el espectáculo ha excitado un prodigioso despliegue imaginario, la imagen-espectáculo y lo imaginario han excitado la formación de nuevas estructuras en el interior del film: el cine es el producto de este proceso (p. 132).

El film, por tanto, provoca en el espectador un estado de "doble conciencia". Por un lado, el espectador sabe perfectamente que está ante algo irreal, algo imaginado por el cineasta, pero por otro lado, el film es capaz de crear unas expectativas en su mente, logra influir en sus sentimientos y emociones, y consigue captar su atención perceptiva con un material que hace pasar ilusoriamente por real.

2.1.5. Teoría realista del espectador cinematográfico: Kracauer y Bazin

La teoría cinematográfica realista tiene en Sigfried Kracauer y André Bazin a dos de sus principales figuras. Aunque con algunas diferencias notables en determinadas variables del cine, ambos autores destacan por su incondicional fidelidad a la realidad y por postular la necesidad del cine por aproximarse a ella lo más cercanamente posible. Defendían la idea de que los films realistas no debían competir con los films de entretenimiento, sino que tenían una misión mucho más transcendente: concienciar al espectador por medio de su autenticidad e influir en él tanto a nivel de su percepción cotidiana como a nivel sociológico.

En su *Teoría del cine*, publicada en 1960, Kracauer formulaba su pensamiento sobre el realismo cinematográfico, en una obra muy profusa, exhaustiva y organizada. Más de una década antes se había planteado la cuestión sobre qué era lo cinematográfico en su famoso ensayo de 1947, su estudio psicológico sobre el cine alemán anterior a la Segunda guerra Mundial, *De Caligari a Hitler*. Su teoría aboga por favorecer el realismo de la imagen cinematográfica sobre la forma, pues sostiene que la cualidad básica del cine es la de capturar el mundo visible y sus movimientos. Kracauer (1989) estudió las consecuencias afectivas e intelectuales en el espectador, que derivaban de la homología entre el mecanismo cinematográfico y lo que él denominaba "flujo de la vida", es decir, la realidad misma. Recalca que, puesto que el cine registra la realidad física, el espectador no puede evitar reaccionar ante ella. Como otros teóricos contemporáneos a él como Morin y los miembros de la filmología, Kracauer concede al cine la capacidad de aletargar la conciencia del espectador, similar a la hipnosis o al universo onírico, pero dictamina que una vez que la película acaba, el espectador tiene inevitablemente que salir de ese aletargamiento y hacer balance de la experiencia fílmica vivida.

Por su parte, André Bazin, en sintonía con Kracauer, destaca que los logros técnicos alcanzados por el cine como el sonido y el color hacen que la representación de la realidad sea aún más fidedigna. Los ensayos del teórico

y crítico francés son considerados como los más importantes de la teoría cinematográfica realista. Bazin (2006) apoya su postulado ideológico sobre la base ontología de la imagen fotográfica, y al ser el cine imágenes fotográficas en movimiento, este debe reproducir la realidad con el máximo respeto fotográfico a la unidad de imagen. Así, tal y como apunta Andrew (1993, p. 173) refiriéndose al pensamiento baziniano, "en un sentido psicológico el realismo se vincula no con la exactitud de la reproducción, sino con la creencia del espectador sobre el origen de la reproducción". La visión de un cineasta no tiene que ser la de transformar la realidad sino que debe formarse de la selección que él haga de la misma.

Bazin fue enemigo de la utilización de las técnicas de montaje para manipular la percepción del espectador. Era partidario de un cine "tranparente" que se centre en mostrar la realidad y el montaje cinematográfico debe funcionar en tanto que la reproduzca y nada más, no puede ser utilizado para transformarla. Así expresa Bazin (1973) la finalidad del film:

> Cualquiera sea el film, su finalidad estriba en proporcionarnos la ilusión de asistir a sucesos reales que tienen lugar ante nosotros como en la vida cotidiana. Pero esta ilusión encubre una superchería esencial ya que la realidad existe en un espacio continuo y la pantalla nos representa de hecho una sucesión de pequeños fragmentos llamados planos cuya elección orden y duración constituyen precisamente lo que denominamos planificación del film. Si intentamos, mediante un consciente esfuerzo de atención, percibir las rupturas impuestas por la cámara al desarrollo continuo del suceso representado y comprender por qué nos son naturalmente insensibles, advertimos que las toleramos, porque permiten de todas formas que subsista en nosotros la impresión de una realidad continua y homogénea (p. 69).

Ante las técnicas de montaje de planos, Bazin era más partidario del uso del montaje interno dentro de un mismo plano por medio de la utilización del plano-secuencia y la profundidad de campo. Por estas virtudes, admiró mucho a directores como Orson Welles o William Wyler y a otros muy distintos como Roberto Rossellini o Robert Bresson. Andrew (1993, p. 199) dice que "hay una realidad más profunda que debe ser conservada en el cine realista: la libertad del espectador para elegir su propia interpretación del objeto o hecho". Sin duda, el plano-secuencia con profundidad de campo proporciona al espectador esa capacidad de elección y, por tanto, la defensa de esta técnica por parte del crítico francés es totalmente justificable. Bazin (2006, p. 95) destaca tres cualidades fundamentales de la profundidad de campo: la de colocar al espectador más próxima con la imagen que la que tiene con la realidad; activar la actitud mental del espectador y centrar su atención en la imagen; y, una tercera cualidad metafísica que surge de la combinación de las dos anteriores. Sirvan como ejemplo de profundidad de campo las imágenes de abajo (Fig. 7) (Fig. 8):

Fig. 7 y 8: Profundidad de campo en *Sed de mal* (1958) de Orson Welles y *La regla del juego* (1939) de Jean Renoir

Finalmente, concluye que, aunque el montaje clásico pueda alcanzar altas cotas de realismo por su tendencia a convertirse en invisible, la profundidad de campo es todavía más realista porque en ella el espectador se ve forzado a luchar con los significados de los hechos filmados, al igual que se ve obligado a luchar con los ambiguos significados de la realidad empírica de su vida cotidiana.

2.1.6. Jean Mitry. Un intento por fusionar realismo y formalismo

El teórico francés Jean Mitry sintetiza sus teorías sobre el cine en su monumental obra en dos volúmenes, *Estética y psicología del cine* publicada entre 1963 y 1965. En el primer volumen, subtitulado "Las estructuras", los aspectos del cine que atañes a todo film realizado y en el segundo volumen, "Las formas" discute los aspectos teóricos que plantean los distintos estilos y géneros cinematográficos. Mitry considera que el espectador es consciente de estar presenciando un simulacro de la realidad pues siente que inevitablemente la realidad permanece al fuera de la pantalla, en el lugar donde estás sentado presenciando la película, pero al mismo tiempo se ve atrapado por las imágenes que está contemplando proyectadas en el cuadro. Como señala Andrew (1993, p. 229): "La imagen enmarcada comienza a impresionarnos como una imagen ordenada a la que debemos mirar con atención y en relación a otras imágenes enmarcadas, pero aun así nunca deja de señalar al mundo que representa".

Mitry afirmaba que el espectador no presencia la imagen cinematográfica como materia prima sino films completamente construidos pues las imágenes no fueron seleccionadas por alguien al azar, sino que fueron concebidas en orden, organizadas dentro de un mundo fílmico. La conciencia del espectador empieza en el momento de la recepción, cuando se da cuenta que el objeto, la obra que está percibiendo, los hechos que está ocurriendo en la pantalla, son exteriores a su propia realidad física. Esta diferenciación se produce gracias a la experiencia fílmica vivida, como Mitry (1978b) asevera:

> Al tiempo que toma consciencia de este objeto, el ser que percibe toma consciencia de sí mismo; y de su propio cuerpo por ese objeto que conoce como exterior a sí mismo; y de su propia consciencia por la consciencia precisamente que tiene de este objeto (p. 233).

El espectador intenta por sí mismo dar a las imágenes un sentido y una significación humana, pretende otorgar a cada imagen cinematográfica un lugar significativo en el drama humano que construye el film en su mundo perceptivo. En los films, los "espectadores-participantes", como Mitry (1978a) los denominaba, se reúnen en un mundo complejo que transmite un amplio significado humano, pero a través del cual se sienten identificados con la azarosa realidad que viven día a día. Igualmente Mitry (1978a, p. 335) que "las imágenes fílmicas y sus relaciones son otros tantos estímulos que actualizan ideas o emociones recordando a nuestra conciencia efectos referidos a alguna experiencia vivida".

Resumiendo, tal como comenta Andrew (1993, p. 250), para Mitry "el proceso estético del cine se une a una profunda realidad psicológica y satisface nuestro deseo de comprender el mundo y de comprendernos entre nosotros en una forma poderosa aunque necesariamente parcial".

2.1.7. Psicoanálisis y cine

A partir de la década de los 70, con el desarrollo de la semiología, los postulados sobre el espectador de cine pasan de ser psicológicos a interesarse por los aspectos psicoanalíticos, aplicando al arte cinematográfico la teoría del psicoanálisis de Sigmund Freud. Autores como Roland Barthes, Jean-Louis Baudry o Christian Metz pretenden dar un nuevo enfoque sobre el espectador de cine, centrándose en los aspectos semiológicos y psicoanalíticos. La teoría del espectador multiplica entonces sus campos de trabajo dirigidos ahora hacia el deseo del sujeto-espectador, qué le impulsa a asistir a las proyecciones, en qué condiciones se dan tales proyecciones, cómo se identifica el espectador dentro del mismo relato fílmico, etc.

Para poder explicar los tipos de identificación del espectador según la teoría psicoanalítica, debemos repasar primero las teorías formuladas por Freud, en el que el concepto de identificación ocupa un lugar central. La identificación en psicoanálisis tiene una importancia capital en la construcción imaginaria del yo. En los primeros momentos de vida del ser humano, este se encuentra en una situación en la que no puede diferenciar el objeto del sujeto, es decir, no puede distinguir el yo del otro, pues en esta fase todavía es incapaz de identificarlos de forma independiente. Por tanto, la "identificación primaria" constituye ese momento en el que el niño no puede diferenciarse de su madre, que es al mismo tiempo el objeto de deseo y la imagen con la que se identifica primeramente. Así, en la identificación primaria no se puede distinguir entre la búsqueda de objeto (que es autónomo y deseable) y la identificación del objeto.

La fase del espejo es el proceso que va de los seis meses a los tres años de edad (algunos psicoanalistas como Jacques Lacan la reduce hasta los dieciocho meses) en el que el empieza a aparecer el narcisismo en el niño que clausura la fase de indiferenciación primaria. Para González Requena (2007, p. 543) es la fase de la progresiva conquista de la autonomía muscular que permite al niño alcanzar una nueva conciencia de su yo, una nueva imagen de sí mismo. El niño, por tanto, comienza a construir su yo a partir de ese reflejo en el espejo que le devuelve una imagen en la que diferencia al otro por relación de semejanza. En el momento de la fase del espejo no se puede todavía hablar de la madre como objeto de deseo, pues la relación de deseo todavía no está fundada en la carencia, que aparecerá en fases sucesivas del desarrollo psicológico del niño.

El teórico francés Jean-Louis Baudry sugiere una doble analogía entre el niño en la fase del espejo y el espectador de cine. La primera consiste en la semejanza en cuanto a forma (cuadrada, limitada…) entre el espejo y la pantalla de cine, concretamente el cuadro, lo que se muestra en pantalla. Esto permite aislar un objeto del mundo y que por esa selección este objeto se convierta en un objeto total. En palabras de Baudry (citado en Aumont *et al.*, 1996):

> Es cosa sabida que el cuadro de cine se resiste a ser percibido en su función de corte, y que el objeto más parcial, el cuerpo más fragmentado, tiene una función, ante la mirada del espectador, de objeto total, de objeto retotalizado por la fuerza centrípeta del cuadro. Por ejemplo, la mayor parte de los primeros planos del cine clásico (p. 249).

Sin embargo, la afirmación de Baudry es matizada por Christian Metz, quien afirma que si bien el espejo y la pantalla tienen esas similitudes en cuanto a su forma, existe una característica esencial del espejo que nunca podrá poseer la pantalla de cine, y es la propiedad del espejo de devolver la imagen. La pantalla cinematográfica nunca será capaz de devolver la imagen del espectador. Esto se relaciona con la definición que dio Barthes (en Aumont *et al.*, 1996, p. 250) de la imagen: "La imagen es eso donde yo estoy excluido…no estoy en la escena: la imagen está sin enigma". La segunda de las analogías que propone Baudry tiene que ver con la limitación motriz del niño en la fase del espejo y su semejanza con la reducción de movimientos en el espectador que permanece sentado en una butaca de la sala de cine. También existe semejanza en cuanto al papel que desarrolla la visión en la fase del espejo y en el espectador. El niño del espejo desarrolla su capacidad visual ante la imposibilidad de movimientos y su falta de coordinación. El espectador cinematográfico, debido a las condiciones de oscuridad de la sala y a las limitaciones motrices provocadas por la postura inmóvil que adquiere al estar sentado, experimenta un proceso de agudización del sentido de la vista parecido al vivido por el niño en la fase del espejo.

Al respecto de la inmovilidad del espectador cinematográfico podemos encontrar otras maneras más actuales de expresar la situación del individuo que asiste a una proyección cinematográfica, como la que propone Machado (2009):

> En la sala de proyección el espectador ya no se encuentra inmovilizado ante su butaca: por el contrario, se vuelve elástico, cambia constantemente de posición en relación a las imágenes que pululan sobre él, modificando cada momento su campo visual para así poder abarcar siempre, de la mejor manera posible, la escena narrativa (p. 30).

Las identificaciones secundarias se dan en la fase de Edipo. El complejo de Edipo ocupa un lugar fundamental en la teoría psicoanalítica y Freud le otorga un papel central en el desarrollo de la personalidad del niño. La categoría de complejo de Edipo se limita en un primer momento al descubrimiento del deseo prohibido del niño hacia la figura paterna de sexo opuesto y las consiguientes relaciones de rivalidad con el del mismo sexo. La aparición del tercero en la relación que el niño mantiene con la madre es la causante del conflicto, pues se rompe esa relación dual desde el nacimiento. Pero también supone el primer encuentro del niño con la diferencia sexual. A partir del proceso edípico, ya diferenciaremos entre niños y niñas, pues comienza a manifestarse la diferencia sexual. Como señala González Requena (2007, pp. 529-531), el Edipo debe entenderse como el modelo teórico del complejo proceso que conduce a la aparición de la subjetividad humana y modela el proceso de maduración que cristaliza en la constitución de la identidad humana. Para Lacan, el Edipo marca un cambio radical en el ser humano, que pasa del mundo imaginario propio de la fase del espejo, al mundo de lo simbólico donde comenzará a desarrollar su singular personalidad. Freud sitúa la fase del complejo de Edipo entre los tres y los cinco años, que es cuando el niño comienza a desarrollar sus identificaciones secundarias. La escena primaria fue definida por Freud como aquella en la cual el niño se inscribe en el acto sexual de los padres, que queda presente en el inconsciente del sujeto. Existe controversia sobre su origen, como indica González Requena (2007):

> Freud dudó sobre su origen: podría proceder de una escena real contemplada por el niño, o bien ser el resultado de una construcción imaginaria. Pero, en cualquier caso, en ella el acto sexual de los padres es siempre vivido como agresivo y violento (p. 535)

Resumiendo, el niño empieza a desarrollar su amor y deseo por la madre, que se ve insatisfecho por la oposición del padre, que es percibido como el ente que prohíbe. Por otro lado, la insatisfacción del deseo del niño hace que este identifique al padre como agresor, completando la relación triangular del complejo de Edipo. Aplicando esta doble identificación al cine, podemos poner el ejemplo del espectador ante una secuencia de agresión, en la que se produce tanto una identificación con la víctima como con el agresor, debida a la fascinación que produce la oscura figura del agresor. Por tanto, existe una diferencia en esta ambivalencia de la identificación entre lo que el niño desea tener (la madre) y lo que desea ser (la figura del padre). Por medio de las identificaciones secundarias, el niño superará esta fase de Edipo e irá construyendo su yo, su propia personalidad. Este proceso de formación del yo se produce en cada caso por identificaciones que no tienen una estructura coherente y que a menudo son conflictivos, según Lacan. En el paso de lo imaginario a lo simbólico, el niño comenzará a adquirir experiencias culturales que serán constantes durante toda su vida. El yo no dejará de construirse. Evolucionará

gracias a las identificaciones del sujeto con sus experiencias con la vida real y también con sus experiencias en la vida cultural.

El proceso de identificación tiene un carácter regresivo. La identificación pretende cubrir un estado de falta, de carencia del objeto, que se ha perdido o se ha tenido que renunciar a él. Esta falta del objeto hace que el sujeto se identifique con él por medio de una regresión al estado en el que lo poseía. La identificación viene a cubrir ese hueco dejado por la ausencia del objeto. El espectador de cine también se encuentra con ese sentimiento de vacío provocado por la falta de algo y uno de los motivos por el que acude a la sala de cine en la búsqueda de ese algo. Identificarse con el film es satisfacer esa necesidad de cubrir la ausencia en el espectador.

La regresión que supone la identificación, es una regresión de tipo narcisista, pues, según Rosolato (citado en Aumont *et al.*, 1996, p. 258): "La identificación da la posibilidad de satisfacerse sin recurrir al objeto exterior. La identificación permite reducir (en los neuróticos) o suprimir (en un narcisismo absoluto) las relaciones con los demás".

Las películas se producen teniendo en cuenta la necesidad de un espectador en estado de regresión narcisista, para favorecer la identificación, pero algunos cineastas piensan que esa identificación hace que el espectador pierda el sentido crítico ante lo que está viendo y por tanto, la identificación llega a ser peligrosa en el sentido en que el espectador está incapacitado para valorar menos subjetivamente el film. El cine clásico con sus características especiales permite maximizar la identificación en el espectador. Los cineastas modernos que desafían los postulados clásicos pretenden romper con esa identificación en busca de desarrollar la actitud crítica del espectador. Estos cineastas militantes utilizan sus recursos para crear un tipo de cine que pueda influir en la toma de conciencia del espectador y no en una simple identificación con una narración. La regresión narcisista es también una vuelta a la fase oral, que según Freud, es la fase durante la cual se incorpora el objeto deseado y apreciado, comiéndolo, es decir, suprimiéndolo. En el cine, por sus características concretas que suponen una inmovilidad del espectador y un aislamiento sensorial (oscuridad de la sala) que fortalecen la pasividad ante las imágenes y sonidos del film, todas estas características hacen que la regresión al estadio oral resulte más sencilla. Hay que señalar que este estadio oral, en el cine será visual, pues se sustituye el ojo por la boca de la fase oral en psicoanálisis.

Con respecto a la teoría de la sublimación en psicoanálisis, viene a decir que el origen de toda sublimación está en los mecanismos de identificación en los que el sujeto tiende a restaurar el objeto perdido, destacando sus valores más positivos. Así, el espectador de cine tiende a sublimar algunos aspectos del film en busca de convertirlo en un "buen" objeto. En el cine clásico la transparencia no activaba esta sublimación, pues era el relato mismo el que provocaba la sublimación en el espectador. Las películas que rompen con esa concepción clásica, los films que en los 70 se llamaron films de "deconstrucción" pretendían cambiar la identificación del espectador, pero en muchas

ocasiones, la tendencia a la sublimación por parte del espectador hacía que estos films no fueran entendidos o simplemente su mensaje fuera malentendido.

Hablando ya propiamente del cine, repasados los conceptos de identificación en la teoría del psicoanálisis, hay que decir que en el cine se produce una doble identificación similar a la producida en el sujeto del psicoanálisis. Durante mucho tiempo el concepto de identificación en el cine se aplicaba a la subjetividad del espectador que se identificaba con el personaje o los personajes de la película y "sentía" lo que ellos sentían, produciéndose una empatía entre el espectador y el personaje del film. Sin embargo, reducir la identificación a esa relación de empatía significa ignorar otras identificaciones posibles, reduciendo por tanto el mismo concepto de identificación del espectador en el cine. Fue el teórico Jean-Louis Baudry quién primero teorizó sobre la existencia de una doble identificación del espectador. Baudry aplicó el modelo freudiano de identificación al espectador de cine y concluyó que existe una doble identificación: una con el sujeto de la visión (lo que ve la cámara) y otra, construida a partir de la primera, que es la identificación con el personaje, con lo representado. Según Baudry (citado en Aumont *et al.*, 1996):

> El espectador se identifica, pues, menos con lo representado, el espectáculo mismo, que con quién pone en acción el espectáculo; con quien no es visible pero hace ver, hace ver con el mismo movimiento que él; el espectador ve obligándole a ver lo que ve, , es decir, asume la función ampliada por el lugar mudable de la cámara (p.263).

Antes de definir las dos identificaciones en el cine, hay que señalar que cualquier tipo de identificación se corresponde en psicoanálisis con la fase en la que el sujeto ya ha accedido al mundo de lo simbólico, es decir, a la fase de las identificaciones secundarias. Por eso, Christian Metz (2001), para evitar la confusión propone restringir el uso de "identificación primaria" a la fase pre-edípica del niño en la teoría psicoanalítica y llamar "identificación cinematográfica primaria" a la identificación del espectador con el sujeto de la visión. Hecha esta puntualización, vamos a utilizar los términos identificación primaria y secundaria teniendo en cuenta su aplicación al cine y no su sentido en el psicoanálisis.

Por identificación primaria entendemos la identificación del espectador con su propia mirada. El espectador se identifica con el ojo de la cámara que ha visto antes que él. De modo inconsciente, el espectador identifica su propia mirada con la del aparato cinematográfico que da vida a las imágenes convirtiéndolas en un simulacro de la vida real. Sin esta identificación primaria, no existiría la película como tal, que quedaría reducida a una sucesión de sombras en movimiento carentes de sentido. También debido a esta identificación, el espectador se considera el centro de la representación, creyéndose el sujeto privilegiado de la visión, el Dios omnipresente que todo lo ve, reforzando así el carácter narcisista y el antropocentrismo idealista imperante desde el Renacimiento. A diferencia de la identificación con los contenidos, la identificación primaria con el dispositivo cinematográfico es indispensable para que se produzcan en el espectador las identificaciones diegéticas secundarias.

La llamada identificación secundaria es la que presenta el espectador con tres elementos del film: el relato, los personajes y la planificación. El espectador, una vez identificado con el dispositivo cinematográfico, asimilado con su propia mirada, es susceptible de identificarse con los elementos diegéticos del film.

La primera de estas identificaciones secundarias es la que tiene lugar entre el espectador y el relato. Esta identificación es primordial, pues si el espectador no se identifica con lo que le están contando, difícilmente podrá proyectarse en los personajes y en la planificación de la película. Como en todo relato narrativo, y el cine lo es, el espectador intenta entrar en la historia narrada para satisfacer su deseo. Al igual que en la novela con su lector, la narración cinematográfica necesita de esa complicidad del espectador para poder transmitir el mensaje contenido en su texto, es decir, en el film. Desde niño, el ser humano está acostumbrado a la narración. Baste recordar los cuentos infantiles que todos hemos escuchado desde pequeños y que pertenecen a nuestro imaginario cultural desde temprana edad.

El relato se relaciona con la estructura edípica en el hecho de contener un sujeto deseante en pos de un objeto del deseo. Al protagonista del relato le será negada la consecución de su objetivo durante la misma narración. Esa culminación será dificultada, postergada, contrariada, prolongada en el tiempo, avivando en el espectador su deseo de ver cómo acaba el relato, manteniendo así su atención y su curiosidad hasta el final del mismo. El relato cinematográfico clásico se fundamenta en dos situaciones de no-tensión, entre las cuales se sitúa la tensión propia de la historia durante la cual el protagonista lucha por conseguir su objetivo, su objeto de deseo, y volver a reestablecer la situación de no-tensión inicial. El guion clásico de las producciones de Hollywood es el paradigma de estos relatos, construidos siempre en una estructura tripartita con dos puntos de giro (los llamados *plot points*) que conducen la historia a las situaciones de tensión y no-tensión. El *Modo de Representación Institucional* (MRI) que definió Noël Burch (1987) para las películas del Hollywood clásico en las que la transparencia del relato era primordial, son el ejemplo de mayor efectividad en cuanto a la identificación del espectador con el relato cinematográfico. El espectador se identifica entonces con el relato, en el que no está presente, pero que toma como suyo propio por la analogía de esas disputas de satisfacción del deseo y su propia vida, su propia historia. La hace suya y por tanto, se implica en el relato, deseoso de contemplar el final, que, por otra parte puede satisfacer las expectativas del protagonista o finalmente, negar la culminación de su deseo para siempre. Aumont *et al.* (1996, p. 269) se preguntan sobre si esta identificación con el relato cinematográfico es indispensable para el espectador:

Sobre esta identificación primordial con el hecho narrativo en sí se apoya, sin duda, la posibilidad misma de una identificación diegética más diferenciada en este o aquel relato fílmico. Uno puede preguntarse si esta identificación primordial del relato, al igual que la identificación primaria con el sujeto de la visión, no es una condición indispensable para que el film pueda ser elaborado, por el espectador, como una ficción coherente, como sentido, a partir de este mosaico discontinuo de imágenes y sonidos que constituye el significante.

Se entra ahora en lo que respecta a la identificación con el/los personaje/es del film. En este sentido, hay que aclarar primeramente que casi siempre que se habla de tal o cual película, estamos hablando del recuerdo de las mismas. El espectador reelabora el film por medio de los recuerdos que tiene de él. Así, normalmente, los films que se acercan más a sus gustos son los que mejor se recuerdan y aquellos films que considera de baja calidad son olvidados rápidamente. El espectador, con sus recuerdos, tiende a homogeneizar y simplificar la película, más allá de sus sensaciones durante el tiempo de proyección de la misma. Los personajes aparecen reconstruidos en la memoria del espectador como seres con un perfil psicológico estable y concreto, mucho más de lo que realmente se muestra en la película, pues suelen ser personajes con más dimensión psicológica y mucho más contradictorios de lo que el espectador cree.

El espectador piensa que se identifica con tal o cual personaje por simpatía, a causa de su determinado perfil psicológico, de sus maneras de comportarse, de las acciones que lleva a cabo, del modo de relacionarse con los otros…, en definitiva, se identifica por simpatía con la personalidad del personaje, de igual modo que sucede en la vida real. Pero esta es una suposición falsa, pues es la simpatía la que surge de la identificación y no al contrario. Freud establece que no por simpatía se identifica uno con alguien, sino al contrario, la simpatía nace de la identificación. Por tanto, la simpatía es pues el efecto y no la causa de la identificación.

Pero normalmente la identificación no suele ser total con todos los rasgos del personaje. En el espectador se suele dar lo que se denomina una identificación parcial que, según Freud (citado en Aumont *et al.*, 1996, p. 270), "se limita a tomar un solo rasgo del objeto". Este tipo de identificación parcial se produce cuando el espectador se identifica con algún rasgo de un personaje que, a priori, no debería de despertar simpatía al ser malvado, por ejemplo, un asesino o un ladrón. Sin embargo, existen muchas películas, sobre todo de género, dentro del *western* o del *film noir,* en el que los espectadores se identifican y sienten simpatía por personajes de discutible moralidad, atracadores de bancos, asesinos a sueldo, buscadores de fortuna, mujeres fatales, etc.

Muchas veces se cree que el espectador se identificará más fácilmente con personajes estereotipados como el héroe, el villano, el bueno, la víctima, la bella, etc. En estos casos la identificación con el personaje procede de una identificación del yo hacia el personaje como tipo. Esta identificación que tiende a la universalidad, es de una eficacia indudable pues activa en el espectador las identificaciones propias de la situación edípica, es decir, una identificación con el personaje portador del deseo contrariado, fascinación por el héroe como figura ideal del yo, temor ante una figura paternal que prohíbe y castiga, identificación con el objeto de deseo sexual que supone la madre, etc. Por tanto, toda identificación con el personaje tiene un papel tipológico que cumple una función esencial en la identificación secundaria del espectador. Esta manera repetitiva y estereotipada de identificación está presente en mayor o menor medida en toda ficción cinematográfica y su principal misión es fortalecer la identificación del espectador con el personaje fílmico.

Pero no basta con recurrir a la identificación tipológica para explicar la identificación con el personaje. Esta es mucho más compleja, pues los mecanismos de identificación diegética dependen de dos elementos específicos: primero, la identificación es un efecto de la estructura, una cuestión que tiene que ver más con el lugar que con la psicología; y segundo, la identificación con el personaje nunca es tan masiva y monolítica como nos hace creer la identificación tipológica. Al contrario, la identificación con el personaje tiene un carácter ambivalente y permutable en el transcurso de la proyección cinematográfica, es decir, es variable según la construcción que el espectador haga del film durante su proyección.

La tercera de las proyecciones del espectador dentro de la identificación secundaria es la que deviene de la estructura y la planificación del film. La estructura de un film viene determinada por la sucesión de planos que se integran en secuencias. El espectador se identifica con estas "partes" del film, es decir, con las situaciones que se dan dentro del mismo. En muchas ocasiones, la identificación secundaria tiene lugar más con la situación que con el personaje. Supongamos que un espectador se pone a ver una película que ya ha comenzado. No conoce a los personajes, no sabe cómo se ha desarrollado la trama anteriormente, desconoce totalmente el planteamiento de la historia. Pero, sin embargo, la estructura del relato le hará desear seguir viendo el film, despertará su curiosidad sobre el destino de los personajes y querrá imperiosamente saber como acaba la historia. Este efecto en el espectador es provocado por la misma estructura del film, que crea una situación en la que el espectador encuentra su lugar dentro del relato, sin necesidad de conocer el desarrollo de los acontecimientos anteriores. En el caso de los niños pequeños es muy común esta identificación. Los niños espectadores se identifican con fragmentos, con escenas, en definitiva, con situaciones, sin tener en cuenta la trama ni la psicología de los personajes, que escapan a su comprensión. La fascinación de los niños por determinadas películas procede de ese reconocimiento, de encontrar su lugar en la red de relaciones estructuradas que propone el texto cinematográfico. A este respecto quiero comentar una anécdota que cuenta Bergala (2007) en su libro *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella* y que me parece muy interesante:

> Una vez conocí a una niña que a los cinco años se sabía de memoria Pierrot el loco (Pierrot le fou), y no porque sus padres se la hubieran enseñado por una especie de proselitismo absurdo, sino porque la había visto a trocitos, varias veces, sesgadamente, mientras su padre la miraba por su cuenta, y después había vuelto sobre ella decenas de veces, por fragmentos, como un niño vuelve sobre un libro "de noche", hasta que se lo sabe de memoria (pp. 116-117).

Según hemos descrito, la identificación es entonces una cuestión de lugar, un efecto causado por la posición del espectador en la estructura del film. Ese posicionamiento del espectador va cambiando en la medida en la que se introducen nuevas situaciones que varían la distribución del rol del espectador en el interior del film. Por tanto, al no depender exclusivamente de una identificación psicológica con uno o unos personajes que no cambiarían a lo largo del desarrollo del film, la identificación secundaria bascula con la permutación del lugar del espectador en el

film. Así, el proceso de identificación no es monolítico, permanente e inalterable, sino lo contrario, es fluido, variable, ambivalente e incluso reversible.

Estas características de fluidez y variabilidad son más potentes en el espectador mientras asiste a la proyección del film que cuando lo reconstruye mediante sus recuerdos del mismo. La construcción del film por parte del espectador en el mismo momento del visionado está determinada por el juego de lugares, la red de relaciones que crean las diferentes situaciones que se suceden dentro de la estructura del film. La ambivalencia y reversibilidad de la identificación se comprueba en la situación creada en una escena de agresión: el espectador se identifica tanto con el agredido como con el agresor, según primen el placer sádico irracional o el sentimiento de angustia propio de la víctima.

En el proceso de identificación secundaria también intervienen elementos propios del texto, es decir, todos aquellos relacionados con la planificación. Los distintos puntos de vista, los encuadres, los movimientos de cámara, la focalización, el tamaño de los planos, la música, los efectos sonoros, etc., todo ello influye en la identificación del espectador.

La planificación clásica, gestada durante décadas por el cine mudo, resulta bastante arbitraria y contraria a la percepción humana. No existe algo tan distinto a cómo observa una escena la persona que la vive, que la propuesta del cine, con sus constantes cambios de puntos de vista. El espectador, sin embargo, percibe la secuencia en su continuidad a pesar de los cambios de punto de vista, debido a la convencionalidad adquirida por el lenguaje cinematográfico. El sujeto espectador admite este tipo de subjetividad y simplemente no se cuestiona el porqué. El cambio de punto de vista de la escena clásica no quiere decir que cada plano tenga un punto de vista distinto al anterior, sino que se vuelve sobre los mismos puntos de vista, como sucede en el campo-contracampo, pieza básica de la planificación clásica, sobre todo en las conversaciones entre personajes.

La escala de planos también es relevante en el proceso de identificación del espectador. Desde el plano general al primerísimo primer plano, los distintos tamaños de plano son usados por los realizadores con fines expresivos para conseguir determinados efectos en el espectador. La medida elegida para establecer la escala de planos en el cine siempre ha sido el cuerpo del actor o actriz dentro del cuadro. Así, pronto se descubrió el poder del primer plano del rostro del intérprete para generar determinadas emociones en el espectador. El tamaño del plano es sumamente importante para conseguir la identificación del espectador. Claro está que no tiene el mismo efecto un primer plano que un plano general. El director hará uso de los distintos tamaños, combinándolos para lograr sus objetivos. También los distintos tamaños de plano y los puntos de vista del encuadre hacen que un personaje adquiera cierto grado de relevancia, o al contrario, puede presentarlo como un elemento más del decorado, restándole importancia al personaje y anulando la identificación del espectador con el mismo.

Es importante señalar la relevancia de las miradas de los actores en cuanto a la identificación. El raccord sobre la mirada impone la subjetividad necesaria para que el espectador identifique y se identifique con la mirada del

personaje, con lo que él ve. El campo-contracampo supone una forma de raccord sobre la mirada, la más extendida y usada en el cine clásico, que facilita la identificación del espectador con el personaje, pero puede resultar equivocado suponer que es el único mecanismo de identificación ni tampoco el más importante, pues sería simplificar mucho el proceso de identificación del espectador.

El montaje articula los distintos raccord sobre las miradas llegando a buscar, en el cine clásico, ser imperceptible, ser un montaje invisible en el que el espectador no se percate de los cortes, no le dé importancia ni suponga una alteración en el visionado continuo del film. La enunciación pretende ser entonces invisible, pues el montaje clásico intenta eliminar todo vestigio de enunciación, para mantener la ilusión en el espectador, que se cree el centro y el origen del relato. Sin embargo, el cine moderno cambiará estas normas, este código del cine clásico que tan bien lograba la identificación con el espectador. A partir de los años 60, fomentada por la denominada *Política de autores*, algunos cineastas, sobre todo en Europa, introducen en sus films determinados rasgos personales que pretenden subrayar la enunciación, hacer visible al ente enunciador. Incluso en determinados films se pretende dificultar la identificación del espectador por medio de estructuras narrativas no lineales, saltos de raccord, personajes que hablan directamente al espectador, etc. Pero, lejos de acabar con la identificación del espectador, estos autores han conseguido crear otra identificación en el espectador, la que se da con un determinado autor, con su ideología, con su manera de expresarse, con su arte en definitiva, muchos espectadores se sienten afines y disfrutan de los films de Fellini, Bergman, Godard, Tarkovski, Lynch, etc., porque se sienten cercanos a sus distintas visiones del arte cinematográfico y de la vida en general.

2.1.8. Casetti y la enunciación cinematográfica

Una aportación fundamental en cuanto al estudio del espectador cinematográfico se refiere la constituye la obra *El film y su espectador* de Francesco Casetti. El teórico italiano concluye que es el propio film el que construye al espectador y lo fundamenta en tres grandes ideas: el film señala la presencia del espectador; el film proporciona al espectador un lugar preciso; y el film hace recorrer un trayecto al espectador a lo largo del visionado. Maticemos un poco estos postulados según la teoría de Casetti.

La enunciación cinematográfica es el instrumento a través del cual el film cumple sus tres compromisos con el espectador antes mencionados. Casetti (1996, p. 42) define la enunciación cinematográfica de la siguiente forma: "La enunciación es el apropiarse y el apoderarse de las posibilidades expresivas ofrecidas por el cine para dar cuerpo y consistencia a un film"

La enunciación es la conversión de una lengua en discurso, el paso de un conjunto de virtualidades a un objeto concreto y perceptible. Emile Benveniste, refiriéndose a la lengua, definió la enunciación como el acto individual

que hace funcional a la lengua, es decir, su utilización por parte de un individuo. En el caso del cine, la enunciación solo será visible en el enunciado, que, siguiendo a Casetti, puede ser un plano, una secuencia o el film entero, dependiendo de qué consideraciones se tomen en cuanto a la realización discursiva. El punto de vista del film puede ser considerado por lo menos de dos formas. Una, la que se refiere a la ubicación de la cámara cuando filma y otra a la posición ideal en la que sitúa al individuo que ve las imágenes en la pantalla. Ambas posibilidades hacen que el sujeto de la enunciación adquiera una doble actividad, una polaridad por la que puede ser tanto el enunciador como el enunciatario, según el punto de vista se refiera a la cámara o al espacio del espectador. En el primer caso, el film se construye, pues son las distintas posiciones de cámara las que van dando lugar a la enunciación. En el segundo caso, el film se da a un espectador del que se conoce su presencia y al que se dirige para mostrar el propio film. Así, el espectador se convierte en el enunciatario al que tiende el enunciado cinematográfico.

A través de numerosos ejemplos de películas concretas, Francesco Casetti va desgranando su teoría sobre el espectador cinematográfico dando lugar a reflexiones sobre determinados conceptos de los que vamos a señalar algunos de gran importancia.

La enunciación enunciada tiene su ejemplo más claro en la mirada de un personaje hacia cámara. En este gesto de interpelación puede aparecer la enunciación enunciada, pues según Casetti (1996):

> Las coordenadas que sitúan un film a partir de su enunciación no solo se inscriben en él, sino que se tornan también en signos explícitos y portantes; en particular la destinación se manifiesta en el gesto de dirigirse a alguien, y el alguien al que uno se dirige se convierte en una meta que se puede advertir. Esto no vale quizás para los momentos sucesivos a la mirada hacia la cámara tomavista: vale para el momento exacto en la que esta es lanzada. Pero una presencia semejante incide en todo caso en las medidas del film, hasta el punto de condicionar su desarrollo (p. 49).

Por tanto, la mirada a cámara fundamenta la presencia del espectador al que se dirige el enunciado, por medio de un gesto que está contenido por el propio enunciado y que, como señala Casetti, se afirma y se instala en el propio enunciado, sin traicionar con esto su identidad. El autor italiano ilustra la llamada enunciación enunciada con dos ejemplos que se corresponden a las secuencias inaugurales de *Arroz amargo* (*Riso amaro*, Giuseppe De Santis, 1949) y *El rey de Marvin Gardens* (*The King of Marvin Gardens*, Bob Rafelson, 1972), en los cuales un personaje en primer plano mira y habla a la cámara. De esto se deduce la conclusión de la existencia de un espectador ideal pues como muestran estas secuencias, "Es a ti a quien me dirijo", el film está dedicado al espectador. Casetti (1996) lo explica de la siguiente manera:

> Porque ellas saben lo que cuentan y lo quieren hacer ver: saben que es la enunciación la que fija las coordenadas de un film (y el tú que emerge debe su propia consistencia a aquel gesto de arranque); saben que es el enunciado el que acoge las huellas de la enunciación, hasta hacer de lo que lo sitúa, una

> de sus propias directrices (y el tú puede llegar a una posición de privilegio: la dedicatoria domina todo el texto a dedicar); saben que es el ritmo de una narración el que borra las huellas de la enunciación en el enunciado (y el tú se torna en este caso un simple personaje: la dedicatoria se hace capítulo primero, el marco de la novela se hace novela marco); pero saben también que es siempre un punto exacto el que se da a ver: emergente o sumergido, evidente u oculto, es el lugar de la afirmación y de la instalación de un enunciatario; es el ámbito en el que un papel se soldará con un cuerpo para definir comportamientos y perfiles de lo que se llama el espectador (pp. 50-51).

La mirada a cámara de un personaje para interpelar al espectador supone la constatación de la existencia de alguien más allá de la diégesis que es testigo de los acontecimientos. Sin embargo, este tipo de enunciación enunciada es evitada mayoritariamente por el cine, que tiende a considerarla inapropiada a los intereses del film, pues de alguna manera rompe con la ficción. Al ser consciente el personaje de que está siendo observado por un espectador ideal, la representación sufre una crisis de veracidad, alejando al propio espectador fuera de la ficción en la que se había introducido. Son numerosos los ejemplos que podemos encontrar a partir de la eclosión del llamado cine moderno o *nuevos cines.* Autores como Godard, Bertolucci o Garrel, se valen de estos recursos, con fines diferentes, en ocasiones para distanciar al espectador de la película y en otras para interpelarlo e introducirlo más en el mundo ficticio de sus historias.

Pero eso sí, dentro de los cánones del cine clásico, con sus aspiraciones de transparencia y su pretensión de que la historia se cuente "por sí sola", considera la mirada directamente a cámara como un gran tabú, a evitar, como los saltos de eje en el montaje o las alteraciones en el raccord de las miradas. Toda la maquinaria de puesta en escena organizada y emprendida por las películas clásicas o pertenecientes al *MRI* o *Modo de representación institucional* (Burch) se vería puesta en peligro ante una interpelación directa al espectador.

La idoneidad o no de una mirada a cámara dependerá del contexto del film, entendido este como todo lo que influye en la configuración de un determinado tipo de discurso.

> Una mirada hacia la cámara resultará totalmente prohibida en todas aquellas situaciones que requieren, por todo el entero arco del film y por el tipo de film que se está construyendo, el mantenimiento de las formas de narración (piénsese en los géneros de aventuras: un régimen de ficción absoluta, una transparencia de la diégesis, son recompensados con la obligación de borrar las huellas de la enunciación); pero resulta, en cambio, prescrito en los casos de comentario puro (por ejemplo, en las declaraciones filmadas, en las que tiene tanto peso el hacerse del discurso), o permitido en las narraciones que se abren al comentario (por ejemplo en los musicales, en los que el régimen de la ficción engloba un abierto componente metatextual), o facultativo en los films que quieren hablar de sí mismos hablando de otras cosas (por ejemplo, en los documentales en lo que lo representado es una visible conquista de la representación) (Casetti, 1996, pp. 55-56).

Por tanto, la idoneidad, la permisividad de una mirada a cámara, vendrá marcada por el tipo de película que se realiza, además de por las intenciones del autor, que puede intentar hacer visible la enunciación o, por otro lado, pretender hacerla lo más invisible posible ante el espectador.

De nuevo, volviendo a Casetti, el teórico italiano propone una distinción entre *enunciador* y *enunciatario* por un lado, y entre *narrador* y *narratario* por el otro, debiéndose decantarse por el uso de unos u otros términos argumentando razones que explica de esta manera:

> Es conveniente reservar de ahora en adelante el término enunciador y enunciatario para las instancias abstractas, implícitas en el texto, y explicables solo a través de la construcción de una hiperfrase ejecutiva del tipo "yo digo y te hago oír que…" o "yo muestro y te hago ver que…" (Casetti, 1996, p. 59).

En cambio, para referirse a los conceptos de narrador y narratario, Casetti (1996) utiliza las siguientes palabras:

> Llamaremos narrador y narratario a aquellas figuras que señalan el completo acceso al enunciado de las razones de la enunciación, hasta el punto de asumir una especie de vida al mismo tiempo ejemplar y autónoma, como es, por ejemplo, la de los personajes que cuentan la historia que están viviendo o la de los personajes que en el interior de la historia se hacen destinatarios de la narración (p. 59).

Así, los términos de enunciador y enunciatario son aplicables a entidades que se sitúan fuera de la diégesis, que están implícitas en el mismo texto, pero que no participan de la historia narrada. Un personaje nunca será enunciador, si bien, puede ser el narrador del film, o el narratario, si es a él a quién se dirige la narración. Los narradores y los narratarios pueden ser metadiegéticos o extradiegéticos, si permanecen fuera de la diégesis, y diegéticos o infradiegéticos si se encuentran contenidos en la misma. Los primeros, los que se sitúan fuera de la historia narrada, se asemejan al enunciador y al enunciatario, pues imitan sus funciones pero siempre serán dependientes, al ser el enunciador y el enunciatario los responsables de construirlos, de darles vida y cabida en el discurso. Los narradores y narratarios del segundo tipo desempeñan un papel secundario dentro de la puesta en escena, pues estarán subordinados a los metadiegéticos o infradiegéticos, realizando sus funciones con un sentido alternativo.

Resumiendo, se puede decir que el film se hace y se da en el momento de la enunciación y que el *enunciador* y el *enunciatario* son categorías abstractas que no están subordinadas a nada y que responden a una frase del tipo "*yo te* digo y *te* muestro que…". Estas instancias abstractas se hacen concretas en la superficie del texto (Casetti habla de *figurativizaciones*) mediante las figuras del *narrador* y el *narratario*, que son el *yo* y el *tú* que se dicen y se muestran, y que adquieren distintas facultades según su posición respecto a la diégesis del film. Por encima de todos ellos encontramos el *contexto*, que puede estructurarse de dos formas, dando lugar a la diferenciación entre *comentario* y *narración*.

Una vez materializado el film en la enunciación, este emprende un "viaje" hacia el espectador, que supone un proceso de comunicación, un trayecto con doble sentido. Considerando las relaciones entre unos *papeles* (un enunciador y un enunciatario) y unos *cuerpos* (un emisor y un receptor) remiten a un camino de doble dirección, pero en ningún momento resultan incompatibles ni excluyentes.

> Podemos hacer todavía más explícitas las cosas diciendo que la pareja recorta dos dominios precisamente complementarios, el de la enunciación y el de la comunicación: mientras que el primero se recoge alrededor de la transformación de una lengua en discurso, el segundo se recoge alrededor de una intervención entre individuos; mientras que el primero evidencia unas dinámicas y unas arquitecturas, el segundo evidencia unas prácticas y unas fuerzas; mientras que el primero enfoca un campo de relaciones, el segundo enfoca unas premisas y unos efectos (Casetti, 1996, pp. 73-74).

Este largo párrafo de Casetti resume las propiedades y relaciones que se establecen entre la enunciación y la comunicación. Cuando se enuncia, forzosamente se comunica algo y, todo proceso de comunicación se realiza por medio de un acto de enunciación, esto es, nos comunicamos a través de enunciados. La entrada de la comunicación altera las reglas del juego pues introduce una serie de reenvíos de información que añaden complejidad a la enunciación. El texto ya no estará sometido a un entorno simplemente lingüístico sino que estará constituido también por comportamientos personales y relaciones que los otros que amplían el abanico de variables del discurso, generando así un contexto que es verdaderamente una situación del discurso.

Los títulos de crédito iniciales y finales adquieren una importancia especial en cuanto a que son colocados al principio y al final del texto, por tanto, lo enmarcan. Los títulos funcionan como una especie de puerta que nos introduce al texto y que separa lo que pertenece al exterior de lo que se sitúa dentro del film. Esta labor de la enunciación da inicio al hacerse y darse del film.

Vamos a adentrarnos ahora en la segunda parte de la teoría del espectador que propone Francesco Casetti, aquella que afirma que el film coloca al espectador en un lugar preciso. Para ello, el texto fílmico se sirve del punto de vista para colocar al espectador en una determinada posición respecto al film. Casetti distingue cuatro articulaciones generales del punto de vista, según se identifique el dispositivo cinematográfico, el ojo de la cámara con una determinada mirada. Los cuatro tipos de miradas son: la cámara objetiva, la cámara subjetiva, la interpelación y la cámara objetiva irreal. Nos proponemos ahora desarrollar las cuatro posibilidades del punto de vista y sus efectos sobre el espectador.

La cámara objetiva coloca al espectador en posición de testigo. En este caso, enunciador y enunciatario se disponen en un mismo plano y descubren al espectador el enunciado. El espectador es entonces un testigo de la escena, una presencia invisible entre los personajes. Es invitado a ver por parte del enunciador. Aquí, el espectador es el enunciatario que asume la posición de testigo, pues está predispuesto a mirar y es aquel a quien se le consiente ver por parte del enunciador. Este tipo de punto de vista identifica la mirada de la cámara con la propia mirada del

espectador, que ve lo que le permite el propio dispositivo. Por esta razón se denomina cámara objetiva, aunque en las gramáticas cinematográficas clásicas, este tipo de planos han sido llamados también "anónimos" (*nobody's shot),* afirmando que este tipo de mirada no pertenece a nadie, pero, más bien, sí que pertenece a alguien, pues son una posibilidad abierta para todos los que estén dispuestos a mirar el film.

El segundo tipo de punto de vista que vamos a comentar es la cámara subjetiva, que coloca al espectador en la posición de un personaje, identificando su mirada con la del personaje. Para ello se necesitan dos encuadres, uno que muestre al personaje que mira y otro que descubra el objeto de su mirada. El orden del montaje no influye. Podemos ver primero un plano que muestra el mar y a continuación un plano del personaje que lo está mirando, o invertir el orden de los planos. Lo fundamental es la necesidad de mostrar un plano del personaje que mira, para así poder identificar su mirada, porque si no, podemos estar ante un caso de cámara objetiva. En este caso, el enunciatario asume la posición del personaje. La cámara subjetiva responde a la siguiente estructura: "Yo (enunciador) miro y te (el espectador) hago mirar a él (enunciatario) que mira". Esta estructura se complementa con el otro plano (hemos dicho que son necesarios dos planos), que respondería a la siguiente afirmación: "yo (enunciador) hago mirar a él (enunciatario) lo que te hago mirar a ti (espectador)". Por tanto, en el ejemplo del plano del personaje que mira el mar podemos inferir la siguiente afirmación: "tú y yo le vemos a él". En el otro ejemplo, el plano del mar que corresponde a lo que mira el personaje, nos encontraremos ante una afirmación del tipo: "tú y él veis lo que yo os muestro".

> Queda, sin embargo, el hecho de que la configuración final no dice nunca "tú y yo le miramos a él", como hace la cámara objetiva, ni dice "nosotros, es decir, él y yo te miramos a ti", como hace la de la interpelación, sino que dice "yo os hago mirar, es decir, te llevo a mirar tanto a ti como a él", lo que es, claramente, otra cosa (Casetti, 1996, p. 83).

En tercer lugar encontramos la interpelación, que ya se comentó anteriormente. Cuando un personaje se dirige directamente a la cámara nos encontramos con la siguiente situación: tenemos un *yo* (quien mira y ve) que se confronta hasta coincidir con *él* (quien se hace ver, pero que a la vez, mira a aquel que pretende llevar a mirar), mientras un *tú* (que es hecho mirar y es mirado, pero no visto) entra en el juego de forma pasiva, sin asumir ninguna función. En estos casos, el espectador se coloca en la posición del "aparte", similar a su uso en el teatro. El espectador participa en el juego, pero al mismo tiempo está excluido, apartado del mismo.

Por último, la cámara objetiva irreal coloca al espectador en el lugar del ojo de la cámara. Nos hallamos ante un punto de vista de este tipo cuando somos incapaces de atribuir la mirada a un personaje concreto, sea por el ángulo de la toma o el movimiento que realiza la cámara. Entonces, nos encontramos ante un punto de vista aparentemente objetivo, pero que al no corresponderse con el del testigo de la escena (por ser un punto de vista humanamente imposible), no puede ser considerado como cámara objetiva. En las gramáticas tradicionales, recibe el nombre de cámara objetiva irreal. A este respecto dice Casetti (1996) que:

> Podemos mantenerlo también nosotros en el caso de que no solo reenvíe a la imposibilidad de hallar un personaje al que atribuir la visión (cosa que, sin embargo, pone de relieve el impedimento respecto a la narrativización que este cuarto caso comporta), sino que también designe la imposibilidad de la escena de darse sin la mirada del enunciador o del enunciatario (sin estos no se podría dar en ningún caso, pero especialmente en este, en el que no interviene ninguna coartada de inmediatez o de naturalidad) (p. 84).

Las cuatro configuraciones distintas (cámara objetiva, cámara subjetiva, interpelación y cámara objetiva irreal) representan otros cuatro modos distintos de poner en marcha el discurso audiovisual. Estas opciones, combinadas con otras decisiones del autor, como el uso de determinados objetivos o distintos tamaños de planos, condicionarán, sin duda, con la posición que el texto invita para ser ocupada por el espectador.

A través de todo el complejo proceso de enunciación, las configuraciones enunciativas construyen el *tú*, al mismo tiempo que realizan la función de colocarlo en un lugar del texto. La medida de los planos, sus límites, el orden en el que se suceden y el propio estatuto (directo o indirecto) forman parte del proceso de aspectualización del film que, como hemos comentado anteriormente, da origen a la mirada, a la construcción y posición del espectador.

Veamos ahora las variables que producen estas cuatro configuraciones en los tres niveles en los que se articula el punto de vista: el punto de vista perceptivo (ver), el punto de vista informativo (saber) y el punto de vista epistémico o pasional (creer).

Así, la cámara objetiva crea un ver exhaustivo, que cubre la escena en su totalidad, percibida detalladamente. Igualmente, produce un saber diegético, pues, la información proviene directamente de la historia, narrada por el ojo de la cámara, dando lugar a una creencia firme en todo cuanto se está mostrando en pantalla.

Por el contrario, la cámara subjetiva ofrece un ver limitado, pues adquiere las mismas limitaciones que la visión del personaje a la que corresponde, lo que genera un saber infradiegético que corresponde a lo vivido por quien está en escena, y un creer transitorio, que dura lo que dura la credibilidad de quien está en el campo.

En cuanto a la interpelación, nos encontramos con que crea un ver parcial, debido a las instrucciones que provienen de la escena y que dirigen la mirada a los ojos del espectador. El saber originado es de tipo discursivo, es decir, un saber preocupado por las relaciones entre destinador y destinatario, y por tanto, al cuadro enunciacional en general, y un creer contingente, vinculado solo a las garantías que provienen de la pantalla.

Por último, la cámara objetiva irreal produce un ver total que, confiando en el ojo de la cámara, está dispuesto a sobrepasar los límites del campo encuadrado y provoca un saber metadiscursivo, que va más allá de lo mostrado en el encuadre, y un creer absoluto, que puede llegar a ser más importante que la seguridad de los datos proporcionados por el encuadre.

Recapitulando las consideraciones generales que se han expuesto en este bloque temático que corresponde al "lugar del espectador", hay que decir que los diferentes lugares que ocupa el espectador a lo largo del film vienen determinados por el tipo de relaciones que establece el enunciatario con el enunciador y con el enunciado. Estas relaciones vienen condicionadas por cuatro configuraciones recurrentes que se dan en todo film: la cámara objetiva, la cámara subjetiva, la interpelación y la cámara objetiva irreal. También, la posición del espectador depende del sistema de relaciones entre diversos elementos constitutivos del texto y de su situación respecto del espacio de la escena. Así, debemos considerar dos problemáticas, la surgida por el punto de vista y la creada por las funciones que desempeñan las cuatro articulaciones. El punto de vista no solo es considerado como el punto desde el que se mira, sino que se ha tenido en cuenta su triple articulación (ver, saber, creer). Las cuatro articulaciones, por su parte, individualizan el texto y le aportan una dirección determinada y un tono general, dependiendo de la mayor o menor utilización de ellas en el film. Además, dice Casetti (1996) que:

> Hay un ojo ideal dispuesto a recorrer cuanto se le presenta, como el acto de su representación, y a evidenciar justamente cualquier aspecto. Tal procedimiento nos ha sugerido que el tú instituido por el film no es solo el antagonista de quien mueve el juego, sino que es también su continuación (es el punto en el que el enunciador puede verse mirando) y el complemento (es el punto en el que el hacerse del texto se cierra en un darse) (p. 112).

Se pasa ahora al último de los postulados de Casetti, el que hace referencia al trayecto que recorre el espectador a lo largo del visionado del film. El teórico italiano vuelve a la enunciación para explicar distintos casos que se dan en los films.

El primero corresponde al cine dentro del cine, entendido como el visionado de un film dentro del film que lo contiene, no confundirlo con, por ejemplo, una ficción que representa el rodaje de una película. Para ilustrarlo, utiliza un ejemplo muy conocido de la película *Ciudadano Kane* (Citizen Kane, Orson Welles, 1941), aquel en el que varios personajes presencian la proyección del noticiario *News on the March* (Casetti, 1996, pp. 125-130). En esta secuencia asistimos a dos momentos diferenciados, que se corresponden con dos articulaciones de la enunciación distintas, la interpelación y la cámara subjetiva. Al comienzo de la secuencia los títulos de crédito y los comentarios en off sobre imágenes documentales representan a un narrador que hace las veces de enunciador y que llama la atención de un enunciatario al que todavía no hemos visto, por lo que se dirige directamente al espectador en un claro ejemplo de interpelación. La articulación sería de la siguiente manera: "él (narrador), que se identifica con el yo (enunciador), nos dirigimos a ti (espectador) para que veas lo que se muestra". En la segunda parte de esta misma secuencia, podemos ver ya el público que está asistiendo a la proyección y así, la mirada del espectador se corresponde a la de la audiencia del noticiario. La sucesión de esta articulación, la cámara subjetiva sería: "él (en este caso, ellos, es decir, el público de la proyección o narratario) y tú (espectador) respondéis a la interpelación del yo (narrador), viendo lo que os es mostrado (el noticiero).

En segundo lugar encontramos el *flash-back*, una técnica muy usada en el cine, sobre todo en el cine clásico de Hollywood de los años 40 y 50. Hay películas que están narradas en un gran *flash-back,* como son los casos de dos obras maestras de Billy Wilder, *Perdición* (*Double Indemnity*, 1944) y *El crepúsculo de los dioses* (*Sunset Boulevard*, 1950) (Fig. 9), recurso que se sigue usando en el cine contemporáneo, por ejemplo en *Miel* (*Bal*, Semih Kaplanoglu, 2010). Otras películas recurren a una estructura narrativa que combina el *flash-back* con la narración de la historia desde distintos puntos de vista, por poner unos ejemplos recientes, *Pulp Fiction* (Quentin Tarantino, 1994) (Fig. 10) o *Memento* (Christopher Nolan, 2000). Casetti vuelve a tomar como ejemplo un fragmento extraído de *Ciudadano Kane*, en este caso el *flash-back* que tiene lugar cuando Thompson lee el diario de Thatcher en el que se reconstruye la vida de Kane. Al respecto de este ejemplo dice Casetti (1996):

> En el caso del flash-back, por el contrario, tenemos un enunciador que en principio "debraya" un personaje que rápidamente lo "embraya" como "porta-palabra", constituyéndolo así en narrador que luego "debraya" un enunciatario y un narratario. Esto significa que solo tras haberse asegurado un "él" en grado de hacer los cambios, el "yo" pone frente a si el "tú" y el "él" correspondiente; respecto a las estrategias de la mirada, solo tras haber puesto en campo a quien mira , el "yo" puede llamar a ver (p. 134).

Los conceptos de *embrayage* y *debrayage* provienen de la teoría semiótica de A. J. Greimas y J. Courtés (1982). El *embrayage* involucra al sujeto en la enunciación, lo introduce en ella. Por el contrario, el proceso de *debrayage* lo separa, lo aleja de la enunciación.

Fig. 9: *El crepúsculo de los dioses* (1950) de Billy Wilder

Fig. 10: *Pulp fiction* (1992) de Quentin Tarantino

Para Casetti (1996, p. 138), las dos construcciones ejemplificadas en *Ciudadano Kane*, es decir, el *cine dentro del cine* y el *flash-back*, "ponen al desnudo un *mandato* que tiene como consecuencia la atribución de una *competencia*". La competencia habilita al espectador a mirar, observar, escuchar, en definitiva, a cumplir con un mandato que lo lleva a realizar dicha competencia. Para ello, el film "obliga" a los personajes a cumplir las

funciones de narrador y narratario, legitimando así las competencias que tienen para actuar. Sin embargo, la competencia es al mismo tiempo una condición preliminar sin la cual el mandato del enunciador sería irrealizable. Los dos fragmentos que analiza Casetti son discursos de "segunda generación", es decir discursos que se encuentran dentro, englobados en el discurso general que es el film completo. Partiendo de estos discursos secundarios se pueden inferir modelos de construcción de la enunciación, modelos del hacerse y darse del film, que son válidos para la totalidad del discurso. Siguiendo este razonamiento, Casetti propone sustituir la denominación de enunciaciones referidas por enunciaciones simuladas, pues resultan, tanto el *cine dentro del cine* como el *flash-back,* verdaderos ejemplos de un simulacro de enunciación.

Completando los conceptos de *mandato* y *competencia*, debemos referirnos ahora a los términos *performance* y *sanción*, tal y como los expone Casetti (1996, pp. 141-152) en su teoría. La *performance* hace referencia a una acción que acometen el narrador y el narratario que cuentan con la *competencia* para ello. Responden así al *mandato* impuesto por el film a través del enunciador. La *sanción* ratifica esa acción, ese modo de actuar de los sujetos narrativos concluyendo en una aprobación o una condena de los mismos. Por tanto, dentro del trayecto que va del *mandato* a la *sanción,* podemos reconocer dos planos o dimensiones distintas: aquel en el cual se ordena a realizar una acción (mandato) y se valora su cumplimiento (sanción) y aquel en el cual se adquiere la facultad para actuar (competencia) y se pone en práctica (performance). El primero se localiza en el hacerse y el darse del film, por tanto, en el plano cognoscitivo. El segundo, por el contrario, se desarrolla en el plano pragmático, pues hace referencia a una actividad para la que previamente hay que estar capacitado para llevarla a cabo.

Casetti (1996, pp. 164-166) señala tres casos que a su juicio resultan ser los más interesantes dentro de las relaciones enunciacionales que se dan en el texto. El primero se produce cuando la función de ordenar y juzgar corresponde al enunciatario en lugar de al enunciador. Así, el mandato y la sanción son tareas que realiza el enunciatario y la enunciación está restringida al espacio de visión y de escucha propio del personaje o personajes que llevan a cabo la función del enunciatario.

El segundo caso tiene lugar cuando el mandato y la sanción son propiedad de un narrador o de un narratario. En este caso nos encontramos en el ámbito de la enunciación simulada y podemos poner por ejemplo los *flash-back* que encajan unos en otros donde el personaje que ofrece la narración es, al mismo tiempo, el árbitro que juzga la misma. Casetti incluye en esta categoría las narraciones "de cajas chinas", aquellas historias que enganchas con otras y constituyen su comienzo.

El último de estos casos es aquel en el cual el plano pragmático está construido por quien domina todo el film. Aquí el enunciador o el enunciatario actúan directamente tanto en el plano cognoscitivo (lo que ocurre por regla general) como en el plano pragmático. El enunciador o el enunciatario serán entonces los encargados de lanzar un mandato, dotarse de la competencia para realizarlo, llevar a cabo la representación por sí solos y sancionar lo representado. Por tanto, todas las fases de la enunciación son realizadas por la misma instancia, que es la que

domina el texto y le hace recorrer su camino. Podemos hallar ejemplos de ello en el denominado "Cine directo", en el cual, la cámara, el enunciador actúa en los dos niveles, cognoscitivo y pragmático.

Se puede, así, dar por concluido este repaso a las teorías de Casetti respecto al espectador cinematográfico con una breve cita de sus conclusiones:

> Los análisis se han reunido alrededor de tres imágenes, por otra parte recurrentes en el debate sobre el cine: la idea de que el film señale de algún modo la presencia de su espectador; la idea de que él le asigne un lugar preciso; y la idea de que le haga cumplir un verdadero recorrido (Casetti, 1996, p. 174).

2.1.9. El espectador y el público

Se va tratar a continuación el concepto de *público* cinematográfico, pues es importante diferenciarlo del espectador cinematográfico individual, aunque en la sala de proyecciones este forme parte de una colectividad. Todas las teorías antes repasadas hacen referencia al espectador individual y no al público que asiste al cine, aunque esa colectividad llamada público esté formada por espectadores individuales. Desde el punto de vista sociológico y cultural, un determinado tipo de público derivará en un espectador distinto, que ante un mismo film, se identificará de diversas maneras y entenderá el texto según los condicionantes socio-culturales propios del público del que forma parte. El profesor Pierre Sorlin (2002) destaca la importancia de estudiar el concepto de público cinematográfico que hasta hace algunas décadas no se había tenido muy en cuenta en el ámbito de la investigación académica. Sorlin señala dos factores decisivos en la formación del público, la *televisión* y la *universalización*. La rápida expansión a finales de los setenta de las televisiones públicas y la progresiva proliferación de las cadenas privadas a partir de esa fecha, provocaron un vertiginoso descenso en el número de espectadores que acudían a las salas de cine. Ante tal competencia, los profesionales de la cinematografía (productores, distribuidores, etc.) comenzaron a poner atención en los distintos tipos de público a los que se dirigían con el fin de crear productos de consumo que respondieran a sus necesidades y expectativas. Por otra parte, encontramos lo que Sorlin llama universalización, el estilo de vida del país más rico del mundo (Estados Unidos) que se impone a todo tipo de personas aunque no puedan adoptarlo. Esta es una de las grandes razones que contribuyen a la apabullante hegemonía de las películas producidas por Hollywood en las pantallas cinematográficas de todo el mundo. Sorlin (2002) se pregunta: ¿qué es el público? ¿Cómo podemos delimitar y definir el concepto de "público"?:

> Me parece esencial distinguir entre el espectador y el público. Evidentemente todos los espectadores pertenecen a un público, pero las motivaciones y los gustos de un individuo no deben confundirse con las características de una colectividad, puesto que cada espectador va al cine por motivos particulares, aunque, una vez en el cine, vuelve a ser miembro de un público (pp. 25-26).

Hoy en día, con el desarrollo de Internet, que incluso diversifica y dan más opciones que la televisión, el público que acude a las salas de cine es todavía menor. Para luchar contra la pérdida de espectadores, el cine en general, muestra la tendencia hacia una producción variada y destinada a determinados tipos de públicos, sobre todo a través del cine de género (terror, comedia romántica, thriller…etc.) y, aunque en menor medida, por medio del cine de autor, que todavía sigue teniendo un público fiel. Sorlin (2002) destaca que estos públicos son el resultado de la fragmentación del público homogéneo que disfrutó el cine desde sus inicios hasta la década de los setenta.

> Durante seis o siete décadas el público fue el destinatario natural de las películas. Había muchas razones por las cuales un espectador iba al cine: el placer estético, el ocio, la necesidad de evasión, pero, juntos, todos los espectadores formaban un público, un conjunto de personas que compartían una cultura cinematográfica, un conocimiento de los directores y de los actores, que sabían descifrar las secuencias de las imágenes e interpretar las narraciones. (…) hoy, las películas se contemplan en la televisión y el público compacto y apasionado de ayer ya no existe (pp. 30-31).

Por tanto, desaparecido ya ese público generalizado, los esfuerzos de los investigadores en la materia, han de centrarse en los públicos heterogéneos que se han derivado de la evolución histórica de la cinematografía. Concluye Sorlin (2002) que:

> La familiaridad de la televisión, el uso del video, la adaptación rápida a las imágenes transmitidas por Internet, no son fenómenos espontáneos, sino consecuencia de la amplia asistencia al cine: el internauta es el hijo del aficionado al cine (p. 31).

2.1.10. Otras aportaciones teóricas sobre el espectador

En este último apartado del capítulo, se mencionan algunas importantes aportaciones modernas desde distintos enfoque teóricos muy variopintos y disciplinas como la filosofía, la antropología, la historia o la literatura. Filósofos, antropólogos, sociólogos, historiadores, humanistas, psicólogos, etc., se han interesado por el cine, sus formas, su lenguaje y su recepción por parte de los espectadores.

Desde el campo filosófico de la fenomenología podemos destacar el trabajo de los teóricos y críticos franceses Amédée Ayfre y Henri Agel, que desde los años 50 del siglo pasado desarrollaron sus estudios sobre el cine. Agel (1973) se quejaba amargamente de que todas las aproximaciones al cine desde la sociología, la psicología o la semiótica tienen un marcado carácter materialista y no valoran suficientemente la experiencia del espectador, pues intentan llegar a la obra de arte desde fuera de ella. Para él, el espectador se somete al film para entender las

analogías y conexiones con la realidad que el autor de la obra ha logrado introducir en su estructura. Oponía radicalmente su pensamiento a la semiótica, pues esta era una teoría que apoya un cine que analiza el mundo, mientras que la fenomenología ofrece una poética que valora el cine de la vida, los aspectos humanos de los films. Por su parte, Ayfre (1962) se ocupó de la situación del espectador en su ensayo *El cine y nuestra soledad*. Sus escritos fenomenológicos contienen un importante ingrediente ético y religioso que le lleva a pedir un tipo de cine tranquilo, que dialogue con el mundo y ofrezca la posibilidad al espectador de jugar activamente un papel en la búsqueda de la profundidad espiritual que transmiten este tipo de films. Para él, el cine auténtico es el que enlaza al realizador y al espectador juntos en un dialogo con el mundo, y convierte los films en unas obras con fuerza vital autónoma. Así, el espectador reorganiza su percepción y conducta a través de una obra que se convierte en una imagen auténtica.

De capital importancia es la aportación del filósofo francés Gilles Deleuze, uno de los pensadores más influyentes del siglo XX. Desde la década de los 60 escribió numerosos ensayos y obras sobre la historia de la filosofía, la literatura, la pintura, la política y el cine. Esta última materia es la que nos interesa, su filosofía del cine, que aglutinó en una obra profusa compuesta por dos volúmenes titulados *La imagen-movimiento* y *La imagen-tiempo*, publicados en 1983 y 1985 respectivamente. Deleuze parte de los conceptos filosóficos de Henri Bergson, revisándolos y combinándolos con la semiótica de Pierce, para sentar las bases de su concepción filosófica del séptimo arte. Para Deleuze (1984, p. 15), "el cine no nos da una imagen a la que él le añadiría movimiento, sino que nos da inmediatamente una imagen-movimiento. Nos da, en efecto, un corte, pero un corte móvil, y no un corte inmóvil + movimiento abstracto". Uno de sus autores más admirados fue Alfred Hitchcock (Fig. 11), precisamente por la relación que estableces sus films con el espectador:

Hitchcock inventa la imagen mental o la imagen-relación y la utiliza para clausurar el conjunto de las imágenes-acción, y también de las imágenes-percepción y afección. De ahí su concepción del cuadro. La imagen mental no solo enmarca a las otras sino que, penetrándolas, las transforma. Ello nos permitiría decir que Hitchcock completa, consuma todo el cine llevando la imagen-movimiento hasta su límite. Incluyendo al espectador en la película, y a la película en la imagen mental, Hitchcock consuma el cine (Deleuze, 1984, p. 285).

El espectador corriente siempre hallaba su correlato en lo que denomina imagen-movimiento, pues esta, "no reproduce un mundo sino que constituye un mundo autónomo, hecho de rupturas y desproporciones, privado de todos sus centros, mundo que se dirige como tal a un espectador que ya no es centro de su propia percepción" (Deleuze, 1987, p. 59). El cine es entendido como una experiencia en la que el tiempo se transmite al espectador como una percepción.

Para explicar la repercusión del cine en la vida, el filósofo y antropólogo francés Paul Ricoeur parte de la descripción fenomenológica para adoptar la interpretación hermenéutica. Habla del concepto de "Intemporalidad" del cine, cuando se refiere a determinadas películas que emocionan por igual al espectador sin importar la época en

la cual vive. En su obra en tres volúmenes publicados entre 1983 y 1985, *Tiempo y narración*, expone su pensamiento filosófico sobre los relatos históricos, los relatos de ficción y la narración en general, que pueden aplicarse perfectamente a los relatos fílmicos. Con respecto al relato de ficción, Ricoeur (1995) afirma que para considerar la propia vida como parte de la aventura narrada en la ficción, el espectador tiene que identificarse con toda la representación de la ficción, esto es, con la narración misma, algo parecido a lo que decía Metz (2001) cuando hablaba de la "identificación cinematográfica primaria". Refiriéndose a la intemporalidad de algunos melodramas como *Los niños del paraíso* (*Les enfants du paradis*, Marcel Carné, 1945) (Fig. 12), afirma que el género melodramático se apoya en el aparato cinematográfico para provocar que el espectador se someta a la "voluntad" del autor de emocionarlo. La teoría del cine, dice Ricoeur (1996), debe incluir no solamente las leyes de la composición y la poética de la imagen, sino que tiene que dar cabida en su sistema al espectador y su contexto, que no finaliza con el acto de comprensión sino en el acto de apropiación en el que el espectador concede importancia a un texto fílmico cuyo significado le ha impresionado.

Fig. 11: *La ventana indiscreta* (1954) de Alfred Hitchcock

Fig. 12: *Los Niños del paraíso* (1945) de Marcel Carné

El film se convierte entonces en un mundo al que el autor invita a entrar al espectador. En él, el espectador ve proyectadas sus propias experiencias. La "apropiación" del mundo fílmico se da cuando el espectador comprende las preguntas apropiadas para las que la película se ofrece como respuesta.

Desde el campo de la semiótica cultural, queremos destacar el trabajo del lingüista y semiólogo ruso Yuri M. Lotman. Desarrolló su pensamiento sobre el cine en su obra *Estética y semiótica del cine* publicada en 1973. Piensa que el cine es un elemento esencial en la historia de la cultura gracias al crédito emocional que el espectador concede a lo que ve proyectado en la pantalla cinematográfica. Según Lotman (1979):

> El espectador comprende cerebralmente la irrealidad de lo que ocurre, pero lo observa como si se tratara de un acontecimiento real. Esto, como veremos más adelante, explica la dificultad para representar con

> medios cinematográficos el pasado y el futuro, el tiempo potencial y el subjuntivo. Por la naturaleza de su material, el cine no conoce otro tiempo que el presente (p. 17).

El éxito del cine reside, por tanto, en la credibilidad que otorga el espectador a la fotografía en movimiento que reproduce los objetos y hechos de la realidad. El semiótico ruso debate sobre las cualidades informativas y artísticas del cine. Fue gran admirador del formalismo ruso, el neorrealismo italiano y la *nouvelle vague* francesa, ejemplificando sus esfuerzos teóricos con films pertenecientes a esos movimientos cinematográficos y destacando sus valores estéticos y artísticos. Así, concluye Lotman (1979, p. 24) que "cuanto más rotundo sea el triunfo del arte sobre la fotografía, tanto más necesario es que el espectador, con una parte de su razón, crea que está viendo una fotografía de la vida que el realizador no construyó, sino sorprendió".

Desde la propia teoría del cine también son muy destacables las aportaciones del Neoformalismo. Autores como David Bordwell, Kristin Thompson o Noël Carroll, desmienten la pasividad atribuida al espectador por algunas corrientes estéticas al acto de contemplación, pues afirman que en realidad la relación entre la obra y el espectador es activa. Las experiencias receptivas pasadas y la propia vida del espectador, son las principales armas con las que cuenta para buscar en la obra las claves de su significación. Para Bordwell (1996) el proceso de significación de un film depende, entre otras cuestiones, de la capacidad del espectador para seguir las pistas que va dejando el autor a través de su narración y que tienen que ser procesados y significados por el receptor. Bordwell, Staiger y Thompson (1997) desechan la idea de considerar al espectador "dentro del texto", pues esto implicaría una observación estática, ni tampoco están de acuerdo en la existencia del espectador "ideal", pues sus teorías dan mucho valor al concepto de subjetividad y a la interpretación. Igualmente acusan a la crítica psicoanalítica de convertir al espectador en mero receptor pasivo de las estructuras textuales y desligado de la historia narrada. Para ellos, el espectador es una entidad hipotética que responde activamente a las claves del film por medio del proceso de percepción y de la experiencia. Para Zumalde Arregi (2006, p. 168) "David Bordwell es una de esas mentes sensatas que repudian el libertinaje de la interpretación al que conduce una crítica fílmica basada en asignar significados sintomáticos a las películas".

Zumalde Arregi (2011) afirma que "sostener que la emotividad forma parte sustantiva de la comprensión de un filme lleva, para la semiótica estructural, aneja la idea de que no todas las sensaciones o reacciones somáticas que experimenta el espectador son legitimadas por la película". Marcos Molano (2009, p. 40) indica que "La gigantesca máquina cinematográfica en su espectacular desarrollo, se pone al servicio del "observador ideal", tanto es así, que influye en la instancia creadora erigiéndose en auténtica "estrategia de creación"". Asimismo, con respecto al contexto de la recepción cinematográfica, Alves (2014, p. 70) señala que "El espectador se aparta momentáneamente de la realidad y obtiene las condiciones para que se produzca una relación más provechosa, próxima e intensa con la película". Igualmente, corrobora Alves (2014, p.100) que "La importancia de la emoción surge, en primera instancia, en la construcción de la narrativa fílmica". Por otra parte, apuntan Cañizares Mesa y

Pulido-Cortés (2015, p. 257) que "el cine es una forma de pensamiento que permite la relación entre conceptos e ideologías que conducirán al espectador a experimentar vínculo entre emoción/razón".

Respecto al concepto de sutura propuesto por Lacan y adaptado a los textos fílmicos por Oudart (1969), citado en Aumont y Marie (2006, p. 209), que lo entiende como el proceso que realiza el espectador para abolir la carencia de significado entre dos planos, señala Zunzunegui (2007):

> La sutura es, por tanto, la relación del sujeto con la cadena de su discurso. Relación que se *representa* bajo la apariencia de una <<suma significante>> afectada por una carencia, y de un Ausente que desaparece siempre que un plano es sustituido por otro, para que alguien, que representa el eslabón de la cadena significante, pueda ocupar su lugar (p. 155).

Referido al papel del espectador en la historia del cine, concluye Hernández-Santaolalla (2010, p.215) que "no es cierto que el cine se haya despreocupado a lo largo de su historia del espectador, sino que, por lo general, le ha otorgado un papel eminentemente pasivo". Finalmente, Rajas (2014, p. 41) entiende que "independientemente de su manifestación textual, ya sea, por ejemplo, en forma de largometraje, ya sea en forma de capítulo de serie de televisión o de spot publicitario, un relato audiovisual demanda, requiere, necesita la atención decidida del sujeto receptor al que va dirigido".

2.2. Análisis del discurso cinematográfico

El análisis fílmico es una disciplina muy arraigada y ampliamente desarrollada en el mundo académico durante las últimas décadas. Para Francis Vayone y Anne Goliot-Lété (2008), el análisis cinematográfico no es un fin en sí mismo y siempre parte de un encargo a nivel institucional (ámbito de la enseñanza o de la crítica especializada). El análisis cinematográfico tiene para ellos dos significados: la actividad de analizar y el resultado de la misma.

> Analizar una película o un fragmento es, ante todo, en el sentido científico del término –al igual que se analiza, por ejemplo, la composición química del agua--, descomponerla en sus elementos constituyentes. Es romper, descoser, desensamblar, sacar muestra, separar quitar y nombrar materiales que percibimos aisladamente "a simple vista" porque estamos acaparados por la totalidad. Se parte, por tanto, del texto cinematográfico para "de-construirlo" y obtener un conjunto de elementos distintos a los de la película en sí. (Vayone y Goliot-Lété, 2008, pp. 11-12).

El proceso de "de-construcción" del film equivale a la descripción y la posterior "re-construcción", forma parte del proceso de interpretación. Por tanto, la primera conclusión que podemos determinar es que el análisis del film es un proceso con dos estadios fundamentales y diferenciados, la descripción y la interpretación.

Como repiten una y otra vez teóricos e historiadores del cine, no existe un modelo universal, infalible y válido para cualquier obra cinematográfica que se someta al análisis. Al contrario, el análisis de películas es una actividad inabarcable y de innumerables variables posibles para llevarlo a cabo. Jacques Aumont y Michel Marie en su libro *Análisis del film* (1990) llegan a las siguientes premisas en busca de una definición del análisis:

A. No existe un método universal para analizar films.

B. El análisis del film es interminable, porque siempre quedará en diferentes grados de precisión y de extensión, algo que analizar.

C. Es necesario conocer la historia del cine y la historia de los discursos existentes sobre el film escogido para no repetirlos, además de elegir en primer término el tipo de lectura que se desea practicar.

No parece arriesgado entonces afirmar que existen tantos modelos de análisis como películas potencialmente analizables. El modelo de análisis que se utilice para un determinado film debe responder a unos objetivos previamente delimitados y evitar en la medida de lo posible divagaciones interpretativas más propias de la crítica cinematográfica que de la labor analítica. Para facilitar el análisis de una película o unas secuencias o un conjunto de planos, el analista podrá servirse de instrumentos como el *découpage* (término francés que no tiene traducción equivalente en castellano pero que podemos entender como una especie de desglose). A continuación, se exponen algunas herramientas con las que cuenta el analista para llevar a cabo su labor.

2.2.1. Herramientas para el análisis del film

Para definir las distintas herramientas cuyo uso está más extendido en el campo del análisis filmico, vamos a guiarnos por la catalogación desarrollada por Pérez García y Muñoz Ruiz (2014, pp. 130-140) en su investigación sobre los usos didácticos de la narrativa audiovisual.

2.2.1.1. El *découpage*

Este término hace referencia, en un principio, a una de las fases en las que se divide técnicamente el trabajo de producción de un film, una fase intermedia entre el guion literario finalizado y el inicio de la puesta en escena que se produce en el rodaje. Divide el guion en secuencias, escenas y, finalmente, planos para facilitar y agilizar el proceso de realización de una película. Además de este *découpage* técnico, existe otro tipo que se realiza en la fase de montaje del film y que puede variar sensiblemente con respecto al inicial.

En lo que respecta al análisis del film, el término *découpage* es usado para definir uno de los instrumentos más utilizados por los analistas que supone una descripción de la película completa teniendo en cuenta su división en unidades más pequeñas como la secuencia o el plano. Existen múltiples posibilidades de realizar un *découpage* pero normalmente incluyen una serie de elementos fijos, como son:

- El número de planos y su duración.
- La escala del plano (plano general, americano, primer plano, etc.), la angulación del plano y su profundidad de campo.
- Los tipos de *raccords* utilizados por el montaje, así como los signos de puntuación (fundidos, encadenados, cortinillas, etc.).
- Los movimientos de cámara (panorámica, travelling, etc.).
- Los desplazamientos de los personajes por el campo y fuera de él.
- La banda de sonido y los diálogos de los personajes.

A estos elementos, el analista puede sumar cualquier otro que considere oportuno para una descripción detallada del texto fílmico que le permita desarrollar los objetivos de su análisis. En este caso tampoco existe un modelo estándar y universal de *découpage* y, por tanto, será la primera tarea del analista desarrollar su propio modelo de desglose del film. Igualmente, hay que señalar que el *découpage* por planos tiene sus limitaciones y habrá películas en las que será prácticamente imposible acertar con precisión, bien por tratarse de un film con un gran número de planos editados a gran velocidad o complejos sistemas de posproducción de imágenes donde no se puede distinguir con claridad donde termina un plano y empieza el siguiente, o bien, por tratarse de planos de larga duración con movimientos de cámara o tomas fijas donde intervienen muchos personajes y la cámara los reencuadra a cada momento. Sin embargo, este *découpage* plano a plano es de gran utilidad para el cine clásico que se sirve de planos de duración media, unidos por *raccords* fácilmente identificables.

2.2.1.2. La segmentación

Otro instrumento de análisis que nos proporciona un soporte sólido para realizar un análisis fílmico es la segmentación, es decir, la división del film en segmentos. Estos segmentos, en los films narrativos, se denominan tradicionalmente secuencias (conjunto de planos con unidad narrativa). Sin embargo, estas unidades o bloques narrativos en los que se fragmenta un film están sometidos a criterios de delimitación variables. Con el fin de consolidar unos criterios de segmentación de las películas, Christian Metz desarrolló su famosa "gran sintagmática", creando una tipología más especifica en cuanto a la división del film de ficción. Decía Metz (1988, p. 153) que: "un film de ficción se divide en un cierto número de segmentos autónomos. Evidentemente, su autonomía es solo relativa, puesto que cada uno adquiere su sentido en relación con el film"

La gran sintagmática de Christian Metz distingue seis tipos de unidades sintagmáticas o sintagmas:

1. La escena: reconstituye una unidad que se siente "concreta" y análoga a las que nos ofrece el teatro o la vida (un lugar, un momento, una acción particular y concentrada). En la escena, el significante es fragmentario (varios planos), pero el significado se siente como unitario.

2. La secuencia: constituye una unidad más inmediata, la de la acción compleja (aunque única) que se desarrolla en varios lugares y salta los momentos inútiles. Contrariamente a la escena, la secuencia no es el lugar en que coinciden el tiempo fílmico y el tiempo diegético.

3. El sintagma alternante (montaje paralelo o montaje alternado): ya no descansa sobre la unidad de la cosa narrada, sino sobre la unidad de la narración que mantiene juntas diferentes líneas de acción. El montaje alternante se divide en tres subtipos según la denotación temporal:

- Montaje alternativo: el significado de la alternancia es, dentro del tiempo fílmico, la alternancia diegética, es decir, de las acciones presentadas.

- Montaje alternado: en este caso, el significado de la alternancia es la simultaneidad diegética (dos acciones que se desarrollan en el mismo tiempo diegético).

- Montaje paralelo: no tienen relación de denotación temporal y por eso, pueden desarrollarse distintos tipos de simbolismos (Metz da los ejemplos del rico y el pobre, la alegría y la tristeza, etc.).

4. El sintagma frecuentativo: este sintagma pone ante nuestros ojos lo que jamás podremos ver en el teatro y en la vida: un proceso completo que agrupa virtualmente un número indefinido de acciones particulares que sería imposible abarcar con la mirada, pero que el cine comprime hasta ofrecérnoslo en forma casi unitaria. Hay tres tipos de sintagmas frecuentativos:

- El frecuentativo pleno, que engloba todas las imágenes en una gran sincronía en cuyo interior deja de tener validez la vectorialidad temporal.

- El semi-frecuentativo: es una serie de pequeñas sincronías en las que la estructura frecuentativa no se despliega en la escala del sintagma entero sino solamente en alguno de sus estadios.

- El sintagma seriado: son breves evocaciones de acontecimientos derivados de un mismo orden de realidades.

5. El sintagma descriptivo: en él, la sucesión del las imágenes en pantalla corresponde únicamente a series de co-existencias espaciales entre los hechos presentados. Es el único sintagma en el que los encadenamientos temporales del significante no corresponden a ningún encadenamiento temporal del significado, sino solo a ordenamientos espaciales de este significado.

6. El plano autónomo, no se reduce al famoso plano-secuencia, sino que comporta a los llamados insertos y a otros casos intermedios. El plano-secuencia es una escena tratada si no en un solo plano, al menos en una sola toma. Los insertos se definen por su calidad de interpolaciones. Pueden ser de cuatro tipos:

- Imágenes no-diegéticas: son metáforas puras.

- Imágenes subjetivas: imágenes no presentes, ausentes según el personaje diegético como por ejemplo los sueños, las alucinaciones, los recuerdos, etc.

- Imágenes plenamente diegéticas y reales pero desplazadas.

- Imágenes insertas explicativas: son los planos detalle, los efectos lupa.

Todos estos tipos de imágenes solo son inserciones cuando son presentadas solo una vez y en medio de un sintagma al que no pertenecen. Pero si son organizadas en serie y presentadas en alternancia con otra serie, dan lugar a un sintagma alternante.

Estos seis grandes tipos sintagmáticos solo pueden ser señalados en relación con la diégesis, pero dentro del film. Corresponden a elementos de la diégesis, no a la diégesis a secas (Metz, 1988, p. 156).

La segmentación de un film permite reducirlo poco a poco a al mínimo sintagma del lenguaje cinematográfico, que comúnmente supone el plano. Eso sí, como señala Metz, la producción de sentido tiene lugar gracias a la combinación entre ellos. Podemos, por tanto, segmentar un film en grandes bloques narrativos ("secuencias" según Metz), para posteriormente acometer un proceso de fragmentación hasta llegar al plano.

Al igual que el *découpage*, la segmentación tiene sus restricciones y encontraremos casos concretos en los que será difícil de aplicar correctamente debido a que los límites entre los segmentos pueden ser muy generales. Al respecto, Aumont y Marie (1990) señalan:

> La dificultad que supone ─ desde el momento en que nos alejamos, aunque solo sea un poco, del "clasicismo" más estricto─ utilizar conjuntamente las categorías de segmentos definidas por la "gran sintagmática"; y, luego, la importancia que tiene el hecho de que los criterios de segmentación que se adopten sean adecuados para el objetivo que se persigue (p.70).

De este modo, serán más fáciles de segmentar los films narrativos con estructuras clásicas claramente definidas, que otro tipo de películas con narrativas más complejas e intrincadas en los que la temporalidad o la causalidad presenten complicaciones a la hora de identificarlas.

2.2.1.3. La descripción de las imágenes

Volveremos a hablar acerca de esta reflexión de Metz sobre el lenguaje, la diégesis y el film cuando tratemos los problemas y límites narrativos del cine. Ahora, vamos a continuar detallando algunos instrumentos que apoyan el análisis del film. El caso de la descripción de las imágenes del film resulta particular, pues como expresan Aumont y Marie (1990):

> Describir una imagen ─es decir, traducir a lenguaje verbal los elementos informativos y significativos que contiene– no es empresa fácil, a pesar de su aparente simplicidad. Y mucho menos desde el momento en que una segmentación fílmica, es decir, la descripción detallada de los planos que componen el film, presupone siempre una firme elección analítica e interpretativa (p. 73).

Por tanto, describir las imágenes de una secuencia o de un film completo, supone un primer paso interpretativo por parte del analista, marcado por las pretensiones de su ejercicio analítico, destacará diversas particularidades de las imágenes en detrimento de otras. Además del carácter selectivo de toda descripción, nos encontramos también con otro factor importante: la dificultad del lenguaje verbal o escrito para abarcar en su totalidad la descripción del espacio fílmico, pues no hay que perder de vista la noción de que el espacio fílmico no es solo el espacio mostrado en el cuadro. Así, desde la incipiente fase analítica que supone la descripción de las imágenes, el analista se ve obligado a tomar ciertas decisiones que marcarán el rumbo de su labor interpretativa posterior. Según el modelo de análisis propuesto por Marzal Felici y Gómez Tarín (2007, pp. 49-50), la segmentación del film para su lectura, se apoyaría en tres criterios: unidad de lugar, de personaje y de acción o tono (función dramática). Estas unidades se combinan de dos maneras, respondiendo a las categorías de Metz que corresponden a la "escena" (sin elipsis

temporal), unidad más sencilla, y la "secuencia" (con elipsis), unidad más compleja y que los autores, denominan segmento estático y segmento activo, respectivamente.

Como señalamos antes, la inevitable dificultad de traducir el lenguaje visual al lenguaje escrito o verbal, supone un *handicap* a la hora de utilizar este método descriptivo, pero no es el único. Siguiendo a Aumont y Marie (1990, p. 73-75) podemos identificar dos factores fundamentales que aumentan la dificultad que supone la descripción de las imágenes de un film. Por una parte, la limitación de la imagen a la noción de campo, que crea un fragmento de universo diegético que al mismo tiempo incluye y expande. Así, se hace necesario sacar a relucir los elementos de la imagen que contengan más información para la diégesis del film, es decir, los elementos que se relacionan más firmemente con otros aparecidos en el relato anteriormente. Y, por otra parte, nos encontramos con los distintos niveles de significación de la imagen, entre ellos fundamentalmente el informativo y el simbólico, que hay que saber distinguirlos perfectamente y tener en cuenta las particularidades culturales a la hora de tratarlos, pues los significados de los denotativos y simbólicos de los elementos de la imagen cambian según la cultura a la que pertenezca el autor o autores del film a analizar.

Resumiendo, la descripción de la imagen es un primer paso interpretativo del análisis, pues es necesario seleccionar los aspectos más relevantes de las imágenes del film. Así, este proceso de deconstrucción del texto fílmico es un primer paso indispensable para el análisis, que propondrá una reconstrucción del mismo desde una de las distintas perspectivas del análisis, pues como hemos dicho antes, un film resulta inabarcable e inagotable para el análisis y siempre hay que priorizar unos aspectos sobre otros.

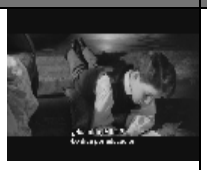
2.2.1.4. Cuadros, esquemas y gráficos

Para concretar el proceso de descripción y segmentación del film, los analistas se sirven de herramientas variadas, aunque destacan tres herramientas formalizadas que responden valiosamente a la necesidad de poner sobre el papel un *découpage* de planos o una segmentación de secuencias. Estos tres recursos son los cuadros, los esquemas y los gráficos.

Tanto si se trata de una segmentación o un *découpage* los esquemas, cuadros o gráficos, darán más valor y centrarán su atención en determinadas cuestiones relativas al film, como pueden ser los elementos narrativos y sus relaciones, las temáticas desarrolladas en cada bloque narrativo, las relaciones que se establecen entre las imágenes y la banda de sonidos o la planificación del director, con los movimientos de cámara empleados, las distintas angulaciones de los planos, las ópticas de cámara utilizadas, etc.

El *découpage* puede presentarse en forma de cuadro que incluirá todos aquellos aspectos que el analista desee especificar (número de plano, de secuencia, movimientos de cámara, acciones, banda de sonido, etc.). No existe

tampoco en estos casos un modelo estándar para la creación de cuadros. Será labor del analista el diseño del modelo. A continuación proponemos un ejemplo de un cuadro realizado para el análisis de la película *Suspense* (*The Innocents*, Jack Clayton, 1961) (Cuadro 2):

SC	PLANO TC IN	FOTOGRAMA	LOC. Día/Noche	PER.	ACCION	PLANIFICACIÓN	MOV. CÁM.	DIALOGO	MUSIC	OTROS	TRANSICIÓN
1	3 32:55		Casa de Bly. Salón. Int/ Noche.	Miles	Miles sigue dibujando y contesta sin levantar la vista del papel.	Plano general de Miles tendido en el suelo.		Miles: Lo dice por educación.	No		A corte
1	4 32:59		Casa de Bly. Salón. Int/ Noche.	Ms. Giddens y Flora.	Giddens, cosiendo, se sorprende de las palabras de Miles mientras Flora la mira.	Plano medio corto de Ms. Giddens con Flora de perfil. Profundidad de campo		Miles en off: ¿Qué seré de mayor?	No	No termina la frase en ese plano.	A corte
1	5 33:01		Casa de Bly. Salón. Int/ Noche.	Miles	Miles pregunta y mira a Giddens.	Plano general de Miles tendido en el suelo.		Termina la frase del plano anterior.	No	Contra plano anterior.	A corte

Cuadro 2: Ejemplo de *découpage* de *Suspense* (1961) de Jack Clayton

Como se puede observar, este cuadro incluye también fotogramas del film, que pertenecen a los elementos citacionales del film, por lo que resulta una combinación de instrumentos descriptivos y citacionales, según la tipología de Aumont y Marie (1990).

Los esquemas y los gráficos constituyen herramientas muy válidas para ejemplificar diversas características de los segmentos analizados, tales como las relaciones entre personajes, sus movimientos en el espacio fílmico, el

desarrollo narrativo o la puesta en escena. Estos recursos permiten mostrar de manera clara y concisa determinados aspectos del film y son frecuentemente usados también por los creadores de la película en la fase de rodaje (por ejemplo, la planta con tiros de cámara y movimientos de los personajes dentro del campo). Por tanto, no son recursos exclusivos de los analistas, sino al mismo tiempo, son muy pertinentes para los profesionales del cine.

2.2.1.5. Elementos citacionales del film: fragmentos, fotograma y *storyboard*

Al igual que ocurre con los textos literarios, la cita constituye un recurso de capital importancia para apoyar un análisis con fundamentos. En el texto fílmico, como dijimos antes, la cosa es más complicada pues transcribir al lenguaje escrito las imágenes del film es una tarea utópica, dada la diferente naturaleza de los lenguajes. Sin embargo, existen instrumentos que nos permiten acercarnos al film de una forma más precisa, aunque siempre prescindiendo de la ilusión de movimiento propia del arte cinematográfico y del sonido. Estamos hablando de los fragmentos del film, los fotogramas (parada de imagen) o los extractos del *storyboard*.

Con respecto a la utilización del fragmento de film para apoyar el análisis, Aumont y Marie (1990) advierten de los peligros que puede conllevar dicha operación:

> El inconveniente más serio es que podemos acostumbrarnos a ver los films únicamente a trozos, lo que conduciría, a la larga, a contemplar los films como colecciones de fragmentos potencialmente citables (peligro más que confirmado en los estudios literarios). Aprovecharemos, pues, esta ocasión, para insistir de nuevo en la necesidad de no realizar jamás un análisis que pierda de vista el film analizado, de volver a él siempre que sea posible (p. 82).

Por tanto, no hay que caer en el error de tomar los fragmentos del film como algo autónomo, con significado propio. Lo importante es considerarlos dentro del marco del texto completo, el film en su totalidad. Siempre tenemos que tener en mente que estamos analizando un fragmento que corresponde a una obra de mayor dimensión y que adquiere su sentido como parte de un todo. No podemos tomar el fragmento como algo independiente y cerrado. Siempre que se analice un fragmento, hay que volver una y otra vez al film en su conjunto.

La parada de la imagen, también denominado fotograma, permite al analista aislar una imagen determinada dentro del film. Sería la unidad mínima para la descomposición formal de la imagen, pues como sabemos, el sonido no se puede "parar". La elección del fotograma es muy importante y siempre se tiene en cuenta elegir el más significativo y el que menos "flou" tenga, para facilitar la correcta lectura de la imagen, evitando las molestias de la imagen borrosa, movida o ilegible. Con mucha frecuencia, se escogen los fotogramas iniciales y finales de un plano, y si este es de larga duración, se escogerán también los más significativos de su desarrollo.

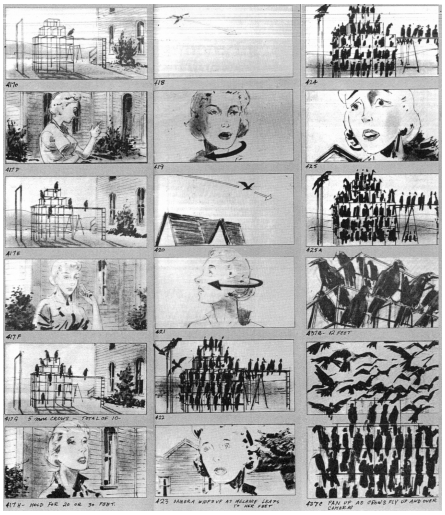
El fotograma facilita el análisis de la imagen, al proporcionar la posibilidad de estudiar los elementos formales de la imagen, como la iluminación, los movimientos de cámara, las angulaciones, la profundidad de campo, etc., convirtiéndose, de esta forma, en la herramienta más eficaz para dichos propósitos. Sin embargo, poca validez o ninguna tienen para el estudio narrativo del film, pues este tiene que ser visto desde la continuidad, hecho que anula el aislamiento de la imagen. En el ejemplo de abajo, hemos seleccionado seis fotogramas de un mismo plano de *Matar a un ruiseñor* (*To Kill a Mokingbird*, Robert Mulligan, 1962), donde podemos intuir el movimiento de los personajes en el campo (Figs. 13-18):

Fig. 13 y 14: Jem apoyado en un árbol y Scout jugado con un neumático/columpio en *Matar a un ruiseñor* (1962) de Robert Mulligan

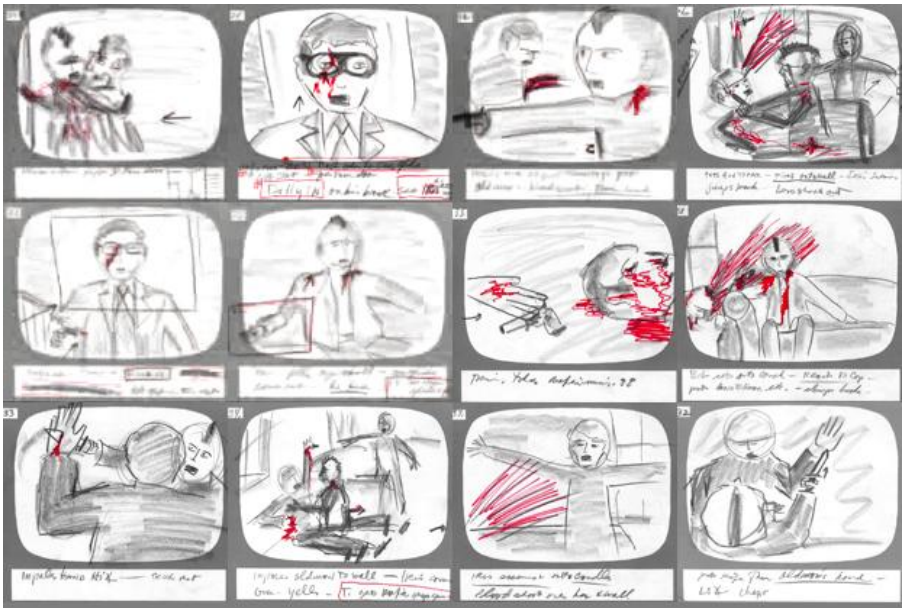
Fig. 15 y 16: Jem y Scout discuten airadamente mientras la niñera entra en campo en *Matar a un ruiseñor* (1962) de Robert Mulligan

Fig. 17 y 18: La niñera le cambia la ropa a Scout en presencia de Jem en *Matar a un ruiseñor* (1962)

Finalmente, otro instrumento citacional del film lo constituye el extracto del storyboard, aunque, como sabemos, no se realizan *storyboards* para todas las películas. El storyboard es un guion gráfico que mediante dibujos permite seguir el desarrollo de los movimientos de cámara en las secuencias. Las especificaciones técnicas proporcionan la posibilidad de comparación con el fragmento final que forma parte del texto fílmico, con el fin de descubrir las similitudes y diferencias que existen entre ellos y desentrañar los mecanismos técnicos que se han llevado a cabo para producir las imágenes. Como hemos dicho antes, la utilización del *storyboard* no es muy común entre los analistas porque, o bien la película objeto de análisis carece de dicho instrumento o, simplemente, no se tiene acceso a él. Sin embargo, por ejemplo, Eric Rohmer, en su análisis de *Fausto* (Faust - Eine deutsche Volkssage, F.W. Murnau, 1926), se atrevió a dibujar sus propios croquis sobre fotogramas del film, exponiendo de manera lúcida la composición de la imagen de determinados planos de la obra de Murnau. Reproducimos a continuación dos fragmentos de *storyboard* correspondientes a los films *Los pájaros* (*The Birds*, Alfred Hitchcock, 1963) (Cuadro 3) y *Taxi Driver* (Martin Scorsese, 1976) (Cuadro 4):



Cuadro 3: Ejemplo de *storyboard* de *Los pájaros* Fuente: Michelson, H. (1963)



Cuadro 4: Ejemplo de *storyboard* de *Taxi* Driver. Fuente: Scorsese, M. (1976)

2.2.1.6. Herramientas documentales

Para concluir con este repaso a los elementos disponibles para llevar a cabo la tarea analítica (recordemos, no forman un conjunto cerrado, siempre pueden encontrarse algunos más), se van a mencionar los instrumentos de carácter documental, que pueden ser de naturaleza anterior a la difusión del film o posterior a la misma.

Entre los instrumentos anteriores al estreno y difusión de la película, la mayor parte de ellos proceden de las fases de pre-producción, rodaje y post-producción. El guion (o distintas versiones del guion), los desgloses, el guion técnico, los planes de rodaje, los guiones de montaje, etc., todos estos elementos y algunos más, pueden ser útiles para el analista a la hora de realizar sus labor de análisis. Hay que decir que algunos de estos elementos (el guion literario o el guion técnico, por ejemplo), sufren variaciones respecto al resultado final que constituye el texto fílmico. Por tanto, su utilización se ve reducida, pues el montaje final puede haber cambiado de manera significativa su contenido. Además, el acceso a este tipo de documentos es limitado, pues su difusión pública es bastante restringida y, en muchas ocasiones, habrá que recurrir a las productoras o a los autores para adquirir tales materiales. Aportamos aquí un pequeño extracto de guion literario inédito de elaboración propia (Cuadro 5):

1. SEC. PARQUE. EXT. ATARDECER.

Un parque despoblado a primera hora de la tarde. Sentado a un lado de un banco, está JORDI, un joven rondando la treintena, sin más ambición en la vida que disfrutar de ella a su manera. Su aspecto es bastante desaliñado pero resulta atractivo. Está bebiendo una litrona.

Después de un rato aparece TONI, un joven de la misma edad, delgado, feo pero con una cara graciosa. Es el mejor amigo de Jordi y viceversa.

JORDI
¿Dónde te habías metido?

Toni no contesta y le coge la litrona, mientras esboza una sonrisa. Le da un trago y se la devuelve. Acto seguido le muestra unos chupetones que tiene en el cuello.

JORDI
¡Coño puta! ¡Has triunfado!

Jordi se levanta y alza la botella en señal de brindis.

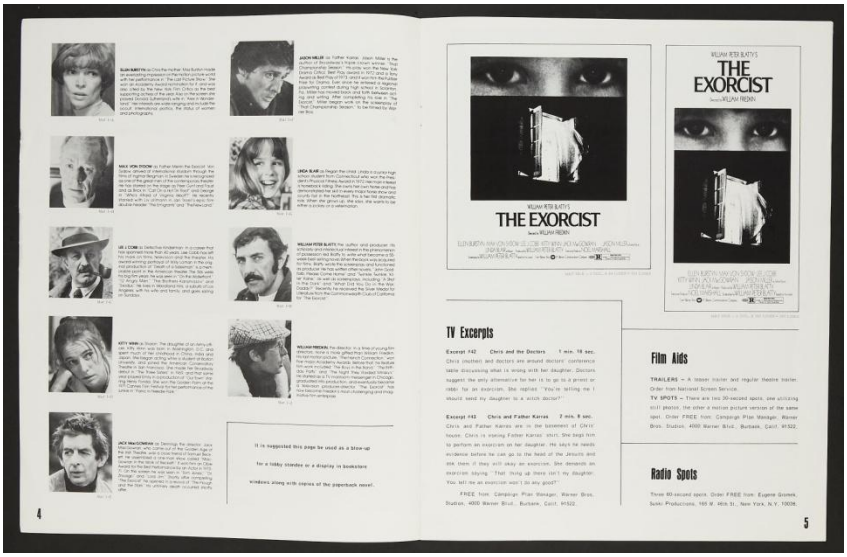
JORDI
¡Por ti, pedazo de cabrón!

Jordi le abraza y palmea en la espalda.

Cuadro 5: Página de guion literario

En cuanto al material referente a un film tras su estreno o difusión pública, es de una naturaleza muy variada. Podemos encontrarnos con elementos que proceden de la publicidad y marketing de un film, tales como las fotografías fijas, los carteles promocionales, los *dossiers* de prensa o *press-books*, etc. Otros elementos procederán del exterior de la producción del film, como los datos de taquilla, las críticas de la prensa diaria o de la prensa especializada, los artículos de opinión sobre el film (que suelen tener un carácter sociológico más que artístico), y, en ocasiones, los análisis fílmicos en profundidad. Todos estos elementos están a mano del analista, que siempre tiene que tenerlos en cuenta para mejorar los fundamentos de su análisis.

Aportamos un par de ejemplos a continuación: un extracto de *press-book* del film *El exorcista* (*The Exorcist*, William Friedkin, 1973) (Cuadro 6) y el cartel promocional del cortometraje 17 del 7 (Silvestre García, 2010) (Cuadro 7):



Cuadro 6: Ejemplo de *press-book*. Fuente: Warner Bros. (1973)

Cuadro 7: Ejemplo de cartel cinematográfico. Fuente: García, S. (2010)

2.2.2. Modelos de análisis fílmico

A medida que avanza la teoría cinematográfica, van surgiendo diferentes corrientes teóricas que postulan distintos modelos de análisis del film. Desde las primitivas fichas filmográficas y estudios teóricos de los propios cineastas para ilustrar mejor sus obras (Eisenstein), el análisis cinematográfico recibe múltiples influencias desde disciplinas como la semiología, la teoría del texto, la semiótica, la estética del arte, la teoría narrativa, etc., desarrollando modelos que se pueden adscribir a corrientes neoformalistas, psicoanalíticas, posestructuralistas, etc.

A continuación se realiza un repaso sobre los modelos más extendidos de análisis fílmico, volviendo nuevamente a comentar que, si bien, un modelo de análisis debe estar sólidamente fundamentado en principios concretos, nunca resulta completamente abarcable el análisis de un film en todos sus aspectos.

2.2.2.1. El análisis textual: el film como texto

El análisis textual del film nace con el objetivo de evitar caer en la dispersión que puede tener lugar durante la actividad analítica. Su fundamento reposa en tratar al film como una estructura que hay que sacar a la superficie. Como se puede adivinar fácilmente, el análisis textual se origina bajo la fuerte influencia del estructuralismo, corriente teórica surgida en las disciplinas de la lingüística y la semiología, que tendrá como principal representante al lingüista suizo Ferdinand de Saussure. El estructuralismo pretende desvelar la estructura profunda de su objeto de estudio sirviéndose de un sistema de oposiciones binarias y relaciones entre las distintas estructuras. Estas teorías del estructuralismo sausseriano fueron aplicadas a disciplinas tan diferentes como la filosofía, la antropología, la teoría literaria o el psicoanálisis. Casetti y Di Chio (1991, p. 11) entienden el film que se quiere analizar "como objeto de lenguaje, como lugar de representación, como momento de narración y como unidad comunicativa: en una palabra, del film como texto".

En cuanto al film considerado como texto, Aumont y Marie (1990, pp. 100-101), destacan tres conceptos que el análisis fílmico toma prestados de la semiología estructural:

- El texto fílmico es el film entendido como "unidad de discurso, efectivo en tanto actualizado (materialización de una combinación de códigos de lenguaje cinematográfico).
- El sistema textual fílmico, específico de cada texto, designa un "modelo" de la estructura de ese enunciado fílmico. El sistema correspondiente a un texto es un objeto ideal construido por el analista, una singular combinación de ciertos códigos.

- El código es también un sistema (de relaciones y de diferencias), pero en modo alguno un sistema textual, sino un sistema más general que puede, por definición, "ser útil" para varios textos (cada uno de los cuales se convierte entonces en un "mensaje" del código en cuestión).

Hay que mencionar dos nociones del concepto "texto", que por su importancia en el posterior desarrollo de los análisis textuales de films, tienen un enorme valor. La primera concepción proviene de Roland Barthes que, pensando más en el texto literario que en el fílmico, concluyó en su obra S/Z (1980) que la lectura del texto se plantea como algo que no es ni objetivo ni subjetivo y que nunca finaliza, pues "todo significa sin cesar y muchas veces". El análisis textual consistirá, para Barthes, en analizar las *lexías* o pequeños fragmentos del texto (de extensión variable a juicio del analista), para determinar las unidades significantes y relacionar cada una de estas con uno de los niveles de los códigos generales del texto.

Para Christian Metz, la idea de texto fílmico tiene una concepción válida para todos los films. En su propuesta teórica no existen restricciones o limitaciones al sistema textual del film.

> En cada film los códigos están presentes y ausentes a la vez: presentes porque el sistema se construye sobre ellos, ausentes porque el sistema no es tal –en tanto es cosa distinta al mensaje de un código--, porque solo comienza a existir cuando estos códigos empiezan a no existir en forma de códigos, porque es ese mismo movimiento de rechazo, de destrucción –construcción (Metz, 1973, p. 77).

El código, según Metz, permite describir los múltiples niveles de significación existentes en el lenguaje cinematográfico y se puede aplicar a cuestiones generales a todos los films, así como a otras concretas en determinados textos fílmicos. Así, el análisis textual ha dado como resultado la aparición de numerosos análisis que se caracterizan por estudiar los diversos códigos que podemos encontrar en el texto fílmico.

Para González Requena (1995, pp. 15-18), el texto debe ser analizado como un espacio de la experiencia de sujeto. Lo importante es el sujeto de la experiencia, el sujeto de la escritura y el de la lectura del film como texto. Hay que pensar el texto no tanto como enunciado, sino como enunciación, como escritura, para "ceñir con las palabras lo indecible".

El análisis textual nunca agotará el texto objeto de estudio. Por muy largo que sea el análisis o por muy pequeño que sea el fragmento de texto analizado, nunca se podrá llegar a un análisis exhaustivo, el análisis jamás se podrá "terminar", en el sentido de agotar todas sus posibilidades. Siempre quedarán puertas abiertas para continuar la tarea analítica sobre un texto cinematográfico.

Con mayor frecuencia, los análisis textuales son realizados sobre fragmentos del texto completo, es decir, sobre secuencias o conjuntos de planos, con el fin de lograr la mayor precisión y fidelidad posibles. El análisis textual tiene que incluir dos características esenciales, según Aumont *et al.* (1996, p. 212):

- La precisión y el acento puesto sobre la "forma", sobre los elementos significantes;
- Una interrogación constante sobre la metodología empleada, una autorreflexión teórica en todas las fases del análisis.

Por eso, para cumplir con estos requisitos de precisión y solidez metodológica, el análisis textual no busca la generalización sobre la obra completa de un cineasta, sino que opta por la particularidad de un texto concreto o un fragmento del mismo.

La importancia del modelo textual reside en la legitimación y justificación de los análisis de fragmentos como elemento indispensable para la fidelidad y el rigor del que debe hacer gala todo análisis fílmico. Una de las razones principales de su éxito como modelo de análisis es que consigue:

> Permitir que el analista tenga la sensación de estar trabajando con rigor y precisión sobre un objeto limitado y manejable, pudiéndose referir en potencia a la obra completa, no es, ni mucho menos, una cualidad despreciable. (Aumont y Marie, 1990, p. 114).

Sin embargo, surge un problema importante a la hora de elegir los fragmentos significativos del texto objeto de análisis. ¿Qué determina la importancia de los fragmentos? En este sentido, la elección responde a los criterios y motivaciones del analista particular, y a los objetivos que persigue. No obstante, existen algunos criterios que deben seguirse para determinar la elección:

- El fragmento (o fragmentos) debe estar claramente delimitado como tal, siguiendo cuestiones narrativas (unidad narrativa) o formales (transiciones).
- Debe, igualmente, constituir un conjunto coherente y representativo de la organización interna del film, resultando completamente visible e identificable.
- Además, debe ser representativo del film entero. En este sentido, el criterio que debe prevalecer es el objetivo final del analista. Se elige, por tanto, en función del eje específico del análisis.

El modelo textual debe ser flexible en algunos aspectos y no llevar al analista a obsesionarse con un modelo rígido de difícil aplicación práctica. Así, han surgido algunas voces críticas sobre el modelo de análisis textual que repasamos de manera somera:

- Algunos analistas piensan que este modelo es válido solo para el cine narrativo y, más concretamente, al denominado cine narrativo clásico. El cine primitivo y el cine experimental estarían fuera del alcance del análisis textual. Sin embargo, esta creencia surge de la interpretación de la noción "texto" como analogía con el texto literario, obviando que el texto fílmico puede estar compuesto mayoritariamente por códigos visuales en detrimento de los códigos narrativos.

- Uno de los errores más frecuentes de determinados análisis textuales es la excesiva "disección" del texto fílmico, que ha llevado a algunos analistas a sustituir el propio análisis por el resultado de la microcirugía practicada, al no tener claro lo que buscar, los objetivos del análisis.

- Otros analistas lo critican porque se olvida del contexto de producción y de recepción del film estudiado. Sin embargo, el análisis textual puede ser visto como un principio del que partir a la hora de estudiar dichos contextos del film.

- El último de los aspectos criticables del análisis textual lo constituye el peligro de reducir el film a su sistema textual, es decir, encorsetarlo, "matarlo". En palabras de Raymond Bellour, citado en Aumont y Marie (1990, p. 125), el "verdadero" análisis "refleja siempre una relación entre el espectador y el film, y en absoluto una reducción, del tipo que sea".

A pesar de las controversias que despierta el modelo textual para el análisis del film, no cabe duda de su importancia en la historia y el desarrollo de la actividad analítica. Su influencia es patente en los análisis de corte psicoanalistas, así como en los llamados deconstructivistas. Goyes Narváez (2014, p. 157) propone una finalidad concreta del análisis del film como texto cuando dice: "El análisis textual no busca la deriva ni la pluralidad de los sentidos, ni su juego y combinatoria, sino su centramiento y su reconstrucción enunciativa que le da sentido con la palabra a lo indecible".

2.2.2.2. El análisis de la imagen y el sonido

> Nos parece evidente que la dialéctica fundamental del cine y que, empíricamente al menos, presupone todas las demás, es la que une y opone sonido e imagen. La necesidad de la dicotomía sonido-imagen parece hoy establecida de una vez por todas pero el espíritu crítico, habituado a ponerlo todo en duda, encuentra la demostración más convincente de esa necesidad en el ejemplo del cine mudo (Burch, 1979, p. 96).

De estas palabras de Nöel Burch podemos deducir la gran importancia de las relaciones que establecen la imagen y el sonido en el cine. Como debemos recordar, el cine nunca fue "mudo", pues en los tiempos del cine primitivo y antes de la llegada del cine sonoro propiamente dicho, los films eran proyectados acompañados por música y, en determinados casos, existía la figura del "explicador" que aportaba comentarios para facilitar al espectador la comprensión de la película.

Primeramente, hay que señalar que el análisis de la banda de imagen y de la banda de sonido no puede separarse radicalmente del análisis del film como relato, es decir, del análisis narrativo. Partiendo de esa premisa,

para elaborar más detalladamente este modelo de análisis vamos a tomar en consideración las cualidades estéticas de la imagen y el sonido, dejando para más adelante el análisis narrativo de los mismos, con el fin de precisar y profundizar en ambos aspectos por separado.

Al igual que ocurre con el modelo de análisis textual y con los demás, el análisis de la imagen y el sonido carece de un modelo universal aplicable a todos los films en general. Sin embargo, Aumont y Marie (1990, p. 167), proponen algunos principios generales para guiar a los analistas:

- El analista tiene que saber con precisión hasta qué punto desea autonomizar la banda de imagen en su análisis (sobre todo, aunque no únicamente, con respecto al relato).

- El analista tiene que conocer las funciones generales de los parámetros visuales de un film, así como sus variaciones en el curso de una historia, y sabe, a partir de aquí escoger un eje analítico apropiado para el film estudiado.

- Finalmente, llegado el caso, el analista tiene que saber convocar y transponer este método extrafímico de análisis, haciéndose consciente de los límites de una transposición de este tipo.

Por tanto, no existe una receta única y, como en los demás modelos de análisis, es función primordial del analista, tomar decisiones sobre los aspectos que más valor proporcionan a los objetivos de su análisis.

Para el análisis de la imagen fílmica tendremos que tener en cuenta los siguientes parámetros visuales: el encuadre, el punto de vista, el montaje, el espacio y la composición de la imagen. Debemos desligar el contenido de la imagen de su función narrativa, pero siendo siempre conscientes de que una y otra componen el todo que da sentido al film. Nuestra misión en este modelo de análisis será profundizar en las cualidades estéticas de la imagen y en como estas determinan el valor expresivo y artístico del texto fílmico.

El encuadre puede ser definido como los límites de la imagen cinematográfica. También llamado cuadro (en referencia al significado del término en la pintura), el encuadre marca la delimitación del espacio representado en el film, pero al mismo tiempo, nos permite conocer la situación de la cámara en cuanto al espacio que está filmando. Según Vanoye y Goliot-Lété (2008, p. 38), el análisis del encuadre "incluye el lugar de la cámara, el objetivo escogido, el ángulo de las tomas, la organización del espacio y de los objetos filmados en el campo". Encontramos aquí otro término, el "campo" que podemos definir como el espacio interior que contiene el encuadre. Todo elemento, personaje o espacio (también los sonidos) que no esté mostrado en el cuadro, no pertenecerá al campo y, por tanto, serán considerados elementos fuera de campo.

> El mundo del cine está sumamente próximo a la vida. La ilusión de realidad, como hemos visto, es una propiedad inherente al cine. Pero ese mundo posee una extraña propiedad: presenta siempre no toda la realidad, sino solo un trozo de ella, recortado de acuerdo al formato de la pantalla. El mundo objetivo

> resulta dividido en dos esferas: una visible y otra invisible, y desde el momento en que la cámara enfoca algo, inmediatamente surge la cuestión de saber no solo qué está viendo, sino también qué no existe para ella (Lotman, 1979, p. 35).

En las palabras de Yuri M. Lotman se puede observar que el espacio *fuera de campo* tendrá una gran importancia tanto para los valores compositivos y de representación de la imagen como para sus funciones narrativas, que comentaremos más adelante.

El encuadre también se puede definir por el ángulo de la toma que produce la cámara. Podrá ser frontal, lateral, picado, contrapicado, etc. Además de los valores estéticos que proporcionan estas variables al encuadre, señalaremos que al mismo tiempo contribuyen a caracterizar la narración, imprimiendo distintos sentidos a las imágenes (por ejemplo, los efectos de los planos picados o contrapicados de personajes).

El punto de vista en el cine tiene una concepción polisémica. En el cine, la expresión punto de vista puede ser entendida de tres maneras, como proponen Vanoye y Goliot-Lété (2008, pp. 54-55):

- Punto de vista en el sentido estrictamente visual: ¿desde dónde vemos lo que vemos? ¿Dónde se toma la imagen? ¿Dónde está colocada la cámara?

- Punto de vista en el sentido narrativo: ¿quién cuenta la historia? ¿Desde el punto de vista de quién se ha contado la historia? ¿Es identificable este punto de vista o no?

- Punto de vista en el sentido ideológico: ¿cuál es el punto de vista (la opinión, la "mirada") de la película (del autor) sobre los personajes, la historia contada? ¿Cómo se manifiesta?

De estos tres significados del punto de vista es el primero el que nos interesa a la hora de analizar las imágenes de un film. Según se opte por un determinado punto de vista, el ángulo del encuadre marcará la posición del espectador, que se identifica, como hemos dicho repetidas veces, con la posición de la cámara.

Con respecto a la relación del análisis de la imagen y el montaje, tendremos que atender a las relaciones que el montaje establece entre los planos o "sintagmas" visuales. Las imágenes adquieren su significación mediante la articulación que el montaje hace de ellas. En este caso, lo que el analista debe estudiar son las relaciones que se establecen entre los planos y los elementos que quedan en campo y fuera de campo, que pueden aportar valores significativos al film.

El espacio fílmico que representan las imágenes también debe ser objeto de análisis. No solo hay que entender el espacio desde el punto de vista de la narración. Podemos estudiar cómo se nos presenta este espacio a los espectadores, qué elementos icónicos adquieren importancia dentro de la imagen, cómo influye la perspectiva creada por la cámara en la visión del espacio, etc. En otras palabras, estudiar el campo cinematográfico, que define

Marcos Molano (2009, p. 45) como "un término de orden cinematográfico que designa esa parcela de espacio imaginario tridimensional, percibido en una imagen cinematográfica".

Por último, no podemos dejar de mencionar la composición de la imagen, qué aspectos se destacan en ella, qué tipo de iluminación se utiliza, el contraste del color, los valores plásticos y estéticos de la imagen, etc. Todas estas características de la imagen no deben ser pasadas por alto a la hora de realizar un profundo análisis de las imágenes.

Pasamos ahora al estudio del sonido del film. En este apartado tendremos que distinguir entre los tres elementos que componen la banda sonora de un film: los diálogos, la música y los efectos sonoros (o ruidos). Según Michel Chion (2004), los sonidos pueden presentarse de tres formas distintas, según las relaciones que establezcan con las imágenes:

- Sonido en campo: cuando la fuente productora del sonido (sea este música, ruido o palabra) permanece dentro del cuadro que delimita la pantalla.

- Sonido fuera de campo: cuando la fuente sonora no es visible pero el espectador la puede identificar en el espacio fílmico, pues se trata de un sonido diegético (por ejemplo: vemos a alguien poner un disco en una gramola y en el siguiente plano alguien está bailando al ritmo de la música. En el segundo plano, aunque no veamos la fuente sonora, la identificamos fácilmente con la gramola).

- Sonido en off: la fuente del sonido es totalmente invisible porque pertenece a otro espacio tiempo situado fuera de la diégesis (universo representado) del film. Es, por tanto, un sonido extradiegético.

La música en el cine adquiere mucha importancia en cuanto a la significación del film. Su utilización refuerza los efectos que pretenden crear las imágenes, sobre todo en el cine de género, como por ejemplo en las películas de terror o los films de cine negro. Además de su función expresiva, la música también puede utilizarse de forman descriptiva, la llamada música programática que pretende evocar ideas o imágenes. Por tanto, la música en el cine es un elemento de gran importancia en la producción del sentido del film.

Los efectos sonoros, ruidos y los sonidos ambientales, al contrario que la música, no presentan niveles de autonomía con respecto a las imágenes. Siempre cumplen una función en el film, aunque solo sea la de contribuir a la verosimilitud y sensación de "realidad" que crean el ruido de los motores de los coches en una escena desarrollada en un espacio urbano. Dominique Chateau, citado en Aumont y Marie (1990, p. 214), desarrolla una taxonomía de los ruidos según su procedencia, su naturaleza y su función en relación con la imagen. Propone distinguir entre los sonidos concretos, justificados por su fuente, de los sonidos musicales. Los sonidos concretos se justifican directamente en el film o indirectamente, como es el caso de los sonidos ambientales que pertenecen al universo diegético del film. Además, Chateau plantea prescindir de la oposición in/off y sustituirla por el concepto de relación con la imagen. Así, si el sonido y su fuente aparecen simultáneamente, se produce una combinación

audiovisual. En el caso contrario, el que correspondería al sonido fuera de campo o al sonido extradiegético, hablaremos de una combinación libre del sonido y la imagen.

Otras clasificaciones posibles diferencian entre los sonidos fónicos (compuestos de fonemas: discurso verbal; no fonéticos: gritos, murmullos, onomatopeyas, etc.) y los no fónicos (todos los demás). Otra forma de clasificar los sonidos es tomar en consideración su naturaleza humana o extrahumana. Entre los sonidos producidos por los seres humanos, tendríamos que diferenciar los sonidos verbales (la palabra) de los no fonéticos como los pasos al caminar, el chasquear de los dedos, los aplauso, los silbidos (este último también puede ser considerado musical si se advierte una melodía en el silbido), etc.

Finalmente, el análisis de los elementos sonoros tendrá que fijar su atención en los elementos verbales, que, sin lugar a dudas, tienen una importancia capital en lo que respecta a la narración cinematográfica (audiovisual), que comentaremos en el apartado correspondiente al análisis del relato. Estos elementos verbales son el habla, los diálogos y la voz. En cuanto al habla, tendremos que analizar los distintos modos de hablar de los personajes, su timbre, su musicalidad, su ritmo, su acento, su pronunciación. Todos estos componentes del habla nos permiten descubrir determinadas características de los personajes imprescindibles para el correcto análisis de un film o secuencia. Para el análisis del habla en un film, debemos prestar atención a las teorías de la lingüística pragmática, indispensables para el conocimiento del discurso oral en el film.

Del análisis de los diálogos del film se pueden extraer determinados aspectos psicoanalíticos de los personajes. Del contenido de los diálogos y de las interacciones de los mismos podremos concluir perfiles psicológicos de los personajes que nos resultaran muy valiosos también para el análisis del relato fílmico. Igualmente, habrá que observar el lenguaje corporal de los personajes mientras pronuncian los diálogos, así como cualquier característica especial que pueda influir en ellos (tartamudeo, por ejemplo, que también se debe comentar en el análisis del habla). Por tanto, a través del análisis de los diálogos, podemos sacar conclusiones a varios niveles (narrativo, de contenido, psicoanalítico), hecho que convierte dicho análisis en un recurso muy fructífero para el analista fílmico.

Por último, otro de los aspectos analizables en lo que se refiere al sonido del film lo constituye la voz. Uno de los teóricos que más atención ha prestado al análisis de la voz en los films ha sido el francés Michel Chion. Además de las múltiples relaciones entre la imagen y el sonido, Chion (2004) dirige su interés hacia la relación entre el hecho de oír la voz y ver su lugar de emisión. Para ello, acuña el término "acusmático", para referirse al sonido que se oye sin percibir la causa que lo provoca. Chion descubre voces que no pueden identificarse como voz in o como voz on. Son voces que solo pertenecen al cine y que buscan un lugar donde poder situarse. El teórico francés ilustra su original teoría con un análisis del film *El testamento del doctor Mabuse* (*Das Testament der Dr. Mabuse*, Fritz Lang, 1933), en el que la voz de Mabuse aparece siempre desligada de su cuerpo.

2.2.2.3. Análisis del relato fílmico

En este apartado daremos cuenta de los distintos modelos de análisis que surgen del tratamiento del texto como relato. Todos estos modelos provienen de la teoría literaria, pero su aplicación a la teoría cinematográfica es totalmente válida. Por tanto, en la génesis de estos modelos de análisis del relato fílmico, las aportaciones de Vladimir Propp, Roland Barthes, A.J. Greimas, Tzvetan Todorov, Christian Metz, Gerard Genette o Claude Bremond, aunque tengan como base el estudio del relato literario, su transposición al relato fílmico resulta más que pertinente. La base del análisis del film como relato se encuentra en la narratividad que presenta, en mayor o menor medida, todo film de ficción. El film entendido como un relato narrativo es definido por Aumont *et al.* (1996, p. 107) de la siguiente forma: "El relato fílmico es un enunciado que se presenta como un discurso, puesto que implica a su vez un enunciador (o como mínimo un foco de enunciación) y un lector-espectador".

A) Análisis de temas y contenidos

Un primer modelo de análisis del relato, en su concepción más general, tiene el propósito de sacar a la luz los temas y contenidos del film. En narrativa, "el tema es el desarrollo mínimo de la idea, sin expresar el proceso lógico de su validez racional" (García Jiménez, 1993, p. 149). La idea es una imagen que existe en nuestra mente y, aplicada al film, podemos considerarla como una premisa narrativa que determina el fondo o contenido de la historia. Así, el tema de la película *El pequeño salvaje* (*L'enfant sauvage*, François Truffaut, 1970), es el proceso de educación de un niño que ha vivido toda su vida lejos del contacto con seres humanos; en *Paisaje en la niebla* (*Topio stin omichli*, Theo Angelopoulos, 1987), el tema es la búsqueda del padre ausente, y en *Niños robados* (*Il ladro di bambini*, Gianni Amelio, 1992) será el abuso sexual de menores y sus consecuencias.

Además de la idea y el tema, tenemos que definir el concepto de argumento en un film narrativo. El argumento de un film puede ser considerado como un resumen de las acciones del mismo. Para Lotman (1979, p. 92) "el argumento es la secuencia de los elementos significativos del texto dinámicamente enfrentados a su sistema clasificatorio". Todo argumento requiere una narración, y la narración es siempre acción.

En lo referente al análisis de contenidos, nunca podemos pasar por alto la necesidad de tener en cuenta que el estudio del contenido no puede separarse radicalmente del estudio de la forma a través de la cual se expresa. Forma y fondo (contenido) deben permanecer unidos y sería un grave error acometer un análisis de contenido sin atender al análisis formal del film.

B) Análisis estructural del relato. Propp y la morfología del cuento ruso

Seguidamente se van a exponer las distintas aportaciones al modelo de análisis estructural que, como dijimos antes, proceden de los estudios sobre obras literarias. Comenzamos con Vladimir Propp y el trabajo que desarrolló sobre los cuentos maravillosos del folclore ruso, considerado como el origen del análisis estructural del relato. Propp descompone estos cuentos en unidades abstractas con el fin de estudiar las combinaciones entre ellas para crear una clasificación de las mismas. A la unidad básica del relato la llama *función* y la define como una acción simple. La combinación de estas funciones simples da como resultado las esferas de acción (Propp, 1985, pp. 105-110) que pueden distinguir siete roles o tipos de personajes distintos según las funciones que les pertenezcan: el agresor o malvado, el donante o proveedor, el auxiliar, la princesa o personaje buscado, el mandatario, el héroe y el falso héroe. Debido a su naturaleza concreta y muy formalizada, la utilización del modelo de Propp resulta de difícil aplicación a un ámbito de estudio distinto al del cuento maravilloso ruso. Sin embargo, sus categorías del relato pueden ser aplicadas (a grandes rasgos y con modificaciones) a otros modelos análisis estructural del relato.

C) Introducción al análisis estructural de los relatos. Roland Barthes

Para Roland Barthes el relato puede expresarse mediante el lenguaje articulado, oral o escrito; por medio de la imagen, móvil o fija; por el gesto o por la combinación de algunas de estas materias. Para la creación de su modelo recurre a la lingüística y más concretamente, a la lingüística del discurso, también llamada retórica. La lingüística del discurso establece una tipología de los discursos. Se distinguen tres tipos de discursos: metonímico, que corresponde al relato; metafórico, por ejemplo la poesía lírica y el discurso sentencioso; entimemático, el discurso intelectual.

> Estructuralmente, el relato participa de la frase sin poder nunca reducirse a una suma de frases: el relato es una gran frase, así como toda frase constatativa es, en cierto modo, el esbozo de un pequeño relato (Barthes, 1988, p.10).

Barthes distingue tres niveles descriptivos en la obra narrativa que supone el relato: el nivel de las funciones, el nivel de las acciones y el nivel narrativo o discursivo. A su vez, divide el relato en unidades "distribucionales" (lo que definía Propp como funciones) y pertenecen al nivel de las funciones, y unidades "integrativas" o indicios, que permiten las relaciones de los niveles de las acciones y el narrativo.

> Funciones e Indicios abarcan, pues, otra distinción clásica: las Funciones implican los discursos metonímicos, los Indicios, los relatos metafóricos; las primeras corresponden a una funcionalidad del hacer y las otras a una funcionalidad del ser (Barthes, 1988, p. 15).

Así, habrá una primera diferencia estilística entre los relatos "funcionales" y los relatos "indiciales", según la preeminencia de unas u otras unidades en el relato. Al mismo tiempo, Barthes divide las Funciones en cardinales (o núcleos), que son aquéllas que abren o concluyen un nudo del relato, permitiendo así la continuidad del mismo, y las catálisis, que son subsidiarias de las cardinales pues las complementan pero no llegan a ser consecuentes. También los indicios pueden subdividirse en dos categorías: los indicios propiamente dichos, que sirven, por ejemplo, para mostrar algún carácter de los personajes; y las informaciones, cuya función es identificar y situar en el espacio y el tiempo narrativos.

El problema de la narración, es tratado por Barthes bajo la premisa de que un relato presupone siempre un dador o donante (el narrador) y un destinatario (el lector). No puede haber relato sin narrador y sin oyente (o lector). Barthes se plantea cuestiones de la enunciación y los modos del relato que serán desarrollados profundamente por teóricos y narratólogos posteriores. Por tanto, su trabajo en este campo puede considerarse fundacional, porque a partir de sus postulados, se han desarrollado numerosas teorías sobre el relato narrativo.

> El nivel "narracional" está pues, constituido por los signos de la narratividad, el conjunto de operadores que reintegran funciones y acciones en la comunicación narrativa articulada sobre su dador y su destinatario (Barthes, 1988, p. 28).

D) Claude Bremond y la lógica de los posibles narrativos

Claude Bremond considera que el estudio semiológico del relato puede ser dividido en dos esferas: el análisis de las técnicas de la narración y la investigación de las leyes que regulan el universo imaginario narrado. El relato, que siempre tiene un principio y un fin, puede considerarse como un proceso narrativo "clausurado".

> Que el final sea en forma de suspense o cíclico no altera en absoluto la naturaleza del relato en tanto que objeto: todo libro tiene una última página, toda película tiene un último plano, y los héroes pueden seguir vivos en la imaginación del espectador (Gaudreault y Jost, 1995, p. 26).

El fin que persigue el protagonista conlleva una actualización, que será la conducta a seguir para alcanzar el fin, o una falta de actualización, apareciendo así un impedimento, un obstáculo para actuar. El relato se clausura, en el proceso de actualización, de dos maneras: éxito de la conducta (fin logrado) o fracaso de la conducta (fin no logrado). Estas secuencias elementales se combinan entre sí dando lugar a secuencias complejas de características muy variables. Para fundamentar su estudio, Bremond describe lo que él llama ciclo narrativo:

> Todo relato consiste en un discurso que integra una sucesión de acontecimientos de interés humano en la unidad de una misma acción. Donde no hay sucesión, no hay relato sino, por ejemplo, descripción (si

> los objetos del discurso están asociados por una contigüidad espacial), deducción (si se implican una al otro), efusión lírica (si se evocan por metáfora o metonimia), etc. (Bremond, 1988, p. 102).

El autor distingue tres modalidades por las cuales los procesos de "mejoramiento" (que acercan al protagonista a su objetivo) y "degradación" (que lo alejan de él) se combinan entre sí: por sucesión continua, por enclave o por enlace. Ante el obstáculo para el cumplimiento de la tarea, Bremond identifica dos categorías: la fuerza de inercia y el agente-adversario. Ante el adversario, el héroe-protagonista puede actuar de dos formas: a través de la negociación, que resultará una forma pacífica de convertir a su adversario en aliado, o por medio de la agresión, conducta hostil para suprimir a su adversario. Las situaciones de mejoramiento, degradación, reparación, cierran el círculo del relato, pero, al mismo tiempo abren la puerta a posibles degradaciones que comporten nuevas reparaciones, convirtiendo el relato en un ciclo que puede repetirse indefinidamente. Así, estos tipos narrativos elementales se corresponden con las formas generales del comportamiento humano.

> Para Bremond, la lógica narrativa es esencialmente una lógica de las acciones. Es posible concebir un número de tríadas de acciones que corresponden a tipos esenciales del comportamiento humano (contrato, protección engaño, consejo, disuasión, etc.). Si se combinan esas tríadas elementales en secuencias complejas, se puede llegar a formular por vía deductiva el modelo de todos los "posibles narrativos" (García Jiménez, 1993, p. 33).

E) Greimas y la semántica estructural del relato

A diferencia de los demás modelos, A.J. Greimas se preocupa más por la semántica del relato, por los significados, que por las relaciones sintácticas que se producen en él. La teoría semántica se plantea el problema general de la legibilidad de los textos y trata de establecer mecanismos que favorezcan su descripción. Greimas (1987) plantea la estructura elemental de la semántica mediante la definición de dos conceptos: la disyunción u oposición de significados, y la conjunción o posibilidad de comparación entre dos unidades semánticas. En cuanto al relato, toma prestados las categorías de Propp sobre las esferas de acción que bautiza como actantes. Las treinta y una funciones de Propp son reducidas por Greimas a veinte, por medio de acoplamientos de sus significados y, tras una nueva reducción, determina cuatro categorías generales: el Contrato, la Prueba, el Desplazamiento y la Comunicación. A su vez, el número de actantes es reducido a seis, divididos en dos ejes, el del objeto y el del sujeto. Así, en el primer eje, encontramos la sucesión: destinador, objeto, destinatario. El segundo eje lo forman el adyuvante, el sujeto y el oponente. El eje que une al sujeto con el objeto es el deseo, la búsqueda para la consecución del objeto, mientras que el eje que une al destinador y al destinatario es la comunicación. Adyuvante y oponente adquieren su naturaleza según ayuden al sujeto o resulten ser obstáculos para la consecución del objeto.

Este modelo de "posibles narrativos" tiene la facultad de poder ser aplicado a todo texto narrativo, en cuanto que este constituye un micro universo particular. Es la gran diferencia con el modelo de Propp que surge de su aplicación a un determinado corpus de textos narrativos (el cuento maravilloso ruso). Greimas aplica su modelo, por ejemplo, al relato mítico heredado de Lévi-Strauss, sacando, entre otras, la siguiente conclusión:

> El armazón y el código, el modelo narrativo y el modelo taxonómico son, por consiguiente, los dos componentes de una teoría de la interpretación mitológica y la mayor o menor legibilidad de los textos míticos está en función del conocimiento teórico de estas dos estructuras cuya conjunción tiene por efecto producir mensajes míticos (Greimas, 1988, p. 49).

F) Todorov y las categorías del relato literario

Tzvetan Todorov (1988) teoriza sobre el sentido y la interpretación de las obras literarias. Para él, el sentido de los elementos de la obra reside en la posibilidad de combinación con los demás elementos y con la totalidad de la obra a la que pertenecen. Además, las obras literarias se relacionan con otras obras del pasado, estableciendo complejas relaciones que dan lugar a diferentes jerarquías según las épocas. Una descripción del relato literario debe apuntar al sentido de los elementos literarios y es labor del crítico tratar de darles una interpretación.

El teórico soviético distingue en primer lugar entre "historia" y "discurso". La obra literaria es, al mismo tiempo, una historia y un discurso. Es historia en cuanto a que evoca una cierta realidad, acontecimientos que han tenido lugar en un espacio y un tiempo (ficcionales), personajes que, desde este punto de vista, pueden confundirse con los de la vida real. La obra literaria es discurso porque existe un narrador que relata la historia y frente a él, un lector al que se dirige y que recibe el relato. Por tanto, Todorov se plantea descubrir las categorías del relato entendido como historia y las categorías del relato como discurso.

El relato como historia puede ser concebido como una abstracción, pues la historia siempre es contada y percibida por alguien, nunca existe por sí misma. En esta concepción del relato podemos distinguir entre el modelo tríadico (postulado por Bremond) y el modelo homológico (derivado del análisis de los mitos llevado a cabo por Lévi-Strauss). En el modelo tríadico el relato entero está constituido por el encadenamiento o encaje de micro-relatos. Las tríadas se dividen en tres tipos: la tentativa (exitosa o frustrada) de realizar un proyecto; la pretensión; y el peligro. En el modelo homológico, la sucesión de las acciones no es arbitraria, sino que obedece a una cierta lógica narrativa.

Todorov diferencia tres predicados de base: el deseo, la comunicación y la participación. Sobre estos tres predicados giran las relaciones entre los personajes, que se rigen por dos tipos de reglas, la de oposición y la del pasivo. Se puede deducir de ello que para descubrir el universo de los personajes necesitamos conocer tres nociones de la historia: 1) Los predicados funcionales (amar, luchar, confiar, etc.). 2) Los personajes en cuanto son

considerados agentes, sujetos de la acción. 3) Las reglas de derivación o relaciones entre los diferentes predicados (acción, participación, oposición y comunicación).

En cuanto al relato entendido como discurso, Todorov centra su atención en tres procedimientos discursivos que adquiere el relato literario:

- El tiempo del relato o relación que se establece entre el tiempo de la historia y el tiempo del discurso.
- Los aspectos del relato o la manera en que la historia es concebida por el narrador.
- Los modos del relato, que dependen del tipo de discurso utilizado por el narrador para hacernos conocer la historia.

Como afirma Todorov (1988, p. 178), "el tiempo del discurso es, en cierto sentido, un tiempo lineal, en tanto que el tiempo de la historia es pluridimensional". Dentro del tiempo del relato habría que oponer el tiempo de la enunciación, es decir, el tiempo de la escritura, y el tiempo de la percepción, el de la lectura. Como podemos observar, estas afirmaciones son perfectamente válidas para aplicarlas al relato cinematográfico.

Para los aspectos del relato, los distintos tipos de narradores se clasifican según la relación que mantienen con la visión del personaje. Así, existen la visión <<por detrás>> cuando el narrador conoce más que el personaje (es el caso del relato "clásico"); la visión <<con>>, en la que el narrador conoce lo mismo que el personaje; y la visión <<desde fuera>>, en la que el narrador sabe menos que el personaje.

Los modos del relato conciernen a la forma en que el narrador nos expone o nos presenta la historia. Hablamos de representación cuando el relato produce un discurso utilizando la visión <<con>> del narrador. En cambio, hablamos de narración cuando el relato produce una historia fruto del uso del narrador <<por detrás>>. Todorov identifica estos dos modos del relato con el drama y la crónica, respectivamente.

G) Metz y la "gran sintagmática"

En el apartado correspondiente a la segmentación del film dimos buena cuenta de las seis unidades que expone Christian Metz para dividir el texto fílmico en sintagmas, análogamente a los sintagmas del enunciado textual. En este capítulo correspondiente al relato, vamos a centrarnos en las relaciones que Metz establece entre su sintagmática y el montaje fílmico y cómo influyen en la narración.

Para Metz, toda narración es un discurso, en la medida en que forman una serie de enunciados que remiten a un sujeto de la enunciación. La diégesis constituye el significado lejano del film tomado en bloque, en tanto que los elementos de la diégesis son los significados próximos de cada segmento fílmico. Los seis tipos sintagmáticos definidos por Metz o, más bien, cinco, pues el plano autónomo no se somete a las reglas del montaje con otros

planos, pueden combinarse de dos modos: recurriendo al montaje propiamente dicho, que intenta borrar las huellas de la enunciación, como sucede en el cine clásico; o recurriendo a formas de composición sintagmáticas más elaboradas, que sacan a la luz determinados rasgos estilísticos del autor, como es el caso del llamado "cine moderno". El montaje propiamente dicho representa una forma elemental de la gran sintagmática del film, pues cada plano constituye, en principio, un motivo único. En cambio, un análisis más profundo de la sintagmática de los films modernos exige la revisión de la categoría del plano autónomo, pues, en determinados usos del mismo, es susceptible de contener a los otros cinco sintagmas metzianos.

Por tanto, puede afirmarse que existe una organización del lenguaje cinematográfico, una "gramática" del film, que no es ni arbitraria (como son las verdaderas gramáticas), ni invariable, pues evoluciona incluso más rápidamente que las verdaderas gramáticas. El teórico francés afirma que la lingüística y la semiología generales son las disciplinas más eficaces para la creación de modelos metodológicos apropiados para el estudio del lenguaje cinematográfico, y llega a la siguiente conclusión sobre la necesidad de su "gran sintagmática" para los estudios fílmicos:

> Lo que requiere ser comprendido es el hecho de que los films se puedan comprender. La analogía icónica no podría dar cuenta por sí sola de esta inteligibilidad de acontecimientos simultáneos en el discurso fílmico. Es esta la tarea de la gran sintagmática (Metz, 1988, p. 158).

H) Genette y la enunciación

Las teorías de la enunciación provienen de los estudios sobre el discurso verbal realizados por el lingüista suizo Emile Benveniste. La enunciación distingue entre lo que se dice (el enunciado) y los medios utilizados para decirlo (la enunciación). Los estudios de Benveniste concluyeron que el sujeto del enunciado y el sujeto de la enunciación no coincidían. El sujeto del enunciado es el sujeto gramatical, que se rige por las reglas sintácticas, mientras que el sujeto de la enunciación es el sujeto que emite el enunciado y que está sometido a otro tipo de reglas que lo convierten en un elemento más complejo.

Como tratamos en profundidad el tema de la enunciación cinematográfica cuando expusimos las teorías de Francesco Casetti al respecto, en este apartado vamos a centrar nuestra atención en los modos de relato propuestos por Gérard Genette por medio de su concepto de *focalización.*

Para Genette (1988, p. 196), un relato es la "representación de un acontecimiento o de una serie de acontecimientos, reales o ficticios, por medio del lenguaje, y más particularmente del lenguaje escrito". La preocupación principal de Genette está en las relaciones entre el relato y los acontecimientos que cuenta, es decir, el acto de narración que los produce. Teniendo en cuenta las relaciones entre el relato y la historia, un relato puede

informarnos más o menos sobre la historia que narra, puede proporcionar dicha información desde un determinado punto de vista y suministrarla por medio del saber de un personaje.

Genette retoma las categorías propuestas por Todorov y sustituye el término "visión" (que podía ser <<por detrás>>, <<con>> o <<desde fuera>>) por el de focalización (determinar el *foco* del relato). Distingue así tres tipos de relatos según las relaciones entre el narrador y los personajes:

- Relato no focalizado o de focalización cero: el narrador dice más de lo que saben o pueden saber cualquiera de los personajes. Es, por tanto, un narrador "omnisciente".

- Relato en focalización interna. Puede ser fija, si los acontecimientos parecen narrados a través de la conciencia de un personaje; variable, si el personaje focal a través del que se narra va cambiando a lo largo del relato; y múltiple, si existen distintos puntos de vista de los personajes sobre un mismo acontecimiento.

- Relato en focalización externa. En ellos, no se permite al lector o espectador (cine) conocer los pensamientos o sentimientos de los personajes, solo somos conscientes de sus acciones.

Las teorías de Genette, como hemos dicho antes, son aplicadas al relato literario, más concretamente, a la novela. Su transposición al relato cinematográfico conlleva la dificultad de diferenciar lo que "sabe" un personaje de lo que "ve". Sin embargo, la utilidad de este modelo es indudable, pues permite identificar categorías de la narración con mucha precisión.

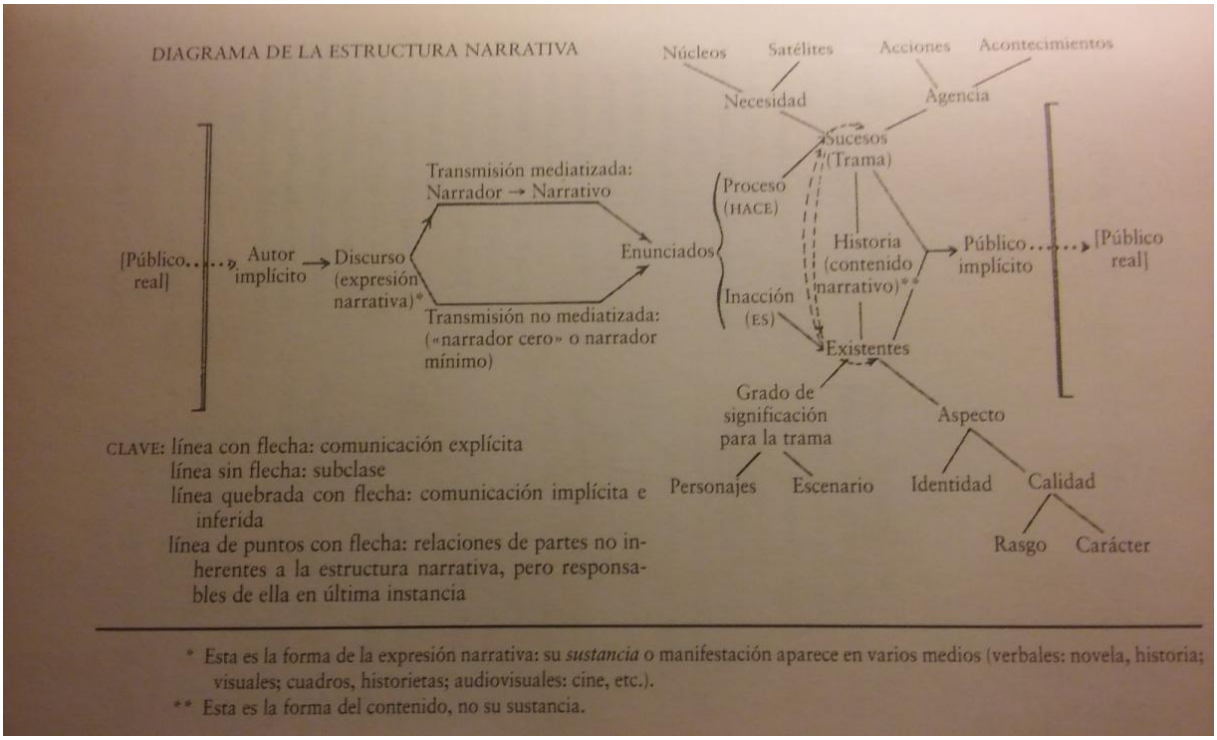
I) Seymour Chatman. Historia y discurso

En su ambiciosa y clarificadora obra *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y el cine* (1978), el narratólogo norteamericano Seymour Chatman desarrolla una completa síntesis de las teorías de la narrativa como antesala de la formulación de su propia y compleja teoría sobre la estructura narrativa. Pretende definir claramente qué es una narración, cuáles son sus componentes y las relaciones que se establecen entre ellos, para después centrarse en la estructura, en la forma narrativa. Distingue primeramente dos partes de toda narración: la historia y el discurso. Para Chatman (2013, p. 25), la historia es el contenido o cadena de sucesos, acontecimientos, acciones, más "los existentes" (personajes, detalles del escenario, etc.) y el discurso se corresponde a la expresión, a los medios a través de los cuales se comunica el contenido. Así, la historia sería el "qué" de la narración, mientras que el discurso sería el "cómo" de la narración.

Su modelo dualista y formalista de la estructura narrativa se articula por las intersecciones de los conceptos de la forma y la sustancia, categorías procedentes de la semiología de Saussure y Hjelmslev. Así, la historia está compuesta por la forma del contenido (sucesos y existentes) y la sustancia del contenido, que será el resultado de la

transformación producida por los códigos culturales del autor de la narración; y el discurso, comprende la forma de la expresión, es decir, la estructura de la transmisión narrativa, y la sustancia de la expresión, que son las distintas manifestaciones que puede adquirir una narración (verbal, escrita, cinematográfica, ballet, pantomima, etc.).

Como la obra de Chatman es muy profusa, llena de términos creados y revisiones de conceptos, estudiarla en profundidad nos desviaría excesivamente del objetivo de este capítulo, así que vamos a resumir su teoría de la estructura narrativa reproduciendo el cuadro que él mismo formuló para ilustrar su trabajo. (Chatman, 2013, p. 365) (Cuadro 8):



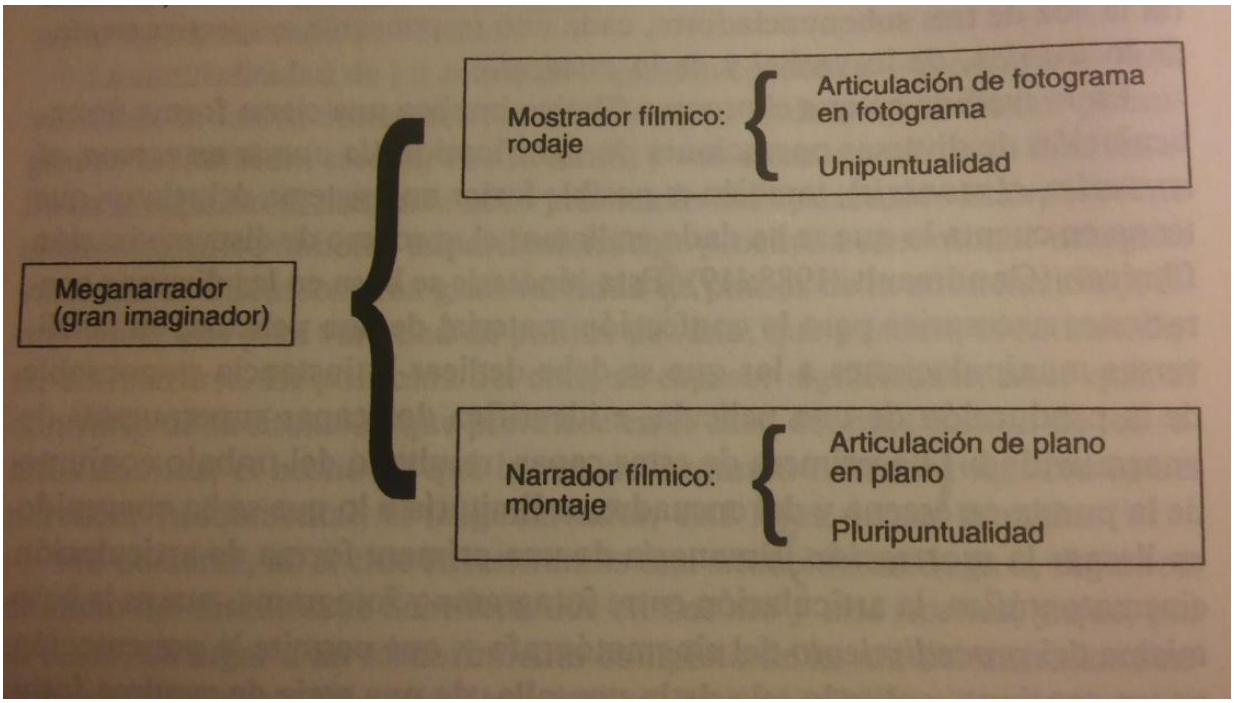
Cuadro 8: Diagrama de la estructura narrativa según Chatman. Fuente: Chatman, S. (2013)

J) Gaudreault y Jost. El relato cinematográfico

Otra obra importante en dentro de la teoría de la narrativa o narratología, es la que compendian André Gaudreault y François Jost en *El relato cinematográfico* publicada en 1995. Se trata también de una obra que sintetiza y revisa los conceptos de la narratología introduciendo algunos nuevos como el de "Meganarrador" o el de "Ocularización", los cuales vamos a repasar a continuación.

Para Gaudreault y Jost (1995, pp. 64-65), existe un narrador fundamental, una instancia responsable de ordenar y organizar el flujo de informaciones narrativas del relato fílmico que es suministrado al espectador. Hablan de un "proceso de discursivización fílmica" que implica la producción de dos capas de "narratividad". La primera se

corresponde a lo que se ha venido llamando la mostración, los resultados de la puesta en escena y el encuadre. Tendríamos así, una primera forma de articulación entre fotograma y fotograma que en lo que se fundamenta el proceso cinematográfico. Estas unidades de primer nivel que son los fotogramas fijos, al presentarse en una sucesión que crea la ilusión de movimiento propia del cine, dan lugar a unidades de segundo nivel, los planos. La segunda capa de "narratividad" sería según esta hipótesis un estadio superior a la mostración, entraríamos en lo que denominamos narración, pues en ella se dispone de unidades mayores con las que modular el tiempo. El encadenamiento de planos que se produce en la etapa de montaje de la película supondrá esta articulación de segundo nivel, la articulación entre plano y plano. Estas dos capas presuponen la existencia de dos instancias diferentes, el mostrador fílmico que en la fase de rodaje construye "microrrelatos" en forma de planos mediante la articulación de fotograma en fotograma, y el narrador fílmico, que recoge esos "microrrelatos" para crear una sustancia narrativa mediante la articulación de plano en plano. Por encima de ellos, estará el "Meganarrador" fílmico que es el responsable del "megarrelato" que supone la película. En el siguiente cuadro de Gaudreault y Jost (1995, p. 64) (Cuadro 9) podemos observar claramente las funciones de dichas instancias del relato fílmico:



Cuadro 9: Esquema funcional del meganarrador. Fuente: Gaudreault, A. y Jost, F. (1995)

Pasamos ahora a otra de las importantes y novedosas aportaciones de los autores a la narratología, el concepto de "ocularización". Para comprender mejor las diferencias que se dan en el relato cinematográfico entre lo que un personaje "sabe" y lo que "ve", François Jost propone separar el punto de vista visual (lo que "ve") del punto de

vista cognitivo (lo que "sabe"). Para el primero, utiliza el término "ocularización", que se refiere a lo que la cámara muestra y el personaje, supuestamente, ve. Reserva el término "focalización" exclusivamente para designar lo que el personaje sabe, es decir, el punto de vista cognitivo del relato.

Jost establece dos categorías de "ocularización": la ocularización interna, cuando la mirada pertenece a una instancia interna a la diégesis; y la ocularización cero, cuando la mirada no permanece anclada a ninguna instancia diegética. A su vez, la ocularización interna puede ser primaria o secundaria.

La ocularización interna primaria se da cuando no necesitamos identificar al personaje que mira para inferir la procedencia de tal mirada. Es, por tanto, una mirada sugerida, un indicio que nuestra propia percepción vincula al sujeto que mira, sin necesidad de ser mostrado en cuadro. En este apartado, podemos situar los numerosos ejemplos de cámara subjetiva que se han dado en el cine.

La ocularización interna secundaria:

> Se define por el hecho de que la subjetividad de la imagen está construida por los raccords (como el plano-contraplano), por una contextualización. Cualquier imagen que enlace con una mirada mostrada en pantalla, a condición de que se respeten algunas reglas <<sintácticas>>, quedará anclada en ella (Gaudreault y Jost, 1995, p. 143).

La ocularización cero se puede identificar con el *nobody's shot* americano. En este tipo de ocularización, la mirada no procede de ninguna instancia intradiegética, no puede identificarse con la de ningún personaje. Por tanto, la ocularización nos remite a un observador "omnisciente", a un gran imaginador, que tiene la capacidad de ver todo lo que los personajes no pueden porque les es imposible.

Para las categorías de la escucha, Jost propone el concepto de "auricularización", dividiéndolo en las mismas clasificaciones que la ocularización. Con respecto a la focalización cinematográfica, divide los relatos en tres clases: focalización interna, focalización externa y focalización espectatorial.

> Existe focalización interna cuando el relato está restringido a lo que pueda saber el personaje (como en la "sorpresa" hichtcockiana). Ello supone que este esté presente en todas las secuencias, o que diga cómo le han llegado las informaciones sobre lo que no ha vivido él mismo (Gaudreault y Jost, 1995, p. 149).

La focalización externa recurre al exterior de la diégesis para encontrar el saber del narrador. Lo que conocen los personajes es transmitido al espectador por medio de una instancia extradiegética, como ocurre con los ejemplos de voz en off. En el caso de la focalización espectatorial, el espectador parte con cierta ventaja sobre lo que saben los personajes, pues el narrador proporciona ciertas informaciones al espectador antes de que los personajes las conozcan.

K) Bordwell y la narración en el cine de ficción

David Bordwell define la narración como una cadena de acontecimientos que establecen relaciones de causa-efecto y que se desarrollan en el espacio y el tiempo. Desde una perspectiva neoformalista, Bordwell opina que el narrador no existe como tal en el relato, sino que es el lector/espectador quien construye la narración. Matizando su definición y restringiéndola al film narrativo de ficción, dice lo siguiente:

> En el cine de ficción, la narración es el proceso mediante el cual el argumento y el estilo del film interactúan en la acción de indicar y canalizar la construcción de la historia que hace el espectador. En consecuencia, el film no solo narra cuando el argumento organiza la información de la historia. La narración incluye también los procesos estilísticos (Bordwell, 1996, p. 53).

Aplicando su metodología de análisis de la narración, Bordwell define una serie de modelos históricos de la narración desarrollados en el arte cinematográfico:

- La narración clásica, que se identifica con el modelo del Hollywood clásico que instauró una manera de narrar bastante formalizada a través de un estilo fácilmente identificable por parte del espectador.

- La narración de arte y ensayo, que supone una ruptura con el modelo clásico al introducir tres esquemas procesuales que Bordwell define como realismo "objetivo", realismo "expresivo" o subjetivo, y comentario narrativo. Responden a un argumento y estilo alejados de la norma y puede identificarse con autores concretos como Ingmar Bergman, Michelangelo Antonioni, Roman Polanski, Eric Rohmer, Pier Paolo Pasolini, etc.

- La narración histórico-materialista. Es el modelo narrativo por excelencia del cine soviético, que concibe la narración como retórica y sirven de vehículos para la transmisión de ideas políticas. Como ejemplos, los films de Eisenstein, Vertov, Kuleshov, etc.

- La narración paramétrica es la más difícil de definir según Bordwell, pues no puede adscribirse a ningún periodo histórico, escuela o cinematografía nacional. Este modelo de narración solo puede ser aplicado a cineastas aislados y films concretos, pues se trata de una narración completamente centrada en el estilo. Este controvertido tipo de narración es aplicado por Bordwell a determinados films de Bresson, Godard, Ozu, Dreyer, etc.

Por tanto, las teorías de Bordwell sobre la narración, se desmarcan claramente de los precedentes que partían de las teorías literarias. Como dice él mismo sobre las pretensiones de su teoría:

> El propósito principal de este libro ha sido construir una teoría del modo en que las películas, en sus operaciones estilísticas y formales, exigen ciertas actividades de construcción y comprensión de una historia por parte de los espectadores (Bordwell, 1996, p. 335).

Su fe ciega en las capacidades del espectador y la negación de la figura del narrador han conllevado numerosas críticas a las teorías bordwellianas. Sin embargo, hay que reconocer que sus aproximaciones a la teoría y crítica cinematográficas tiene hoy, en día, una influencia muy importante.

L) El tiempo de la narración

Todo relato integra en sí mismo dos temporalidades: la de los acontecimientos narrados y el tiempo del mismo acto de narración. La historia tiene una duración determinada que no coincide necesariamente con la del relato. Para García Jiménez (1993, p. 398) "La estructura del relato estriba siempre en el hecho de que casi nunca dura lo mismo contar la historia que vivirla". Los acontecimientos de la diégesis se articulan en tres niveles referentes al tiempo (Genette):

- El orden: se refiere al orden en que se suceden los acontecimientos en la diégesis.
- La duración: el espacio de tiempo que necesitan los acontecimientos y el tiempo que se tarda en narrarlos.
- La frecuencia: el número de veces que un acontecimiento es evocado en el relato frente al número de veces que tienen lugar en la diégesis.

Con respecto al orden de la narración, podemos destacar las dos figuras que más ha utilizado el cine: el flashback o analepsis, y el flash-forward o prolepsis. Cada uno supone un salto atrás o adelante, respectivamente, en el relato cinematográfico. Al ser tan conocidas y empleadas, no profundizaremos más en ellas.

En cuanto a la duración, se nos abren varias posibilidades, que Genette (1989) enumera como la pausa, la escena, el sumario y la elipsis. Encontramos la pausa, cuando el tiempo del relato es más importante que el tiempo de la historia, pues este último no avanza. Presenciamos una escena cuando el tiempo del relato equivale al tiempo de la historia. En la gran sintagmática de Metz, estaríamos frente a un plano autónomo, el más que conocido ejemplo del "plano-secuencia". El sumario aparece cuando el tiempo del relato es menor que el tiempo de la historia. Constituye, por tanto, un resumen de la historia por parte de la narración. Finalmente, la elipsis surge cuando el tiempo del relato no avanza, mientras que el tiempo de la historia continúa. Es la forma contraria de la pausa.

Gaudrealt y Jost (1995) introducen otra figura propia del tiempo del relato cinematográfico. Es la dilatación, y tiene lugar cuando el tiempo del relato es superior al tiempo de la historia. El recurso más utilizado para la dilatación temporal suele ser lo que entendemos por imágenes descriptivas, imágenes no-narrativas, que alargan el tiempo del relato.

Por su parte, Burch (1979), clasifica el tiempo teniendo en cuenta la articulación de dos planos contiguos en el montaje. Distingue cinco tipos de relaciones entre el tiempo de un plano y el que le sucede. El más sencillo de identificar es la continuidad temporal en la que un plano sucede a otro al mismo tiempo que avanza la historia. Al segundo tipo lo denomina elipsis mensurada, cuando existe un salto temporal entre dos planos, pero tan corto que es perfectamente medible por el espectador. El tercer tipo es una variable de la elipsis, que Burch llama elipsis indefinida, pues puede durar "una hora", "tres semanas", "varios meses", etc. Para poder situarla en el tiempo, el espectador tiene que recibir la información por parte del narrador. Un recurso muy utilizado es el rótulo que indica el paso del tiempo. El retroceso, es el cuarto posible raccord de tiempo, en el que el plano que sigue nos transporta a una temporalidad pasada en referencia al plano primero. Burch añade una quinta articulación temporal, que denomina retroceso indefinido, cuando el narrador no informa al espectador sobre la temporalidad en la que se encuentra el plano en relación a la historia. Sin embargo, Burch (1979) termina con la siguiente reflexión:

> ¿Pero no hay, en esta no-mensurabilidad del flashback y el flash-forward, otra verdad? ¿No son, a nivel orgánico del film, perfectamente idénticos? ¿No habrá en definitiva solo cuatro tipos de relación temporal, el cuarto de los cuales sería este gran salto en el tiempo…en no se sabe qué dirección? Esta es evidentemente la concepción de Robbe-Grillet, y en este sentido El año pasado en Marienbad estaba quizás mucho más cerca de una verdad orgánica del cine de lo que es de buen tono creer hoy (p.18).

2.2.2.4. Psicoanálisis y análisis del film

Las teorías psicoanalíticas vienen siendo aplicadas al análisis del film desde la década de los 80 del siglo pasado. Su utilización a los ámbitos artísticos es polémica, pues enfrenta las posturas de los defensores del texto, que piensan que no existe separación entre el sujeto del enunciado y el de la enunciación, y los partidarios de considerar el texto, como cualquier otra producción intelectual, un espacio influido por el deseo del sujeto que lo produce y que afecta al sujeto que lo recibe.

No podemos confundir el uso del término psicoanálisis como lo entiende la mayoría de la población, es decir como la técnica terapéutica que ejercen los psicólogos para diagnosticar a sus pacientes. Aquí, nos interesan las teorías de Freud y Lacan sobre el sujeto. Nuestra atención va a residir ahora en repasar algunos modelos que han resultado de la aplicación del psicoanálisis a los análisis fílmicos (especialmente en lo que se refiere al análisis textual).

Aumont y Marie (1990, p. 231) señalan algunos de estos análisis como "un terreno muy resbaladizo en el cual no abunda precisamente el rigor y en el que las hipótesis más azarosas y menos seguras parecen ser la regla". Señalan como ejemplos peligrosos los llamados "biopsicoanálisis" en los que pretenden leer la obra de un

determinado autor basándose en un posible diagnostico neurótico extraído de su propia biografía. Su objetivo es, por tanto, relacionar su producción artística a una determinada disposición psicológica. Directores como Alfred Hitchcock, R.W. Fassbinder o Lars Von Trier se prestarían claramente a dicha tentación. Otro error frecuente consiste en realizar lecturas psicoanalíticas a los personajes de un film, con el fin de identificar en ellos determinadas neurosis. La confusión surge cuando nos encontramos no ante una persona real, sino ante una construcción creada por un guionista según las necesidades del relato cinematográfico. Los resultados serán así de alcances limitados y poco coherentes.

En los estudios fílmicos, la teoría psicoanalítica se relaciona fundamentalmente con la semiología del cine, aplicándose principalmente a los análisis del texto fílmico. Debido a que ya se trataron extendidamente los problemas de identificación del espectador y las marcas de la enunciación, nos limitaremos a mencionar que las teorías psicoanalíticas en el film han dado lugar a numerosos estudios sobre el espectador en el texto (la "sutura"), las identificaciones secundarias, las huellas del autor en el texto, la problemática de la narración o los análisis desde perspectivas de género (de inspiración feminista, por ejemplo).

2.2.2.5. Análisis del film e historia del cine

Para finalizar el amplio repaso que hemos realizado sobre los modelos más extendidos de análisis del film (recordemos que nunca serán los únicos posibles), vamos a citar algunos tipos de análisis que relacionan uno o varios films con la historia del cine.

Un primer ejemplo lo constituyen los análisis de films que los relacionan con la intertextualidad, es decir, conciben el texto (film) como el resultado de la influencia de los demás textos precedentes. En la actualidad, podemos afirmar que no se produce ningún film en el que no podamos descubrir algunas influencias de films anteriores. Un film como *Los cuatrocientos golpes* (*Les 400 coups*, François Truffaut, 1959), emblema de la *Nouvelle Vague* contenía en sí mismos numerosas influencias del cine clásico americano que tanto admiraba su director. Varias características de las estructuras narrativas de algunas películas de Alain Resnais, *Hiroshima, mon amour* (1959) o *El año pasado en Marienbad* (*L'Anné dernière à Marienbad*, 1961), pueden observarse en la obra de David Lynch como en *Mullholland Drive* (2001) o *Inland Empire* (2006). El cine de Jean-Luc Godard está plagado de citas y referencias de diversos géneros del cine americano e incluso directores muy personales, como Fritz Lang o Samuel Fuller realizan cameos en sus películas. Por tanto, el estudio de la intertextualidad de los films es un terreno muy fecundo para la realización de análisis fílmicos.

Otra modalidad es el análisis de grandes corpus de films, que tengan alguna característica en común. Las pretensiones de estos tipos de análisis consisten en descubrir afinidades entre los distintos films estudiados, que

puedan incluso llegar a crear modelos de representación. Podemos destacar ambiciosos proyectos como los que constituyen el análisis del cine clásico de Hollywood, obra de David Bordwell, Janet Staiger y Kristin Thompson, el estudio de André Gaudreault y Tom Gunning sobre el cine de los orígenes (1900-1908), o el de Nöel Burch sobre el cine japonés. También existe la posibilidad de analizar conjuntos de películas pertenecientes a un mismo género, a un mismo autor o a una determinada cinematografía nacional. Como podemos comprobar, las posibilidades son numerosas y no se agotan en sí mismas, una de las principales características del análisis del film.

Cada uno de estos análisis puede adoptar distintos enfoques, como el estructuralista, el formalista, el marxista, etc., pero deben ser capaces de ajustarse a leyes de validación concretas. Estos criterios pueden ser internos con respecto al análisis o externos a él. Entre los criterios de verificación interna, el análisis debe ser coherente, es decir, no debe presentar contradicciones metodológicas o formales, y extender la posibilidad de comparaciones entre los elementos analizados de la misma naturaleza. Además, el análisis debe dejar la puerta abierta a la inclusión de nuevos elementos no analizados anteriormente, tiene que tener la capacidad de integrar en su esquema unidades que no se han tenido en cuenta durante el análisis. Entre los criterios de verificación externos, el más obvio es la comparación con otros análisis del mismo género y la confrontación de los resultados obtenidos por los mismos. Además, hay que plantearse la posibilidad de que existan métodos más eficaces de análisis y, por tanto, no hay que escoger sin indagar en los diferentes enfoques que pueden aplicarse en el análisis. Otro criterio efectivo para la validación, es la comparación con otros análisis del mismo film, en el caso de existir.

No podemos hallar sistemas universales que permitan validar y evaluar los resultados del análisis de un film. Sin embargo, a lo largo del tiempo, la disciplina analítica ha desarrollado dos enfoques claramente aventajados y con gran influencia en el terreno de la verificación del análisis. Hablamos de los enfoques derivados del marxismo y del formalismo. El enfoque marxista toma en consideración los aspectos sociales tanto a nivel de producción como a nivel de recepción. Su preocupación reside en descubrir los efectos ideológicos que emanan del análisis y, en cuanto al receptor, su centro de atención se sitúa en el individuo y su subjetividad. Esta modalidad marxista, para su correcta interpretación, debe relacionarse con elementos de la historia del cine y, por extensión, de la historia en general.

El otro enfoque, el formalista, pretende subrayar el estilo específico que atesora una obra. Su método parte de considerar que el film responde y se ajusta a una determinada norma estética que lo define. Al preocuparse sobre todo de la cuestión de estilo, el enfoque formalista solo acude al contexto histórico en busca de la función que un determinado estilo pueda desempeñar en un periodo histórico.

> Puede que el análisis de grandes corpus y la definición de estilos resultante (necesariamente "historizada") sea una tarea más histórica que realmente analítica. De esta manera, y debido a su excesivo empaque, no puede aceptarse como "método de verificación" de análisis concretos. De todas

> maneras, en la medida en que esos análisis históricos son cada vez más numerosos (y más accesibles), pueden constituir una referencia útil (Aumont y Marie, 1990, p. 273).

2.2.2.6. Otras aportaciones al análisis del film

El campo del análisis fílmico sigue siendo muy fecundo en el ámbito académico y en el terreno de la crítica cinematográfica. En los últimos años, han surgido multitud de propuestas para analizar películas desde distintas ópticas y empleando metodologías muy variadas. González Requena (2007, p. 7) niega la idea de que "el análisis de una obra de arte conduce inevitablemente a la pérdida de la intensa experiencia emocional que suscitara en su primera contemplación". Este autor distingue tres modelos de representación en el cine de *Hollywood*, y los denomina como "clásico", "manierista" y postclásico". Para Marzal Felici (2007, p. 64) "el análisis fílmico es una actividad esencial para la formación de ciudadanos críticos, y constituye un "background" imprescindible para abordar el estudio y el análisis de otros medios audiovisuales". Pérez García (2010, p. 72) siguiere que "antes de intentar interpretar los significados de una obra visual debemos realizar un profundo análisis objetivo de los elementos que la componen". Asimismo, señalan Pérez García y Muñoz Ruiz (2014, p. 121) que "cualquier imagen puede descomponerse en determinados rasgos para extraer los elementos básicos que la conforman". Estos mismos autores proponen un modelo de análisis fílmico para la práctica del cine fórum del que destacan la siguiente característica indispensable:

> Tiene que incluir un análisis racional, ya que la puesta en común emocional se debe completar con un análisis de los objetivos que se atribuyen a la película y de los medios utilizados. Este análisis debería ser doble: desde el punto de vista de los valores y desde un punto de vista estrictamente fílmico (Pérez García y Muñoz Ruiz, 2014, p. 130)

Pérez Morán (2015) plantea un modelo basado en el análisis de los planos que componen el texto fílmico, reduciéndolo a estas unidades mínimas de significación. Expresa la validez de su metodología de la siguiente manera:

> El análisis 'plano a plano' demuestra ser un método eficaz para detectar el mayor número de signos, reconocerlos y extraer de ellos interpretaciones de sentido fundamentadas. Se consigue así desvelar posibles sentidos de un discurso audiovisual, al margen de las circunstancias concretas de su producción, y su puesta a disposición del espectador que desee ir más allá de las simples impresiones o las síntesis apresuradas a partir del mero argumento (p. 107).

Sobre el análisis narrativo del film, comenta Cuevas (2014, p. 10) que "dicha metodología ha adquirido ya una madurez que le garantiza una indudable eficacia a la hora de desentrañar el sentido de un relato audiovisual". Otro

importante aporte metodológico respecto al análisis de los textos fílmicos es el que realiza Gómez Tarín (2010) cuando afirma que:

> Lo que una película dice, a cualquier nivel, está inscrito en ella y nuestra misión es desentrañarlo, sin dejarnos arrastrar por un punto de vista prefijado. Aunque, eso sí, el nivel de subjetividad (deseable, como siempre hemos mantenido) se da por el cruce entre aquello que interpretamos y nuestro propio bagaje cultural, en la medida en que cada cual aporta al ejercicio hermenéutico su propia concepción de mundo (p. 19).

Igualmente, señala Gómez Tarín (2010, p. 69) que las tareas del analista se pueden enumerar siguiendo un orden cronológico, y que estas son: documentación, descripción, elaboración e interpretación.

También hay que señalar que existen multitud de aproximaciones al análisis del film y que en este capítulo se han repasado sobre todo las que se refieren al film como una narración. Pero, sin duda, no son menos importantes otros tipos de análisis como los relacionados con el historia social que realiza Pierre Sorlin o los análisis que relacionan el cine y la historia realizados por Marc Ferro, por citar dos ejemplos populares.

2.3. Cine y representación del niño

Este capítulo de la investigación va a tratar cuestiones referentes a la representación del niño en el cine. Como ya definía Aristóteles (2006) en su capital obra *Poética*, el concepto de representación se entiende como mímesis o espejo de la realidad y de la vida. Y, precisamente así entendemos el cine, una representación de la realidad, no una copia directa de la vida real. La imagen del niño que ha producido el cine ha ido evolucionando a lo largo de la historia debido a los profundos cambios sociales, políticos y económicos que ha experimentado nuestro mundo desde el nacimiento del cinematógrafo en 1895 obra de los hermanos Auguste y Louis Lumière. Para comenzar hay que reflexionar brevemente sobre el cine como medio de representación de la realidad. Continuaremos por un repaso por la imagen que el cine ha dado de la figura del niño a lo largo de su historia, sirviéndonos de varios ejemplos de films concretos para ilustrar nuestra exposición. Tras ello, trataremos casos particulares de modelos de niño que producen películas sobre diversas temáticas que tienen una presencia abundante y recurrente en el cine como son: la discapacidad, la fantasía y el abandono. Finalmente, dado el origen del film central de nuestra tesis, aportaremos un estudio sobre la imagen del niño en el cine iraní contemporáneo. Para todo ello, recurriremos a films que, en mayor o menor medida, podemos considerar o englobar dentro del cine de autor, del cine de arte que antepone la expresión artística a la finalidad comercial, excluyendo las películas de animación y el cine documental.

2.3.1. El cine y el mundo real

> El cine ofrece un modelo del mundo real. El espacio y el tiempo figuran entre las características más importantes del mundo. La relación de la característica espacio-temporal del objeto (el mundo real) con respecto a la naturaleza espacio-temporal del modelo (el cine), determina en gran medida la esencia y el valor cognitivo de ese modelo (Lotman, 1979, p. 105).

El cine puede considerarse una forma de representación social en la medida en que construye su propia "realidad" por medio de imágenes y sonidos. No podemos afirmar que el cine sea una construcción totalmente real del mundo, pues los conceptos de objetividad y subjetividad determinan la visión que tenemos del mundo, y estos pueden variar mucho entre los seres humanos, según su cultura, sus experiencias vitales y un sinfín de variables que nos hacen únicos. John R. Searle (1997, pp. 160-161) se pregunta: "¿Existe el mundo real?". El autor identifica varios rasgos estructurales que construyen nuestra visión del mundo:

- El mundo (o realidad, o universo), existe independientemente de nuestras representaciones del mismo. Searle llama a esta afirmación "realismo extremo".

- Para representarse a sí mismos rasgos del mundo, los seres humanos disponen de modos "representaciones" tales como la percepción, el pensamiento, las creencias, el lenguaje, los deseos, etc.

- Algunas de estas representaciones, como las creencias o los enunciados, representan cómo son las cosas en la realidad. Podrán ser verdaderas o falsas en la medida en que se correspondan con los hechos de la realidad.

- Los sistemas de representación de la realidad como los léxicos y los esquemas conceptuales (también el cine), son creaciones humanas, y como tales, son arbitrarios, pudiendo existir un número indefinido de sistemas para representar la misma realidad.

- Los esfuerzos humanos para obtener representaciones verdaderas de la realidad están determinados por todo tipo de factores: culturales, sociales, psicológicos, económicos, etc. La objetividad epistémica es difícil de alcanzar porque todos estos esfuerzos están influenciados por puntos de vista personales y se inscriben en un determinado contexto histórico y cultural.

- Tener conocimiento significa estar en posesión de representaciones verdaderas, que podemos justificar. El conocimiento es, por tanto, objetivo en el sentido epistémico, dado que sus criterios no son arbitrarios y además son impersonales.

Por tanto, podemos interpretar que la realidad existe por sí misma, fuera de los sistemas de representación humanos de la misma. Sin embargo, desde que el hombre tiene consciencia de sí mismo, ha intentado representar la realidad utilizando los diversos medios que iban poniéndose a su alcance, desde las pinturas rupestres a la pintura egipcia, desde la literatura al teatro, desde la fotografía al arte cinematográfico. Y así, como decía Santo Tomás de Aquino (2001), la representación funciona como un espejo que se refleja el objeto, es un signo que apunta algo, y representar no es necesariamente conocer, sino un requisito para conocer.

Introduciéndonos en el terreno propiamente cinematográfico, dicen Aumont y Marie (2006, p. 191) que la representación implica dos momentos ligados:

- El pasaje de un texto, escrito o no, a su materialización por acciones en lugares dispuestos de la escenografía.

- El pasaje de esta representación análoga a la del teatro a una imagen en movimiento, por la elección de encuadres y la construcción de una secuencia en imágenes.

Esa búsqueda por ser lo más fiel posible a la realidad que se quiere representar llevó a los artistas que se apoyaron en una ideología realista, a sustituir los antiguos modelos de representación asentados en los conceptos transcendentales religioso por uno modelos fundamentados en nuestra percepción de la realidad natural que garantiza el realismo de las representaciones.

Dentro del mundo de las artes, el cine, debido a su capacidad de reproducir el movimiento y la duración de una acción, así como el sonido de la misma, es el modo de representación más realista. A diferencia de la pintura, la novela o la fotografía, las cuales carecen de alguna de las cualidades de la cinematografía. Sin embargo, todos sabemos que una película está constituida por multitud de imágenes fijas de dos dimensiones (exceptuando, claro está, la tecnología 3D) y que son una serie de condiciones técnicas del propio dispositivo y fisiológicas del ser humano, las que producen esa sensación de realidad. Por tanto, lo que el cine consigue, como modo de representación, es una impresión de la realidad, nunca una impresión de lo real.

Sin embargo, la representación de la realidad por medio del cine, presenta algunas limitaciones, a pesar de ser considerado el medio expresivo con más posibilidades para acercarse a la copia de lo real. Pascal Bonitzer (2007) considera que el cine siempre nos da una visión parcial de la representación:

> Lo que hace, sin embargo, la regla del juego cinematográfico, es que esta visión parcial, que es esencialmente la de la cámara y que se corresponde con cada uno de sus encuadres, con cada una de sus posiciones sucesivas—y, como puede moverse, puede asumir muchas—se duplica, en relación con los espectadores, en una visión bloqueada, que se corresponde con el dispositivo de la pantalla y de la proyección (pp. 81-82)

Dentro de la tradición teórica realista del cine, ciertos autores que vamos a mencionar (no son, por supuesto, los únicos), mantienen como idea central la capacidad de la reproducción fotoquímica del cine de construir una ilusión de aprehensión directa de lo real.

Sigfried Kracauer (1989) afirma que el cine presenta la vida como es, a diferencia de otras artes tradicionales que transforman la vida. El cineasta es el encargado de leer correctamente la realidad. Para el teórico alemán, todo lo que se aleje de este propósito del cine, es reprobable pues el realismo es la verdadera esencia del arte cinematográfico. Según Dudley Andrews (1991), el pensamiento de Kracauer y su defensa de un realismo esencial de la imagen cinematográfica termina derivando en una visión humanista del arte y de las relaciones personales.

Para André Bazin (2006) el cine es el arte de lo real. Su corpus teórico está fundamentado en su famoso artículo "Ontología de la imagen fotográfica". En él, Bazin defiende la idea del cine como asíntota de la realidad. De ahí que recomiende que el cine deba privilegiar las acciones de simple registro contra la manipulación de las imágenes, lo que explica su rechazo al montaje de la escuela soviética. Para Bazin (2006) define el realismo en el cine de la siguiente manera:

> Llamaremos, por tanto, realista a todo sistema de expresión, a todo procedimiento de relato que tiende a hacer aparecer un mayor grado de realidad en la pantalla. "Realidad" no debe ser naturalmente entendido de una manera cuantitativa. Un mismo suceso, un mismo objeto es susceptible de muchas representaciones diferentes (p. 299).

El crítico francés sugiere que es necesaria una cierta neutralidad por parte del cineasta ante lo que se pretende filmar. De ahí su defensa a ultranza del plano-secuencia en profundidad de campo y la trasparencia del montaje como elementos fundamentales de su concepción del cine. No es de extrañar su predilección por el neorrealismo italiano y autores como Rossellini, De Sica o Visconti cuyos films se aproximan bastante a sus ideas.

El escritor, dramaturgo, poeta, ensayista y cineasta italiano Pier Paolo Pasolini, da una vuelta de tuerca a las teorías realistas desde el campo de la semiología. Pasolini, citado por Mariniello (1999), afirmaba que:

> El cine no representa la realidad, es decir, el cine no es un medio, un instrumento a través del cual un sujeto (o una pluralidad de sujetos) presenta a los espectadores el mundo externo, preexistente, contenido en el espacio del encuadre y organizado en el tiempo lineal de la historia. (…) El cine produce de nuevo la realidad, el espacio, el tiempo, las relaciones…y para hacerlo se sirve de la misma realidad material y física (p. 35).

El cineasta italiano entiende el plano-secuencia como el elemento primordial del cine. A través de él, la realidad es captada en su acaecer en tiempo presente. El cine para Pasolini es un infinito plano-secuencia que muestra tal y como es la realidad para nuestros ojos y oídos durante el tiempo en que estamos en condiciones de ver y oír.

Desarrollará entonces una peculiar teoría sobre el cine como lenguaje, como semiología de la realidad, compuesta por unidades audio-visuales (cinemas) y unidades espacio-temporales (ritmemas) cuya unión crea los remas, que en una ilusión de continuidad, hacen que el film transcurra como la realidad.

Finalmente, Pascal Bonitzer (2007) habla del cine moderno como un no realismo absoluto. Para él, el cine moderno rompe los planos de emoción, inventa nuevas relaciones entre los planos, despoja al cine de las "emociones comunes" para producir nuevas sensaciones, menos identificable e identificativas. Bonitzer habla de los grandes realizadores de "emociones masivas", como Griffith, Eisestein, Lang o Hitchcock, cuya obsesión está en dirigir al público, educar al espectador para crear una "emoción masiva". Ante esta cuestión que ejemplifica en el uso de los primero planos, Bonitzer habla de Godard y de cómo el cine moderno ya no pretende lo mismo, sino que convierte estos primero planos en enigmáticos, ambiguos. Ya no son terribles, inquietantes, sino que están abiertos a distintas consideraciones, por lo que el realismo está puesto en tela de juicio al no existir una unanimidad en la interpretación, al no poder generar una "emoción masiva". En este sentido, el cine moderno es para Bonitzer, la culminación de un no realismo absoluto.

2.3.2. El niño en la historia del cine

El cine, como cualquier otro medio de representación, ha pretendido desde sus origines representar la realidad, en la mayor medida posible, todas sus facetas y particularidades. Reproducir la vida cotidiana fue, sin duda, uno de los primeros propósitos del recién nacido arte cinematográfico. Otro de ellos, que finalmente le ganó la partida a la simple captura de lo real, fue crear relatos de ficción que recrearan hechos o acontecimientos que se producen, se pueden producir o se ha producido (hechos históricos) en la vida real o, incluso, se pueden imaginar. Pero, las primeras veces que vimos representados a los niños en la pantalla de cine fue nada más nacer, en los cortometrajes rodados por los hermanos Lumière. Una de las primeras representaciones del niño en el cine, de las que se tiene constancia y que se han conservado hasta nuestro día, es *Repas de bébé* (1985) (Fig. 19), cortometraje de menos de un minuto de duración filmado por Louis Lumière y en el que aparecen su hermano Auguste y su esposa dando de comer al hijo de ambos sentados a la mesa en el jardín de su casa. Una escena corriente, que se repite en la vida cotidiana pero que filmada, el poder del cine la transforma. Como afirma Lebeau (2008, p. 33), *Repas de bébé* fue una de las primeras representaciones del niño en el cine como una forma de espectáculo público.

Fig. 19: Auguste Lumière y su esposa dando de comer a su bebé en *Repas de bébé* (1985) de Louis Lumière

Muy pronto, la producción de breves cortometrajes (no llegaban al minuto de metraje) que reproducían escenas de la vida cotidiana de los niños se extendió entre los pioneros del séptimo arte. Los Lumière realizaron dos cortos, *Jeux d'enfants dans una rue* (Fig. 20) y *Enfants jouant aux billes* (Fig. 21), que datan ambos de 1986 y que muestran a grupos de niños mientras juegan despreocupados y alegres en el exterior.

Fig. 20: Niños jugando en *Jeux d'enfants dans una rue* (1986)

Fig. 21: Niños jugando en *Enfants jouant aux billes* (1986)

Pero no solo los pioneros hermanos franceses representaban a los niños en la pantalla en los albores del nuevo arte. Thomas Alba Edison, a través de su empresa *Edison Manufacturing Company* realizó varios cortometrajes de temáticas similares, es decir, capturando momentos de la vida de los niños, como *A Morning Bath* (James H. White, 1986) (Fig. 22) que muestra a una madre y su bebé, ambos afroamericanos, mientras ella intenta bañar al

niño que no para de patalear, y *Cupid and Psyche* (James H. White, 1987) (Fig. 23) donde aparecen dos niñas bailando ante la atenta mirada del público concentrado en un teatro.

Fig. 22: *A Morning Bath* (1986) de James H. White

Fig. 23: *Cupid and Psyche* (1987) de James H. White

La evolución del cine hacia un arte más narrativo, preocupado por contar historias, llevará consigo la creación de una imagen del niño como modelo de representación, pero también, como señala García García (2000, p. 8) "esa misma representación se convierte en modelo de acción, en espejo donde mirarse, en idea a la que parecerse". El cine narrativo, desde sus precursores como Porter o Griffith, comienza a incluir personajes infantiles en sus obras aunque normalmente como meros secundarios o recursos narrativos al servicio de las tramas de la historia. La mayoría de las películas producidas en Hollywood durante las dos primeras décadas del cine no otorgan demasiada relevancia a la figura del niño, si exceptuamos adaptaciones literarias de novelas del siglo XIX como *Oliver Twist* y *David Copperfield*, ambas de Charles Dickens, o *Las aventuras de Huckelberry Finn* y *Las aventuras de Tom Sawyer*, escritas las dos por Mark Twain. Estas novelas presentan a niños abandonados, huérfanos o pertenecientes a familias desestructuradas.

Como sería imposible abarcar todos y cada uno de los modelos de niño que el cine ha construido a lo largo de su historia, se aportar en este epígrafe cinco ejemplos de la imagen del niño producidas en films de diversos géneros y cinematografías. Uno de los primeros autores (entendiendo como tal a un cineasta que controla el resultado final de su obra y que le imprime un marcado estilo personal) que realizó un magnífico retrato del niño fue Charles Chaplin. En su primer largometraje, *El chico* (*The Kid*, 1921), su archiconocido y entrañable personaje del vagabundo Charlot, recoge un bebé abandonado en un cubo de basura y se lo lleva a vivir con él. Pasados cinco años, la madre del niño (interpretada por Edna Purviance) intenta recuperar a su hijo, pero Charlot luchará con todas sus fuerzas para conservarlo con él, pues su cariño hacia el niño se ha convertido en un amor paternal. La escena en la que dos representantes de las autoridades intentan llevarse al niño en casa del vagabundo (Fig. 24) mientras el Charlot intenta desesperadamente luchar contra ellos para que no se lo arrebaten (Fig. 25), es

una de las más emotivas del film y uno de los momentos en que esta comedia se torna en un melodrama que despierta tristes emociones en el espectador.

Fig. 24 y 25: Los servicios sociales intentan llevarse al niño y Charlot trata de impedirlo en *El chico* (1921) de Charles Chaplin

En este film, la relación entre el niño y el adulto está retratada de forma convincente, pues representados a la perfección los deseos del adulto de cuidar y amar a un niño. A pesar de ser pobre, Charlot intenta proporcionar al niño las necesidades más básicas. El niño (interpretado magníficamente por Jackie Coogan) ama y necesita al vagabundo. Aprende de él, aunque la educación informal que recibe puede no ser bien vista éticamente, pues Charlot le enseña trucos y pillerías para ganarse la vida, como podemos ver en los dos planos que mostramos a continuación, en los que el chico refugiado en una esquina, tira una piedra a una ventana y es sorprendido por un policía que pasaba por allí (Fig. 26 y 27):

Fig. 26 y 27: El travieso niño es pillado *in fraganti* en una de sus travesuras en *El chico* (1921) de Charles Chaplin

El siguiente ejemplo que se va a tratar pertenece a uno de los movimientos cinematográficos más importantes y que más influencias ha tenido en el desarrollo posterior del cine, gracias a su reconocible estilo que según Ripalda (2005, p. 217) "supuso una nueva forma de entender el cine desde una postura más humilde y con un estilo más comprensivo". Hablamos del neorrealismo italiano. Una de las principales figuras del movimiento, el guionista Cesare Zavattini, publicó en 1953 un manifiesto titulado *Tesis sobre el neorrealismo*. En él, Zavattini (citado en Romaguera y Alsina, 1989, p. 205) definía el neorrealismo como "la base del único y vital movimiento del cine italiano" y que nace como consecuencia de "una nueva actitud ante la realidad". Las películas neorrealistas construyen sus historias de la manera más cercana a la realidad posible, y así, huye de toda artificialidad que pueda distraerlas de su propósito. Los más importantes cineastas del movimiento nos regalaron personajes infantiles inolvidables, incluso alguno de ellos que no eran protagonistas de los films en cuestión. Ahí están los ejemplos del niño de *Camarada* (*Paisà*, Roberto Rossellini, 1946), que en una más que devastada ciudad napolitana, le roba las botas a un soldado negro norteamericano y cuando este lo encuentra le obliga a llevarlo a su casa, donde descubre que el pequeño es huérfano y vive en la extrema pobreza. (Fig. 28); el niño Edmund (Fig. 30) de *Alemania, año cero* (*Germannia, ano cero*, Roberto Rosselini), película ambientada en Berlín justo después de la caída del Tercer Reich, y en la que este niño alemán de 13 años, después de envenenar y matar a su padre (influido profundamente por la ideología nazi), termina suicidándose arrojándose al vacio porque la desesperanza se apodera de él.; los jóvenes Pasquale y Giuseppe (Fig. 29) de *El limpiabotas* (*Sciusà*, Vittorio De Sica, 1946), amigos íntimos que trabajan limpiando las botas, sobre todo de los soldados americanos que ocupaban Nápoles durante la Segunda guerra Mundial, y que comparten un sueño, tener un caballo blanco, pero que al final termina trágicamente; o la pequeña María (Fig. 31) de *Bellísima* (*Bellissima*, Luchino Visconti, 1951), cuya madre (interpretada temperamentalmente por Anna Magnani) está obsesionada con convertirla en artista, mientras ella solo quiere ser lo que realmente es, una niña pequeña.

Fig. 28: el niño huérfano de *Camarada* (1946)

Fig. 29: Pasquale y Giuseppe en *El limpiabotas* (1946)

Fig. 30: Edmund en *Alemania, año cero* (1948)

Fig. 31: La pequeña María en *Bellísima* (1951)

Ahora, nuestra atención se centra en otro film neorrealista que construye una imagen del niño muy cercana a la vida. Se trata de *Ladrón de bicicletas* (*Ladri di biciclette*, Vittorio De Sica, 1948), uno de las grandes películas del movimiento cinematográfico italiano que, a pesar de ser la adaptación de una novela, la huella de sus autores principales, De Sica y Zavattini, justifica su elección. En ella, Antonio Ricci (Lamberto Maggiorani) es un obrero que tras dos años en paro consigue un trabajo pegando carteles publicitarios en la ciudad de Roma. Para ello, necesita su bicicleta para poder desplazarse de un sitio para otro. Pero pronto, dos muchachos le roban la bicicleta mientras está trabajando subido a una escalera. Su mundo se desmorona, su trabajo peligra. ¿Denunciar el robo? No sirve de nada, como bien le indica la policía. Entonces, Antonio y su hijo Bruno (Enzo Staiola) emprenden una búsqueda a fondo de la bicicleta robada por las calles de Roma. Durante ese trayecto, la relación padre-hijo es representada por el film de modo natural, como la vida misma. Una relación en la que el niño aprende de su padre, aunque este, deprimido por la dura situación en la que se encuentra (será despedido si no recupera la bicicleta), no logre enseñarle nada positivo. La complicidad entre padre e hijo se fundamenta en el esfuerzo por la búsqueda del objetivo. El niño, como la mayoría de los niños de esa edad, tiene idealizado a su padre, lo tiene en un pedestal. Como señala Bazin (2006, p. 333) al respecto, "Es la admiración que en tanto que niño le demuestra y la conciencia que su padre tiene de esto lo que confieren al fin de la película su grandeza trágica". Y esto es precisamente lo que se va a analizar, la escena final de la película.

La secuencia final de *Ladrón de bicicletas* dura algo más de 7 minutos. Tras encontrar al ladrón pero fracasar en su intento por que le devolviese la bicicleta, Antonio camina desorientado con su hijo Bruno separado unos metros de él. El obrero ha topado con la indiferencia de la policía y la violencia de los amigos y familiares del ladrón. Siente una impotencia tal que ni se da cuenta de que a Bruno casi lo atropellan unos coches. Bruno alcanza a su padre y bajan por una escalera. Tras una cortinilla lateral, encontramos a los dos enfrente de un gran estado deportivo en una avenida por la que transita mucha gente. Bruno se sienta en la acera y Antonio le dirige su mirada (Fig. 32) para comprobar el sufrimiento por el que está pasando su hijo (Fig. 33). Entonces, vuelve su vista a la

calle y su expresión se torna más dura (Fig. 34) cuando observa un aparcamiento atestado de bicicletas (Fig. 35). Sin decirnos nada, el espectador sabe lo que está pasando por la cabeza de Antonio. Anda unos pasos sobre sí mismo, preocupado, pero en la calle perpendicular algo llama su atención (Fig. 36). Es una bicicleta apoyada en un portal (Fig. 37), sola, sin nadie que la vigile y en una calle sin peatones a la vista. La música extradiegética presente en la mayor parte de la secuencia tiene la función de crear intriga y avisar al espectador de que algo importante va a ocurrir.

Fig. 32 y 33: Antonio mira a Bruno, sentado cabizbajo en la acera, en *Ladrón de bicicletas* (1948) de Vittorio De Sica

Fig. 34 y 35: Antonio mira desesperado el aparcamiento de bicicletas en *Ladrón de bicicletas* (1948) de Vittorio De Sica

Fig. 36 y 37: De pronto, Antonio ve una bicicleta solitaria, en *Ladrón de bicicletas* (1948) de Vittorio De Sica

Mediante el uso de planos subjetivos, el punto de vista que coloca al espectador en un lugar preciso, como dice Casetti (1996), es el de Antonio. Así, el espectador se identifica con su sufrimiento y desesperación, tanto por su impotencia a la hora de recuperar su bicicleta, como por ver a su hijo Bruno pasándolo mal. Antonio se sienta al lado de su hijo a reflexionar (Fig. 38). Pero, pasados unos segundos, vuelve a ponerse de pie y a andar nerviosamente sobre sus pasos. Ya ha decidido lo que va a hacer: robar la solitaria bicicleta y perderse entre la muchedumbre de ciclistas que acaban de salir del estadio. Mientras, Bruno observa cómo la desesperación de su padre va *in crescendo* y no se le pasa por la cabeza que vaya a cometer un robo (Fig. 39). El padre le da dinero a su hijo y le ordena que coja el tranvía para que no presencie el robo, mientras él se dirige a la esquina para prepararse para el acto (Fig. 40). Sin embargo, Bruno no se sube al tranvía (Fig. 41) porque no quiere dejar a su padre en ese estado de nervios.

Fig. 38 y 39: Antonio y Bruno, tristes, sentados en la acera, en *Ladrón de bicicletas* (1948) de Vittorio De Sica

Fig. 40 y 41: Bruno se dispone a tomar el tranvía, pero lo pierde en el último momento en *Ladrón de bicicletas* (1948) de Vittorio De Sica

Antonio, pensando que su hijo se ha marchado, se dirige con cautela hacia la bicicleta solitaria y, tras comprobar que nadie mira, se sube en ella como un relámpago (Fig. 42) y sale corriendo sin vacilar mientras unos cuantos testigos del robo corren detrás para darle caza (Fig. 43). Su trayecto le dirige a la avenida donde está Bruno, que observa atónito (Fig. 44) a su padre huyendo en bicicleta de una muchedumbre enfurecida (Fig. 45). En esta parte, el punto de vista subjetivo cambia del padre al hijo, después de la panorámica sobre el rostro de Bruno que sigue el movimiento de la bicicleta. Ahora es a través de los ojos de Bruno que el espectador es situado en el film.

Fig. 42 y 43: Antonio roba la bicicleta, y sale huyendo a toda prisa en *Ladrón de bicicletas* (1948) de Vittorio De Sica

Fig. 44 y 45: Bruno no se puede creer lo que ve, su padre huyendo con la bicicleta robada en *Ladrón de bicicletas* (1948) de Vittorio De Sica

Antonio es finalmente atrapado por sus perseguidores, que le insultan, le pegan y le increpan, mientras él muestra en su rostro la vergüenza (Fig. 46) por degradarse moralmente cometiendo un acto, precisamente que el mismo que le había llevado a esa calamitosa situación. Bruno corre hacia él y se agarra a su chaqueta, llorando y gritando "papá, papá" (Fig. 47) mientras la multitud le sigue zarandeando. Sin embargo, el dueño de la bicicleta, al ver al niño llorando desconsoladamente (Fig. 48) decide no presentar denuncia y pide a los demás que dejen marchar al padre. Los dos, Antonio y Bruno, abandonan el lugar mientras los improperios hacia su persona continúan y su hijo le devuelve el sombrero, que había perdido durante el forcejeo (Fig. 49). Caminando de nuevo entre la muchedumbre, desorientado y sin rumbo, la expresión de Antonio no recupera la compostura (Fig. 50), pero el emotivo gesto de Bruno cuando le coge la mano (Fig. 51) hace que el hombre se emocione y llore, pues ha comprendido que a pesar de todas las dificultades, a pesar de vivir en una sociedad insolidaria y egoísta, tener a su hijo a su lado le da fuerzas para continuar. Y, Bruno también ha aprendido. Aprende que su padre es un ser humano imperfecto y logra empatizar con él y su sufrimiento. Estamos, por tanto, ante un final trágico pero esperanzador.

Fig. 46 y 47: Antonio es acorralado por sus perseguidores y Bruno llora desconsolado en *Ladrón de bicicletas* (1948) de Vittorio De Sica

Fig. 48 y 49: Las lágrimas de Bruno consiguen que la muchedumbre deje libre a su padre en *Ladrón de bicicletas* (1948) de Vittorio De Sica

Fig. 50 y 51: Antonio con gesto serio mientras Bruno le coge de la mano en *Ladrón de bicicletas* (1948) de Vittorio De Sica

El modelo de niño que construyen De Sica y Zavattini, apoyados por otros guionistas, es un ejemplo de niño responsable y solidario. Bruno ayuda a su padre porque lo quiere y lo necesita. No quiere verlo sufrir. El niño es representado de forma natural, aunque se recurre mucho a su mirada para que el espectador perciba la admiración y también, la preocupación que siente y tiene por su padre. Recuerda Ripalda (2005, p. 169) que "El recurso dramático más utilizado a lo largo del filme es la mirada con la que Bruno interroga constantemente a su padre para observar cómo reacciona ante los conflictos". Y, por eso, por tener a su hijo siempre pendiente de él, para aprender cosas buenas, Antonio se siente tan mal al final de la película, porque su hijo ha presenciado su inmoral acto. Robar, algo de cuyas consecuencias nos habla toda la película, es la solución elegida por el padre para conservar su trabajo. Pero esto no lleva a nada bueno, como se comprueba al final. *Ladrón de bicicletas*, además de ser una película de gran valor sociológico y documental, es una obra de la que se puede aprender muchos valores morales.

Otro ejemplo de film que intenta representar la realidad de la manera más fiel posible es *La canción del camino* (*Pather Panchali*, 1955, Satyajit Ray). El director bengalí adaptó la novela homónima de Bibhutibhushan

Bandyopadhyay. Con este primer film inició su Trilogía de Apu, que completaría con *El invencible* (*Apajarito*, 1956) y *El mundo de Apu* (*Apu Sansar*, 1959). Ambientada en las afueras de Calcuta, en un entrono rural que acerca al espectador a la madre naturaleza, la película narra el día a día de una humilde familia bengalí, a través de uno de sus miembro, el niño más pequeño, Apu. Su estética y estructura narrativa recuerda mucho a los films neorrealistas, no en vano, Ray (1994) se declaró admirador del movimiento y dijo que *Ladrón de bicicletas* de De Sica le inspiró a dejar su trabajo como diseñador y comenzar su carrera como cineasta. La primera secuencia en la que aparece Apu, nos muestra lo que puede ser un día cualquiera en su vida. En una rápida secuencia de escenas, vemos a su hermana intentando que se despierte (Fig. 52), lo miramos mientras se levanta de la cama (Fig. 53), lo acompañamos mientras se lava los dientes con un dedo (Fig. 54), observamos cómo lo limpian y lo peinan (Fig. 55) y también bebiendo leche de un tazón (Fig. 56) y limpiándose después (Fig. 57). Todo tan natural y sin espectacularidad ninguna.

Fig. 52 y 53: La hermana de Apu lo despierta y él se levanta rápidamente en *La canción del camino* (1955) de Satyajit Ray

Fig. 54 y 55: Apu se lava los dientes y su madre y una amiga lo peinan en *La canción del camino* (1955) de Satyajit Ray

Fig. 56 y 57: Apu bebe leche de un tazón y su madre le limpia los labios después en *La canción del camino* (1955) de Satyajit Ray

A pesar de la pobreza en la que vive, Apu se muestra como un niño de su edad, responsable cuando hace los deberes (Fig. 58) y un poco travieso cuando se pone a jugar (Fig. 59). Pero, el niño también enfrenta problemas reales, propios de la vida y nada agradables, como cuando es testigo del maltrato que sufre un amigo (Fig. 60) y su expresión se turba y se vuelve sombría (Fig. 61) al observar la maldad en la conducta de algunos adultos.

Fig. 58 y 59: Apu haciendo sus deberes y jugando con un arco y una flecha en *La canción del camino* (1955) de Satyajit Ray

Fig. 60 y 61: Apu con rostro serio mientras un adulto amenaza a un niño amigo suyo en *La canción del camino* (1955) de Satyajit Ray

Como señala Rins (2007, p. 59), "La *canción del camino* es, de hecho una lección de la vida cotidiana, donde la muerte se integra perfectamente, animada por una concepción cíclica y fatalista del tiempo intrínseca al pensamiento hindú". Apu es la imagen del niño humilde en un país en el que las diferencias sociales son abismales. Ray se inspira en el neorrealismo y en el realismo poético francés, en la sencillez y la economía de medios para recrear la realidad del niño de forma honesta, muy lejos por ejemplo a la espectacularidad de la pobreza que difunde *Slumdog Millionaire* (Danny Boyle, 2008), por citar un ejemplo contemporáneo en el que también aparecen niños hindúes que viven en la pobreza.

El movimiento cinematográfico de autor por excelencia, la *Nouvelle vague* francesa, también construyó modelos de niño particulares. Uno de sus representantes fue el que, sin duda, más atención prestó al niño en el cine y al tema de la infancia en general. No es otro que François Truffaut. La película tratada a continuación, constituye uno de los films inaugurales de la nueva ola francesa. *Los cuatrocientos golpes* (*Les quatre cents coups*, 1959), escrita y dirigida por Truffaut y en la que el director francés se inspira en sus recuerdos de la infancia para crear una imagen del niño muy definido. Antoine Doinel (Jean-Pierre Léaud) es un chico de 13 años que vive con su madre y su padrastro, que apenas le hacen caso ni se preocupan por su desarrollo emocional. Está en la pubertad, el período inicial de la adolescencia, una etapa marcada por los cambios tanto biológicos como emocionales, pero en la que todavía no deja de ser un niño del todo. Se analiza seguidamente la primera secuencia en la que se nos presenta el personaje de Antoine en el aula de su escuela. En pleno examen, un chico le pasa a Antoine un calendario con una *pin-up* en la portada. El niño garabatea algo en la cara de la modelo (Fig. 62) y se dispone a pasar el calendario cuando es sorprendido por el profesor, que le ordena inmediatamente que acuda a su mesa y le de lo que tiene entre manos (Fig. 63). El maestro le castiga mandándolo al rincón para que se ponga de cara a la pared y al niño no le queda otra que obedecer (Fig. 64). Cuando los alumnos terminan el examen y los entregan al profesor, este les dice que ya pueden salir al recreo. Antoine se dispone a salir con el resto de niños cuando el profesor, a voz en grito, le ordena volver al rincón (Fig. 65), señalándole que "el recreo no es una norma sino una recompensa". Mientras los demás niños se divierten y juegan en el patio del colegio (Fig. 66), el joven Doinel permanece castigado en el aula, pero su actitud no es pasiva, pues se pone a escribir en la pared una poesía jocosa sobre su profesor (Fig. 67). No queremos decir que esté bien hecha la acción, escribir en la pared, pero sí queremos destacar que esto demuestra la creatividad del niño, que no puede ser expresada en el sistema pedagógico tradicional que se representa en la película.

Fig. 62 y 63: Antoine, distraído con un calendario, es pillado por el profesor en *Los cuatrocientos golpes* (1959) de François Truffaut

Fig. 64 y 65: Antoine, doblemente castigado, mirando a la pared y sin recreo en *Los cuatrocientos golpes* (1959) de François Truffaut

Fig. 66 y 67: Mientras los demás juegan en el patio, Antoine escribe un poema en *Los cuatrocientos golpes* (1959) de François Truffaut

En este modelo educativo autoritario, Antoine es, como señala Gispert (1998, p. 54), "un estudiante mediocre que se desinteresa completamente por el aprendizaje. Sin embargo, en realidad, manifiesta una curiosidad intelectual muy por encima de los demás niños de su edad". Estas inquietudes, que los adultos de su entorno no saben ni que existen, son la literatura y el cine. Podemos ver a Antoine leyendo una obra de Honoré de Balzac (Fig. 68), uno de los escritores franceses más reconocidos del siglo XIX. Tal es su admiración por el novelista, que

le construye un pequeño altar con una vela y pega una fotografía suya en la pared de su cuarto, como si fuera la imagen de un santo (Fig. 69). También, aprende en las salas de cine (Fig. 70), junto a su íntimo amigo René, valiosos conocimientos sobre la vida, experimentando un fuerte placer con tales experiencias. Pero no todo son virtudes en el muchacho. Cuando miente diciendo que su madre había muerto para justificar su ausencia de las clases o cuando ayuda a René a robar dinero del escondite de la madre de este último (Fig. 71), Antoine demuestra tener comportamientos moralmente reprobables, aunque sean fruto de una prolongada desatención por parte de su familia y profesores.

Fig. 68 y 69: Antoine leyendo a Balzac, escritor al que le dedica un altar en *Los cuatrocientos golpes* (1959) de François Truffaut

Fig. 70 y 71: Antoine con su amigo René, en el cine y robando algo de dinero altar en *Los cuatrocientos golpes* (1959) de François Truffaut

La gota que colma el vaso se produce cuando le pillan robando una máquina de escribir y sus padres deciden internarlo en un centro de menores (Fig. 72). Michel Foucault (1986) señalaba la ventaja que "la prisión" tenía sobre otras formas de castigo, pues la privación de la libertad es un mal común a todo ser humano. En el caso de Antoine es un castigo extremo y aunque el niño pide perdón y se siente arrepentido (Fig. 73), tendrá que pasar más tiempo privado de libertad por deseo de sus padres, que en realidad han fracasado en su obligación educativa para con el menor. En la secuencia final de la película, Antoine, mientras juega al fútbol con otros niños, aprovecha un

despiste de los vigilantes para salir corriendo del recinto del reformatorio. Su larga huida (Fig. 74), que dura varios minutos en el film, termina en la orilla del mar, ese mar que Antoine había soñado con conocer y con el que ve cumplido su deseo. Sin embargo, esa libertad es efímera, pues el espectador sabe que lo atraparan pronto e irá de vuelta al centro de internamiento. En un final muy poderoso y poético, Antoine se gira y dirige su mirada directamente a cámara (Fig. 75), interpelando al espectador, antes de congelar la imagen y hacer un *zoom in* sobre el rostro apesadumbrado del niño.

Fig. 72 y 73: Antoine en su habitación/celda y pidiendo perdón por sus faltas en *Los cuatrocientos golpes* (1959) de François Truffaut

Fig. 74 y 75: Antoine huyendo del reformatorio y en la playa, mirando a la cámara en *Los cuatrocientos golpes* (1959) de François Truffaut

Este modelo de niño rebelde, está basado en los recuerdos infantiles del director, como él mismo recuerda, "Antoine Doinel, ese personaje imaginario que resulta ser la síntesis de dos personas reales, Jean-Pierre Léaud y yo" (Truffaut, 1999, p. 23). Su comportamiento está inevitablemente marcado por el modelo de educación tradicional y autoritaria y la poca preocupación por su educación informal que manifiestan sus padres. Antoine aprende de la vida, para lo bueno y para lo malo.

Otras películas francesas de autor que han retratado de formas muy distintas pero ambas muy realistas, son *La infancia desnuda* (*L'enfance nue,* 1968), film de debut de Maurice Pialat, en el que se nos representa la difícil vida

del niño de 10 años François (Fig. 76), que abandonado por sus padre irá pasando por familias de acogida de las que recibe amor y cariño pero que no serán suficientes para reprimir la conducta del niño marcado por su profunda soledad. La segunda que queremos comentar en esta sección es *Mis pequeños amores* (*Mes petites amoureuses*, 1974) en la que Jean Eustache construye un bello y poético relato sobre Daniel (Fig. 77), un niño de 13 años, igual que Antoine en la frontera de la infancia, cuando ya se pierde la inocencia y se va experimentando con la sexualidad.

Fig. 76: François en *La infancia desnuda* (1968) de Maurice Pialat

Fig. 77: Daniel en *Mis pequeños amores* (1974) de Jean Eustache

Precisamente el tema del primer amor en la infancia es el núcleo del siguiente film que se va a tratar, *Del rosa al amarillo* (1963), primera película dirigida por Manuel Summers, que fue un éxito de crítica y público. Torreiro (2000, p. 317) define esta película como una "crónica sensible de dos amores, uno adolescente y otro crepuscular, en las que dejo claras sus cualidades de observador un tanto irónico de la sociedad de su tiempo", refiriéndose a Summers. Para nuestro estudio, evidentemente, nos interesa la primera historia narrada en el film, la que tiene como protagonistas a Guillermo (Pedro Díez del Corral), de 12 años y Margarita (Cristina Galbó), de 13. El niño está perdidamente enamorado de la niña y, según le cuenta a Guillermo sus amigas, ella también siente algo por él. El relato está focalizado en el niño, cuyas experiencias son representadas en la pantalla según su punto de vista. Se van a analizar algunos momentos destacados de la película. Mientras juega con sus amigos en la calle, Guillermo (Fig. 78) observa a Margarita, que en a otra acera y acompañada de su madre, juega con un perro (Fig. 79). El niño intenta disimular (Fig. 80), pero sus amigos se dan cuenta de que está más pendiente de la niña que del juego y comienzan a picarle (Fig. 81). Muerto de vergüenza ante la posibilidad de ser descubierto por la madre de Margarita y por ella misma, Guillermo les dice a sus amigos que paren (Fig. 82), que si siguen así la niña y la madre se darán cuenta de que las está observando. Finalmente, Guillermo se agacha para ponerse a jugar en el suelo, pero sin dejar de mirar por el rabillo del ojo a su amada Margarita (Fig. 83). Toda esta construcción del relato está focalizada en el niño, que dirige al espectador hacia su objeto de deseo por medio de planos subjetivos de su mirada. Para conseguir una identificación más efectiva con el niño protagonista, el tamaño de sus planos es

más cercano, un plano medio, en contraste con los planos generales que se corresponden con su visión del espacio cinematográfico.

Fig. 78 y 79: Guillermo mirando a Margarita desde la otra acera en *Del rosa al amarillo* (1963) de Manuel Summers

Fig. 80 y 81: Guillermo intenta disimular pero sus amigos lo descubren y se ríen en *Del rosa al amarillo* (1963) de Manuel Summers

Fig. 82 y 83: Guillermo pide a sus amigos que se callen y se pone a fingir que juega en *Del rosa al amarillo* (1963) de Manuel Summers

La película continúa en su desarrollo narrativo y así se produce el primer encuentro mágico entre los dos niño, sobre todo para Guillermo. Jugando con los demás niños, a Guillermo y Margarita les ha tocado como castigo permanecer juntos cogidos de la mano (Fig. 84). Un inserto de las manos de los niños cogidas (Fig. 85) introduce a Guillermo mientras fantasea con declararle su amor (Fig. 86), expresado en la narración con una voz diegética subjetiva o interior subjetiva, es decir, con la voz del pensamiento del personaje. Inmediatamente se nos muestra un primer plano de Margarita en el que la vemos sonreír (Fig. 87) y que constituye la visión subjetiva de Guillermo, es decir, del narrador. La secuencia va avanzando por medio del montaje de planos cada vez más cortos, de las manos, de los ojos de Guillermo, de la cara de margarita, hasta que, finalmente, llega uno de sus amigos y dándole una palmada en la mano de Guillermo acaba con el mágico momento. Tras este primer acercamiento romántico, el acontecimiento que hará que empiecen a salir juntos será el beso, un casto beso en la mejilla (recordemos que estamos en el régimen franquista con todo lo que conlleva en términos de censura), que Margarita le da jugando a las prendas (Fig. 88). Sin embargo, el fin del colegio y el comienzo del verano los separará, pero Guillermo se siente feliz porque ha recibido una carta en la que Margarita le dice que lo quiere y lo echa de menos (Fig. 89).

Fig. 84 y 85: Guillermo cogiendo de la mano a Margarita mientras juegan al escondite en *Del rosa al amarillo* (1963) de Manuel Summers

Fig. 86 y 87: Guillermo concentrado en sus pensamientos y Margarita sonriendo en *Del rosa al amarillo* (1963) de Manuel Summers

Fig. 88 y 89: Margarita dándole un beso en la boca a Guillermo. En el otro plano, el niño evoca a su amada, tras leer una carta suya en *Del rosa al amarillo* (1963) de Manuel Summers

En la carta recibida durante el verano, Margarita le contaba a Guillermo que había conocido a un chico mayor, que le recordaba a él, llamado Germán, de 18 años, pero que era a él a quien quería y que lo echaba de menos. Por eso, nada hacía sospechar al niño lo que ocurriría al regreso de su amada. Vestido con traje y corbata, fumando un cigarrillo, aparentando ser un adulto, Guillermo espera a Margarita cerca de su casa. La expresión de su rostro mezcla seguridad en sí mismo y ansiedad por ver cómo reacciona la niña al volver a verle (Fig. 90). Sin embargo, Margarita, acompañada de una amiga, le echa una mirada de desdén al pasar por su lado (Fig. 91) y continúa su camino hasta su casa. Guillermo no puede ocultar su asombro y se queda paralizado, sin poder reaccionar a tan inesperada situación (Fig. 92). Entonces, la amiga de Margarita se acerca para darle una explicación. Le dice que la niña tiene novio y que se llama Germán, precisamente el mismo chico del que le hablaba en su carta veraniega, y le devuelve un regalo que el niño le hizo, pues ya no lo quiere (Fig. 93).

Fig. 90 y 91: Guillermo espera fumando a Margarita que pasa por su lado ignorándolo en *Del rosa al amarillo* (1963) de Manuel Summers

Fig. 92 y 93: Guillermo no se lo puede creer el desdén de su amada y la amiga de Margarita se acerca para darle un mensaje en *Del rosa al amarillo* (1963) de Manuel Summers

En la escena final, encontramos a Guillermo solo, en su escritorio envuelto en un valle de lágrimas (Fig. 94). Con una tristeza infinita, borra el nombre de Margarita de su libro de matemáticas en el que aparece escrito con el suyo y el típico corazón y la flecha. Por un momento, se derrumba sobre su libro (Fig. 95), pero pronto reflexiona y vuelve a escribir su nombre en la primera página del libro (Fig. 96). El último plano del film nos muestra al niño, en un tamaño más corto, cercano al primer plano (Fig. 97), con la cabeza apoyada en el brazo, resignado ante el abandono sufrido, lo que transmite al espectador la sensación de que ha aprendido de la experiencia y su tristeza se ha mitigado. Este emotivo final se ve reforzado por la música extradiegética de la canción *Mirando al mar* de Jorge Sepúlveda, que es la canción favorita de la niña.

Fig. 94 y 95: Guillermo llora desolado y se derrumba sobre su libro en *Del rosa al amarillo* (1963) de Manuel Summers

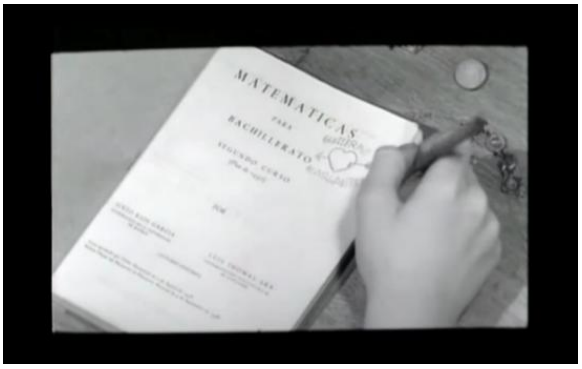


Fig. 96 y 97: Guillermo vuelve a escribir el nombre de Margarita en su libro y se resigna en *Del rosa al amarillo* (1963) de Manuel Summers

Con este film, Manuel Summers construye el modelo de niño romántico, enfrentado a su primer amor y a su primer desamor. Un niño con un rico mundo interior y unos sentimientos nobles, que al final del relato, aprende de la experiencia aunque el abandono de la niña le haya provocado mucho dolor.

No queremos cerrar este epígrafe sin hacer mención de otros títulos de muy diferentes géneros y cinematografías y tono, que han creado representaciones de la infancia y modelos de niño muy sólidos desde perspectivas de muy distinta índole, tanto comerciales como visiones más propias de un autor. Con ellos y con todos los demás films analizados en este capítulo y en el resto de la investigación, podemos componer un extenso catálogo de cine sobre niños, películas que han representado la imagen del niño en la pantalla. Dentro del género de aventuras queremos destacar *La isla del tesoro* (*Treasure Island*, Byron Haskin, 1950), *Los contrabandistas de Moonfleet* (*Moonfleet*, Fritz Lang, 1955) y *Viento en las velas* (*A High Wind in Jamaica*, Alexander Mackendrick, 1965), todos ellos retratos de niños valientes enfrentados a piratas de los que terminan encariñándose. Del terror y la ciencia ficción encontramos el mal personificado en los niños de películas como *El pueblo de los malditos* (*Village of the Damned*, Wolf Rilla, 1960), *El exorcista* (*The Exorcist*, William Friedkin, 1973), *La profecía* (The Omen, Richard Donner, 1976), *¿Quién puede matar a un niño?* (*Who Can Kill a Child?*, Narciso Ibáñez Serrador, 1976) y *Los niños del Brasil* (*The Boys from Brazil*, Franklin J. Schaffner, 1978). El niño y las devastadoras consecuencias de la guerra en títulos como *La infncia de Iván* (*Ivánovo detstvo*, Andréi Tarkovski, 1961), *Masacre: ven y mira* (*Idi i smotri*, Elem Klímov, 1985), *Adiós muchachos* (*Au revoir les enfants*, Louis Malle, 1987), *El imperio del sol* (*Empire of the Sun*, Steven Spielberg, 1987) y *La vida es bella* (*La vita é bella*, Roberto Begnini, 1997). La educación en valores sobre la discriminación racial es representada en *Matar a un ruiseñor* (*To Kill a Mockingbird*, Robert Mulligan, 1962). Los niños ante una amenaza de muerte podemos encontrarlos en *La noche del cazador* (*The Night of the Hunter*, Charles Laughton, 1955). La vida de los niños en la pobreza la tenemos en *Las uvas de la ira* (*The Grapes of the Wrath*, John Ford, 1940) y *El árbol de los zuecos* (*L'albelo degli zoccoli*, Ermanno Olmi, 1978). Los niños problemáticos y excluidos sociales de *This is England* (*shane Meadows*, 2006) y *El niño de la bicicleta* (*Le gamin au vélo*, Jean-Pierre y Luc Dardenne, 2011). Dos

películas españolas donde los niños descubren los secretos ocultos de los adultos: *Secretos del corazón* (Montxo Armendáriz, 1997) y *Pan negro* (*Pa negre*, Agustí Villaronga, 2010).

En los siguientes apartados del capítulo nuestra atención se va a centrar en tres temáticas específicas: el abandono, la discapacidad y la fantasía. Debido a esto, no incluimos estos títulos en esta selección pero todos ellos junto a las películas iraníes que trataremos, formarán un catálogo muy práctico para darnos una visión general del tratamiento de la infancia en el cine.

2.3.3. El niño y las discapacidades en el cine

La discapacidad física, intelectual, psíquica o sensorial del ser humano ha sido representada por el cine desde sus comienzos, aunque no siempre de manera respetuosa y realista, pues el tratamiento social de las personas con discapacidad ha cambiado mucho a lo largo del tiempo, pues la mayoría de las sociedades avanzadas en la actualidad ha desarrollado mecanismo para la plena integración de las personas discapacitadas, sea cual sea su limitación, motriz, visual, auditiva o mental, en el mundo laboral y en la sociedad misma. El cine ha generado discursos muy variopintos a cerca de las personas discapacitadas, a veces, tratadas con un tono burlesco y, en otras ocasiones, más serio. En muchas oportunidades nos hemos encontrados con films que han dado una visión realista de las personas con discapacidad, pero el cine más comercial siempre ha tendido a magnificar la figura del discapacitado con habilidades o cualidades extraordinarias para conmover al espectador, como son los casos de *Rain Man* (Barry Levinson, 1988) o *Forrest Gump* (Robert Zemeckis, 1994), por citar dos famosos y multi-oscarizados ejemplos.

En el caso de los niños con discapacidades, son menos las películas que han construido una imagen realista y compleja del niño discapacitado. Algunos films sí lo logran, creando discursos muy válidos para entender la idiosincrasia de estos niños y niñas. Algunos son adaptaciones de biografías, otros adaptan novelas y, pocas veces, nos encontramos con guiones originales. Podemos destacar películas como *El milagro de Ana Sullivan* (*The Miracle Worker*, Arthur Penn, 1962), *El color del paraíso* (*Rang-e khoda*, Madji Majidi, 1999), *Un tiempo para caballos borrachos* (*Zamani barayé masti asbha*, Bahman Ghobadi, 2000), *Las tortugas también vuelan* (*Lakposhtha parvaz mikonand*, Bahman Ghobadi, 2004) y *Las llaves de casa* (*Le chiavi di casa*, Gianni Amelio, 2004). Todas ellas construyen modelos de niño con discapacidades de diverso tipo planteadas de forma realista y humana, incluso en alguna de ellas, algo cruda, sin concesiones para el bienestar del espectador.

La película analizada para ilustrar este aparado referente a los niños con discapacidad es *Mandy* (1952) dirigida por el cineasta británico Alexander Mackendrick, cuyo guion se basó en una novela de Leslie Norman. El film narra la historia de Mandy, una niña de 7 años, hija única de un joven y acomodado matrimonio, sordomuda de

nacimiento y que deberá enfrentarse a la vida desde su discapacidad. La distinta visión de sus padres sobre qué tratamiento debe seguir la niña los llevará a separarse. El padre no quiere que su hija sea internada en un colegio de educación especial, pero la madre piensa que es la mejor solución. En medio de ellos, la perseverancia de un profesor hará que, con mucho esfuerzo, Mandy sea capaz de pronunciar sus primeras palabras. En palabras del propio director, recogidas en una entrevista realizada por Castro (1999), Mackendrick afirmaba que:

> El tema que estaba tratando en *Mandy*, era presentar dos tipos de amor─ no entendido en sentido sexual─ y enfrentarlos. El primero es el tipo de amor posesivo, y que en definitiva quiere poseer─ insisto, de nuevo no entendido en un sentido sexual─ a esa persona. El otro tipo de amor intenta que a la persona a la que se quiere se haga fuerte, y sea capaz de sobrevivir por su propia cuenta, para lo que puede ser necesario incluso llegar a abandonar a la persona a la que se quiere (p. 184).

Estas palabras indican con claridad las actitudes completamente opuestas que el padre, más posesivo, y la madre, más proclive a dejarse ayudar, tienen con respecto al problema de su hija. El film mantiene un tono realista y un tratamiento muy humano de la discapacidad de la niña, sin servirse de soluciones milagrosas o remedios fantasiosos para curar su enfermedad y el modelo de niño (en este caso, niña) con discapacidad que propone la película es plenamente vigente en la actualidad. Como bien señala Kuhn (1995, p. 67) "Mandy trata sobre los esfuerzos de una niña por superar su incapacidad y aferrarse a la vida. A otro nivel, trata sobre la necesidad de cualquier niño de manejarse en el mundo y aprender a vivir con otros".

Van a ser analizadas a continuación varias secuencias del film para comprobar cómo construye la imagen del niño con discapacidad, más concretamente la imposibilidad de oír y hablar. Comenzamos por la primera secuencia del film, que presenta a la pequeña Mandy cuando solo tiene 2 años (Fig. 98), mediante la voz en *off* de la madre que explica de dónde procede el nombre "Amanda", que viene del latín y significa la que merece ser amada. Vemos a la niña feliz, jugando con su patito de goma (Fig. 99) mientras su madre la baña. Tras un corte en la imagen, no acompañado por el sonido que sigue siendo el *off* de la madre, vemos a Mandy jugando con unos caballitos de madera (Fig. 100), terminando la secuencia de presentación con un primer plano (Fig. 101). La voz narradora de la madre explica al espectador que se trata de la única hija de ella y su marido Harry, que la quieren mucho y que su mayor preocupación es que la niña crezca fuerte y sana. Comenzar por esta secuencia ayuda a que la información que se nos suministrara seguidamente, cause un impacto emocional en el espectador.

Fig. 98 y 99: Mandy, con 2 años, mientras su madre la lava en la bañera en *Mandy* (1952) de Alexander Mackendrick

Fig. 100 y 101: Mandy, con 2 años, jugando con un tiovivo de madera en *Mandy* (1952) de Alexander Mackendrick

Por la noche, encontramos a Mandy con su madre en la cama mientras escuchamos la música diegética que procede de un transistor que vemos en campo y está encendido (Fig. 102). La pequeña está coloreando un libro infantil cuando la madre apaga la radio y coge un osito de peluche que produce un sonido al que no reacciona la niña (Fig. 103). La madre insiste pero no hay atisbo de reacción en la niña, ni un gesto, ni nada (Fig. 104). La cámara reencuadra el rostro de la madre para mostrar su preocupación y su fundada sospecha de que la niña no oye bien (Fig. 105).

Fig. 102 y 103: La pequeña Mandy no reacciona ante los ruidos del muñeco en *Mandy* (1952) de Alexander Mackendrick

Fig. 104 y 105: Christine, la madre, insiste pero la niña sigue sin oír al muñeco en *Mandy* (1952) de Alexander Mackendrick

La siguiente escena confirma la triste noticia. La madre le confiesa a su marido que teme que Mandy no oiga bien y le incita a comprobarlo por él mismo. Ambos entran en la habitación de la niña y en un primer momento esta reacciona y vuelve la cabeza para mirarlos. Sin embargo, la madre vuelve a comprobar que la niña no reacciona ante los sonidos y que la causa de que hubiera prestado atención era el reflejo de la luz en su cara. Christine le pide a Harry que intente hacer ruido sin que la niña pueda verlo (Fig. 106). La planificación se construye por medio de plano-contraplano de Harry haciendo ruido (Fig. 107) y su visión subjetiva que muestra a la niña inmutable ante tales estímulos (Fig. 108). El padre, por sugerencia de la madre, tira al suelo una bandeja metálica (Fig. 109) que hace un ruido tremendo pero la niña sigue igual. Abatida por lo que acaba de presenciar, Christine vuelve a meter a Mandy en la cama (Fig. 110) y termina confirmando su miedo de que la niña sea sorda y muda (Fig. 111). Durante toda la escena, el punto de vista de la narración cambia de Harry a Christine constantemente, transmitiendo al espectador el dolor emocional que supone para unos padres confirmar la enfermedad de un hijo.

Fig. 106 y 107: Harry, el padre, intenta llamar la atención de su hija haciendo palmas en *Mandy* (1952) de Alexander Mackendrick

Fig. 108 y 109: Planos subjetivos del PDV de Harry primero y de Christine después en *Mandy* (1952) de Alexander Mackendrick

Fig. 110 y 111: PDV de Harry, que intenta asumir que su hija no oye nada en *Mandy* (1952) de Alexander Mackendrick

En la siguiente escena de nuestro análisis encontramos a Mandy con 7 años, edad que deducimos por la voz narradora de la madre, que dice que han pasado 5 años en los que la niña ha estado siempre protegida. Comienza así el segundo acto del film, con una secuencia ejemplar. El perro de la niña escapa de la casa aprovechando que el

lechero que ha entrado ha dejado la puerta abierta. Mandy, lo ve y sin pensárselo un momento sale a la calle detrás de él. El perro se para en medio de la calzada y un camión se aproxima a alta velocidad. Mandy reacciona para salvar a su perro y casi es atropellada. El conductor se baja enfurecido del camión y zarandea a la niña pidiéndole explicaciones por su temeraria actitud (Fig. 112). En ese momento, gracias al tratamiento del sonido, el espectador se mete en la piel de la pequeña Mandy. Primero tenemos un primer plano de ella, en el que no se oye nada y se observa su extrema angustia (Fig. 113). Seguidamente, un primer plano del conductor, que es la visión subjetiva de Mandy, en el que vemos como mueve los labios pero no se escucha lo que dice (Fig. 114). Finalmente, tras esta desagradable y humillante experiencia, la niña recoge a su perro y se va corriendo a casa llorando desconsoladamente y pagando su impotencia dándole un leve golpe al perro en la cabeza. (Fig. 115). El trabajo sonoro de esta escena es magistral para construir la identificación del espectador con el personaje, con las emociones que se desencadenan en él, en este caso, la pequeña Mandy, cuando se enfrenta a un acontecimiento traumático. Y resulta tan traumático porque, como nos acababa de informar la voz narradora, la niña siempre había vivido protegida por sus padre entre las cuatro pareces de sus hogar y nunca se había tenido que enfrentar a personas que desconocen su discapacidad, porque no es una discapacidad que se observe a primera vista.

Fig. 112 y 113: El camionero zarandea a Mandy que se angustia porque no lo escucha en *Mandy* (1952) de Alexander Mackendrick

Fig. 114 y 115: El camionero desde el PDV de Mandy, que corre hasta su casa en *Mandy* (1952) de Alexander Mackendrick

Más avanzada la película, los padres se han separado por la decisión de Christine de dejar a Mandy en las manos de los profesores de un centro de educación especial y, fundamentalmente, el profesor Searle, que se toma el caso como un reto personal y profesional y que no se dará por vencido en ningún momento. Hemos sido testigos de los progresos de Mandy en el colegio junto a otros niños sordos y lo importante que ha sido Searle en esa evolución. Harry escribe a Christine diciéndole que va a ir a visitarlas a ella y a la niña. Quedan a comer los tres en un restaurante. Sentados a la mesa, Harry comenta que ha comprendido la necesidad de que Mandy sea tratada en un colegio especial (Fig. 116). Sin embargo, no está de acuerdo con la elección de Christine y propone llevar a Mandy a una institución mejor, pues su dinero puede pagarlo. Christine, sorprendida, le dice que no hay por qué cambiar, que Mandy está respondiendo muy bien a la terapia y que está muy unida al profesor Searle (Fig. 117). Entonces, el propio profesor Searle aparece en el restaurante, pues había sido invitado por la madre. Mandy lo ve e inmediatamente sale corriendo a su encuentro para abrazarlo (Fig. 118). Al padre no le hace mucha gracia esta reacción de la niña y no trata de ocultarla, pues muestra en su rostro y en su mirada el rechazo que siente hacia Searle (Fig. 119). Este se da cuenta de la hostilidad de Harry y deja a la niña en el suelo antes de dirigirse a la mesa (Fig. 120). Harry se disculpa diciendo que no se puede quedar porque llega tarde a una cita pero antes, vuelve a recelar de Searle al comprobar lo feliz que está Mandy cuando le coge de la mano (Fig. 121). El miedo de Harry es de doble naturaleza. Su inseguridad proviene de la posibilidad de ser sustituido por Searle en dos ámbitos, como padre de Mandy y como amante de Christine. Estos celos de Harry aumentarán cuando el profesor se ofrece a dar clases particulares en casa de Christine y Mandy.

Fig. 116 y 117: Mandy y sus padres comen en un restaurante. Christine sorprendida en *Mandy* (1952) de Alexander Mackendrick

Fig. 118 y 119: Mandy corre al encuentro de su profesor y a Harry no le gusta nada en *Mandy* (1952) de Alexander Mackendrick

Fig. 120 y 121: Searle deja a la niña en el suelo. Mandy le coge de la mano y sonríe en *Mandy* (1952) de Alexander Mackendrick

Durante las siguientes escenas el espectador observa los grandes progresos de Mandy en el colegio y en sus clases privadas. Ya entiende la mayoría de lo que le dicen e incluso puede pronunciar alguna palabra sencilla. Llegamos así al segundo giro de la historia, el punto dramático más elevado de la película, que es la escena analizada a continuación. La secuencia empieza cuando Christine sale a cenar con Searle y deja a Mandy al cuidado de una niñera. Alertado por rumores de infidelidad, Harry llega al piso de Christine y se encuentra que su esposa no está y que la niña está acompañada por una niñera. Muy enfadado, el padre pretende llevarse a la niña, pero su cuidadora se lo impide hasta que llegue la madre. Christine llega a casa acompañada de Searle. Harry está indignado e insinúa que la posible relación extramatrimonial de los dos conlleva que Mandy sea desatendida. Searle intenta que Harry entre en razón y preste atención a los progresos de Mandy, que ya había comenzado a hablar. El padre pretende comprobarlo en ese mismo momento, pero Searle le hace ver que no es conveniente forzar a la niña. Ante el empecinamiento del padre, el profesor abandona la escena porque no quiere presenciar una situación que puede dañar a la niña. Entonces, Mandy ve unas sombras que se filtran por la puerta de su habitación y se levanta de la cama (Fig. 122). La niña se encuentra con su madre en el salón (Fig. 123) y se sorprende a ver a la niña vestida. Harry le explica que la ha vestido porque se lleva a las dos del piso, de vuelta con él. Para evitarlo,

Christine le dice a Mandy (Fig. 124) que le muestre a su padre que sabe hablar. La niña se estresa pero la madre sigue insistiendo (Fig. 125).

Fig. 122 y 123: Mandy sale de la cama y sale al salón, donde se encuentra con su madre en *Mandy* (1952) de Alexander Mackendrick

Fig. 124 y 125: Christine insiste en que su hija diga mamá, juego de plano-contraplano en *Mandy* (1952) de Alexander Mackendrick

La tensión dramática de la escena va aumentando progresivamente, apoyada por la música extradiegética y en el montaje de planos cada vez más cerrados hasta llegar a primeros y primerísimos primer planos. Mandy comienza a llorar (Fig. 126) porque se siente impotente ante la insistente orden de la madre, que no para de decirle "di mamá" (Fig. 127). Al final, la niña ya no puede más (Fig. 128) y es el padre quien interrumpe a la madre y la coge para consolarla (Fig. 129). Christine se siente mal por haber causado dolor a la niña y abandona la habitación llorando. En estos momentos más dramáticos, es el punto de vista de la niña el que es dado al espectador para que se identifique con su sufrimiento y experimente el agobio que siente ante su incapacidad para pronunciar palabra alguna. También, el espectador se da cuenta del egoísmo del padre y su ceguedad provocada por los celos, que hacen que no perciba el bien que el profesor Searle le está haciendo a su hija.

Fig. 126 y 127: Mandy rompe a llorar. Primerísimo primer plano de los labios de Christine en *Mandy* (1952) de Alexander Mackendrick

Fig. 128 y 129: La madre deja de presionar a su hija, que es consolada por su padre en *Mandy* (1952) de Alexander Mackendrick

Para concluir, se analiza la secuencia con la que finaliza el film y que tiene lugar en la mansión familiar de los padres de Harry. Allí, la pequeña Mandy, observa a su abuelo mientras este juega una partida de ajedrez con un contrincante a distancia (Fig. 130), dato que conocemos por lo que sucede a continuación. Mandy se acerca a él y coge un papel con lo que parece un movimiento de ajedrez (Fig. 131). La niña se aproxima el papel para verlo mejor y comienza a pronunciar las letras escritas en él. (Fig. 132). Entonces, el plano se va cerrando y reencuadrando el rostro del abuelo para terminar en primer plano (Fig. 133), en el que el espectador observa la perplejidad que le ha producido el escuchar a la niña hablando. Tras este extraordinario suceso, el abuelo interviene en la conversación entre Harry y Searle, apoyando la excelente labor del profesor, pues acaba de ser testigo de la eficacia de su labor. Mandy sale al exterior atraída por el bullicio producido por unos niños jugando (Fig. 134). Sus padres, preocupados, salen a por ella. Los niños se acercan a Mandy para invitarla a jugar. Christine quiere intervenir pero Harry le dice que esperen a ver cómo reacciona la niña. Un niño le pregunta cómo se llama y Mandy, no sin esfuerzo, pronuncia su nombre (Fig. 135) y luego sonríe porque el niño ha entendido lo que ha dicho. Finalmente, Mandy se integra en el juego de los niños mientras sus padres y Searle contemplan la escena con satisfacción.

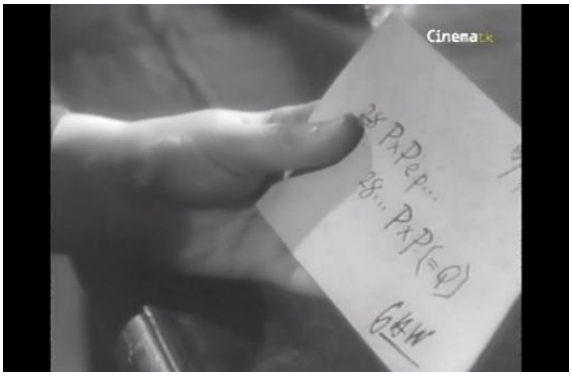


Fig. 130 y 131: Mientras su abuelo juega al ajedrez, Mandy coge una carta con algo escrito en *Mandy* (1952) de Alexander Mackendrick

Fig. 132 y 133: Mandy pronuncia lo que lee y el abuelo se queda muy sorprendido en *Mandy* (1952) de Alexander Mackendrick

Fig. 134 y 135: Mandy sale donde juegan unos niños y logra pronunciar su nombre en *Mandy* (1952) de Alexander Mackendrick

Mandy produce un modelo de niño con discapacidad realista y que huye de los sentimentalismos para crear la imagen del niño. Y lo hace mediante un film que, formalmente, mezcla algunos elementos muy expresivos como las angulaciones excesivas de la cámara, los primerísimos planos, la iluminación con muchas sombras, el

tratamiento sonoro, sobre todo cuando nos introduce en el mundo subjetivo de la niña, las profundidades de campo o algunos movimientos de cámara, con otros más sencillos, como apunta Kuhn (1995):

> Otras partes de Mandy, sin embargo, sí que retienen algunas de las características del realismo naturalista más familiarmente asociado a las películas de Ealing, especialmente en las escenas que tratan el tema de la educación para sordos, algunas de las cuales tienen casi un tono documental (p. 61).

En un profundo e interesante análisis sobre 53 películas que muestran la imagen que el cine ha dado de las personas sordas y mudas, Sánchez Aparicio y Gómez Vela (2010, p. 52) intentan identificar las películas que han reflejado una imagen real y positiva de las personas con esta discapacidad y por otra parte, señalar las que han transmitido una imagen negativa y estereotipada. *Mandy* es uno de los títulos que analizan y lo engloban entre las que dan una imagen positiva y real, y ensalzan la figura de la madre de la niña cuando dicen que "convencida de las posibilidades de aprendizaje de su hija y de los beneficios que tendrá para ella asistir a un colegio especial para sordos, no duda anteponerlo a su matrimonio y a la vida familiar"

Terminamos aquí este apartado, pero antes, queremos señalar que solamente hemos tratado films que tratan sobre niños con discapacidades, pues otro tema bien distinto son las enfermedades y la muerte, que también han sido ampliamente representadas en la pantalla, pero normalmente incidiendo la mayoría de las veces en las consecuencias que tiene para los adultos que les cuidan.

2.3.4. El niño y la imaginación en el cine

La imaginación es una cualidad que todos los niños tienen o, por lo menos deberían tener, durante su etapa infantil, antes de que tengan que enfrentarse a la realidad de la vida de la edad adulta, pero también es algo que no se debe perder nunca del todo. La RAE indica la procedencia latina de la palabra imaginación, que viene de *imaginatio* y le da cuatro acepciones distintas. La más común es la primera de ellas que dice: "Facultad del alma que representa las imágenes de las cosas reales o ideales". Pero, a nosotros nos interesa más la tercera, que entiende la imaginación como "imagen formada por la fantasía". Estamos de acuerdo con García García (2000, p. 18) cuando dice que "la fantasía infantil rara vez ha sido representada con verdadero acierto en el cine". Sin embargo, en este apartado nos planteamos tratar películas que han creado una imagen del niño y su imaginación desde un punto de vista algo más realista que los films del género de aventuras que, sin duda, es el género que más títulos ha aportado en este sentido. Nos interesa más la imaginación del niño que proviene de su mundo interior infantil, de sus experiencias reales de la vida y de cómo las enfrenta con su fantasía. Y, por la necesidad de huir del estereotipo, incluimos en nuestro catálogo películas que crean un modelo de niños imaginativos cuyas fantasías no tienen que ser necesariamente positivas. Así, tenemos películas que rememoran los recuerdos de un adulto como *Cría*

cuervos (Carlos Saura, 1975), *Cinema Paradiso* (Giuseppe Tornatore, 1988) o *Totó, el héroe* (*Toto, le héros*, Jaco Van Dormael, 1991); películas en las que el niño construye su propia visión de la guerra, como apunta Lury (2010, 110-111) películas como *El espíritu de la colmena* (Víctor Erice, 1973) o *El laberinto del fauno* (Guillermo del Toro, 2006), en las que el punto de vista de las niñas protagonistas convierten la realidad en un cuento de hadas, o películas en las que la fantasía del niño es utilizada para huir de una realidad problemática como ocurre en *Tito y yo* (*Tito i ja*, Goran Markovic, 1992), *Léolo* (Jean-Claude Lauzon, 1992) o *Donde viven los monstruos* (*Where the Wild Things Are*, Spike Jonze, 2009). A esta última categoría se adscribe el film que analizado para ilustrar este epígrafe sobre el modelo de niño y la imaginación.

Se trata de *Yuki & Nina* (*Yuki et Nina*, 2009) dirigida a cuatro manos por el director japonés Nobuhiro Suwa y el realizador francés Hippolyte Girardot, que también actúa en el film interpretando al padre de la protagonistas. La película nos presenta a Yuki, una niña de 9 años de padre francés y madre japonesa que, ante la inminente separación de sus progenitores y la obligación de tener que mudarse con su madre a Japón, se fuga con su mejor amiga, Nina, para evitar que sean separadas por la decisión de los adultos. El film comienza con la pequeña Yuki en un parque, mientras observa con atención el dibujo que está realizando un anciano (Fig. 136). Tras una elipsis y tras despedirse de los ancianos, Yuki y su familia se marchan y la observamos melancólica en el asiento trasero del coche mientras circula por la noche (Fig. 137). Tras este breve y rápido prólogo que nos presenta por primera vez a la niña en pantalla pero que no nos da casi nada de información, vemos el título de la película en blanco sobre fondo negro y por corte de nuevo, encontramos a las dos niñas, Yuki y Nina, andando por la calle después de salir del colegio. Van hablando de experiencias en la clase, con los compañeros, y la cámara las sigue por detrás, introduciendo por primera vez al espectador en su mundo infantil (Fig. 138). En otro plano-secuencia, vemos a las dos niñas entrando al portal del edifico donde vive Nina. (Fig. 139).

Fig. 136 y 137: Yuki en el parque y en el asiento trasero de un coche en *Yuki & Nina* (2009) de H. Girardot y N. Suwa

Fig. 138 y 139: Yuki y Nina caminan por la calle y entran en un portal en *Yuki & Nina* (2009) de H. Girardot y N. Suwa

Ya dentro del piso, las niñas cogen algo para merendar (Fig. 140), mientras la madre de Nina les pregunta que si tienen deberes que hacer. En la mesa, la madre les dice que utilicen platos mientras comen bocadillos, para no tirar migas (Fig. 141), un comportamiento muy normal del adulto que intenta corregir malos hábitos de los niños, en este caso, ensuciar la mesa mientras come. Acto seguido, Nina saca el tema de las vacaciones (Fig. 142), pues el verano está muy próximo y pregunta a su madre que dónde irán y, lo más importante para ella, que si puede llevarse a Yuki con ellas. La madre contesta que estaría encantada de llevar a Yuki, pero antes hay que consultarlo con sus padres. Tras una elipsis, llega la madre de Yuki para recogerla y antes de irse, Nina saca de nuevo el tema de las vacaciones preguntando si su amiga podrá acompañarla (Fig. 143). Pero la madre de Yuki dice que probablemente no pueda, porque van a viajar a Japón. Entonces, Yuki pregunta si Nina puede ir con ellas a Japón y la situación se vuelve algo tensa, pues el motivo del viaje no es otro que el hecho de su separación del padre.

Fig. 140 y 141: Yuki y Nina merendando en casa de esta última. Primer plano de Yuki, en *Yuki & Nina* (2009) de H. Girardot y N. Suwa

Fig. 143 y 144: Yuki, Nina y su madre. Llega a la casa la madre de Yuki, en *Yuki & Nina* (2009) de H. Girardot y N. Suwa

Justo antes de llegar a casa, la madre le explica a Yuki la situación familiar. Ella y su padre se van a separar. Primero, ella viajará a Japón sola durante dos semanas para buscar un apartamento y después irá a recogerla a Paris. Yuki dice que lo entiende, pero que no quiere vivir en Japón (Fig. 144). Nada más entrar en el piso, Yuki se mete en su habitación (Fig. 145), dejando a su madre con su padre en el salón. La niña se deja caer sobre un *puf* con expresión triste y mirada perdida (Fig. 146). Al oír a sus padres discutir en el salón, se incorpora e intenta escuchar a través de la puerta (Fig. 147) pero, por la cara que pone, parece que no consigue entender lo que dicen.

Fig. 144 y 145: Yuki y su madre llegando a casa. Yuki entrando en su habitación en *Yuki & Nina* (2009) de H. Girardot y N. Suwa

Fig. 146 y 147: Yuki en su habitación, melancólica, intenta escuchar la discusión de sus padres en *Yuki & Nina* (2009) de H. Girardot y N. Suwa

Nueva elipsis y nos encontramos al día siguiente, en casa de Nina, donde ella, su madre y Yuki están discutiendo sobre la separación de los padres de Yuki. La escena comienza con un primer plano de Nina (Fig. 148) y mediante una panorámica pasa a un plano en el que aparecen su madre y Yuki (Fig. 149) mientras todo permanece en silencio y se nota la tensión en sus rostros debido al delicado tema que les concierne. Nina pregunta a Yuki que por qué se separan sus padres y ella le contesta que por lo mismo que se separaron los suyo (Fig. 150). Nina se entristece porque en el fondo todavía no ha aceptado la separación de sus padres (Fig. 151) y ve que ahora le va a ocurrir lo mismo a su amiga y no desea que pase por eso. La madre de Nina trata de explicarles a las niñas de la mejor manera posible que la decisión es dura pero que la vida es así y no se puede hacer nada si los padres ya no encuentran el camino para seguir juntos (Fig. 152). La escena cambia a un plano general de las tres (Fig. 153) en el momento en que la conversación alcanza su máxima tensión dramática y vemos estallar a Nina, que no entiende que los padres sean infelices por separarse y que esa separación sea al mismo tiempo la solución para la infelicidad que sienten estando juntos.

Fig. 148 y 149: Nina no comprende que los padres de Yuki se vayan a separar en *Yuki & Nina* (2009) de H. Girardot y N. Suwa

Fig. 150 y 151: Yuki intenta explicarle a su amiga que seguramente se irá a vivir a Japón en *Yuki & Nina* (2009) de H. Girardot y N. Suwa

Fig. 152 y 153: La madre de Nina les explica a las niñas lo que ocurre cuando una pareja se separa en *Yuki & Nina* (2009) de H. Girardot y N. Suwa

A mitad del film, la narración cambia de tono y lo que era un drama sobre la disolución de un matrimonio, se convierte ahora en un relato fantástico de aventuras de las dos protagonistas. Todo comienza cuando Nina llega al piso de Yuki y le dice que se va a escapar de casa porque ha discutido con su madre. Yuki le dice a su amiga que irá con ella (Fig. 154) porque no quiere irse a Japón. Ambas preparan las cosas de Yuki y emprenden la huida (Fig. 155). En una boca cercana del metro, las niñas ven que el padre de Yuki se acerca, pero hábilmente se esconden para no ser descubiertas (Fig. 156). Cogen un tren y llegan al pueblo (Fig. 157) donde se encuentra la casa del padre de Nina, que es el destino al que quieren llegar. Una vez dentro de la casa, la que el padre parece no visitar demasiado, Nina le explica a Yuki que ha decidido que las dos se quedarán a vivir allí, que tiene lo suficiente para vivir y que si no podrían vivir en el bosque. Yuki, mucho más realista que Nina, no sabe reaccionar ante las ideas de su amiga (Fig. 158). Montan una tienda de campaña en medio del salón y se meten en ella acompañadas de varios muñecos de peluche que Nina ha llevado (Fig. 159). Dentro de la tienda y antes de dormir, hablan sobre hadas, duendes, gnomos y hasta del hombre lobo.

Fig. 154 y 155: Nina se escapa de casa y Yuki decide acompañarla en *Yuki & Nina* (2009) De H. Girardot y N. Suwa

Fig. 156 y 157: Antes de coger el metro casi son descubiertas por el padre de Yuki. En el otro plano, las niñas llegan en tren al pueblo donde está la casa del padre de Nina, en *Yuki & Nina* (2009) De H. Girardot y N. Suwa

Fig. 158 y 159: Nina sugiere que se queden a vivir en la casa de su padre y montan una tienda de campaña en el salón, en *Yuki & Nina* (2009) De H. Girardot y N. Suwa

El plan de las niñas se viene abajo rápidamente cuando llega una vecina a la casa y tiene que salir corriendo antes de que las descubran (Fig. 160). Cuando pasa el peligro, Yuki y Nina se sientan en un banco del camino a descansar de su larga huida. Yuki pregunta qué van a hacer ahora y Nina, que es la más activa de las dos, propone ir al bosque y buscar una cueva donde su padre la llevaba cuando era más pequeña (Fig. 161). Las dos niñas se adentran en el bosque (Fig. 162) y el espectador es testigo de la inmensidad de la naturaleza y de lo perdidas e indefensas que están las pequeñas en ella, gracias a los grandes planos generales en los que las figuras de los personajes se pierden entre la frondosa vegetación (Fig. 163).

Fig. 160 y 161: Yuki y Nina huyen al bosque tras ser descubiertas en la casa por una vecina en *Yuki & Nina* (2009) De H. Girardot y N. Suwa

Fig. 162 y 163: En el bosque, las dos amigas se pierden en la inmensidad de la naturaleza en *Yuki & Nina* (2009) De H. Girardot y N. Suwa

Sin embargo, esa sensación que tiene el espectador no es compartida por las niñas, que ajenas a los peligros que pueden correr solas en mitad del bosque, continúan con sus juegos como si nada pasara. Pero entonces, tras varios planos vacíos en los que solo aparece la vegetación agitada por el viento, Yuki parece entrar en trance observando unos árboles (Fig. 164). Parece que algo misterioso la está llamando y se marcha en su busca sin avisar a Nina (Fig. 165). En un abrir y cerrar de ojos Yuki se pierde entre los árboles y Nina grita su nombre sin obtener respuesta alguna (Fig. 166). Yuki camina ahora sola por el bosque y va hablando consigo misma (Fig. 167). Pide perdón a Nina por haberla dejado sola, dice que no quiere que sus padres se divorcien e irse a vivir a Japón, y que se va a quedar en el bosque. Yuki expresa sus más íntimos deseos en soledad, en voz alta, para convencerse a sí misma mientras camina atraída por algo misterioso.

Fig. 164 y 165: Yuki siente una fuerza irresistible que la atrae hacia unos árboles en *Yuki & Nina* (2009) De H. Girardot y N. Suwa

Fig. 166 y 167: Nina llama a gritos a su amiga, que ya se ha perdido de vista en lo profundo del bosque, en *Yuki & Nina* (2009) De H. Girardot y N. Suwa

Y así, llega el momento más mágico del film. Yuki llega a un lugar del bosque muy distinto, pues al final del sendero ve un resplandor (Fig. 168). La niña se acerca vacilante hasta el paisaje tan diferente que ha encontrado de repente (fig. 169). Se introduce en él y la realidad en la que vivía hasta ahora ha cambiado. (Fig. 170). Un gran plano general nos muestra la entrada al mundo de la fantasía de Yuki (Fig. 171). En esta parte del relato, el punto de vista es propiedad exclusiva de Yuki, pues nos muestra su visión subjetiva.

Fig. 168 y 169: Yuki en el bosque atraída por la radiante luz del sol en *Yuki & Nina* (2009) De H. Girardot y N. Suwa

Fig. 170 y 171: Yuki atraviesa la puerta que la conduce hacia otro tiempo y lugar en *Yuki & Nina* (2009) De H. Girardot y N. Suwa

Yuki ya no está en un bosque cercano a París. La puerta que ha traspasado le ha llevado a algún lugar indeterminado de Japón, en un tiempo que tampoco conocemos. En esta nueva realidad, encuentra a unas niñas japonesas que en su idioma materno la invitan a jugar en su casa. La tratan como si la conocieran, pero la reacción de la niña es de sorpresa al principio. Sin embargo, entra en la casa (Fig. 172) y juega despreocupada con ellas (Fig. 173). Los juegos, idioma universal de los niños. Toda la escena que se produce en el interior de la casa, típicamente japonesa, está narrada desde un punto de vista objetivo, para que el espectador sea consciente de la fantasía (¿o realidad?) que está viviendo la niña. Aparece en escena una anciana que le trae a las niñas algo de beber (Fig. 174), realizado en un plano muy frontal y general que nos invita a observar la vida que fluye de los personajes. Entonces, llegan las madres de las otras niñas para recogerlas y se despiden de Yuki y la anciana, que parece ser su abuela (Fig. 175). Yuki y ella se quedan solas y le pregunta a la niña por lo que va a hacer ahora. Yuki responde que se irá a su casa. La abuela pregunta que si sabrá el camino, a lo que la niña le contesta que sí (Fig. 176). Finalmente, Yuki se marcha y atraviesa la misma puerta mágica que le había llevado hasta allí (Fig. 177).

Fig. 172 y 173: Yuki entra en una casa tradicional japonesa y juega con otras niñas en *Yuki & Nina* (2009) De H. Girardot y N. Suwa

Fig. 174 y 175: Una anciana les da algo para beber a Yuki y sus amigas. En el otro plano, las madres de las niñas vienen a recogerlas, en *Yuki & Nina* (2009) De H. Girardot y N. Suwa

Fig. 176 y 177: Yuki se queda a solas con la anciana. Yuki atravesando el portal mágico para regresar al bosque en *Yuki & Nina* (2009) De H. Girardot y N. Suwa

Al volver a la realidad, al bosque francés donde estaba con su amiga Nina, la pequeña Yuki se encuentra con su padre (Fig. 178), que aliviado al verla, la abraza y la monta a caballito (Fig. 179). La niña pregunta que por qué estaba preocupado y el padre le contesta que creía que la había perdido y que no regresaría. Yuki lo tranquiliza

diciéndole que no está perdida, que está aquí. Entonces el padre pregunta: "¿Estás aquí?" a lo que el mismo se contesta: "Sí. Estás aquí". Estas preguntas parecen cuestionar directamente al espectador sobre la realidad que está viendo reflejada en la pantalla, dónde están sus límites, ¿está realmente la niña allí o no? Acto seguido, Yuki se encuentra con Nina y vemos fugazmente a la madre de Nina, pero queda tapada por el cuerpo de su hija cuando el movimiento de cámara se detiene y vemos a las dos niñas reencontrarse y hablar (Fig. 180), aunque no escuchamos la conversación. En su lugar escuchamos una música minimalista que imprime misterio a la situación. La secuencia termina con un campo vacío que repite un plano que ya habíamos visto (Fig. 181) y que invade al espectador de una sensación de serenidad.

Fig. 178 y 179: Yuki vuelve al bosque francés y se encuentra con su padre en *Yuki & Nina* (2009) De H. Girardot y N. Suwa

Fig. 180 y 181: Yuki y Nina se reencuentran en el bosque. En el otro plano, un campo vacío del bosque, en *Yuki & Nina* (2009) De H. Girardot y N. Suwa

Terminado el segundo acto en el bosque, comienza el desenlace con unas imágenes de peor calidad que las que llevamos todo el tiempo viendo en el film. Es una grabación digital casera que sigue a Yuki en su nueva vida en Japón. Ha habido pues una larga elipsis temporal y el relato nos ha obviado el momento de la despedida de las dos amiga, que seguramente habría sido muy triste dada sus cortas edades, la fuerte amistad que las une y lo sensibles

que han demostrado ser a lo largo de la película. En lugar de una triste despedida, la película nos muestra una conversación a través de videoconferencia entre Yuki y una amiga en Japón, por una parte y Nina, el padre de Yuki y un amigo en Francia, por la otra. Es un claro ejemplo de las nuevas tecnologías de la comunicación ayudan a mantener unidas a personas que se encuentran muy lejos ente sí. Yuki le dice a su amiga japonesa que la niña de la pantalla es su mejor amiga (Fig. 182) y ella le contesta que será su mejor amiga en Japón. Nina se despide diciendo "*sayonara*" y Yuki y su nueva amiga se ríen (Fig. 183). Yuki comenta que su amiga Nina quiere venir a Japón (Fig. 184) y entonces escuchamos la voz de la madre, que es quien está grabando en video. Yuki le pregunta si van a ir a Paris en Navidad (Fig. 185) y por eso las niñas dirigen sus miradas directamente a la cámara. El film termina casi como comienza. Vemos a Yuki medio dormida en el asiento trasero de un coche (Fig. 186) y concluye el film con la niña en medio de la naturaleza (Fig. 187), con su madre, aunque el paisaje japonés sea bastante distinto al del parque parisino donde vimos por primera vez a Yuki.

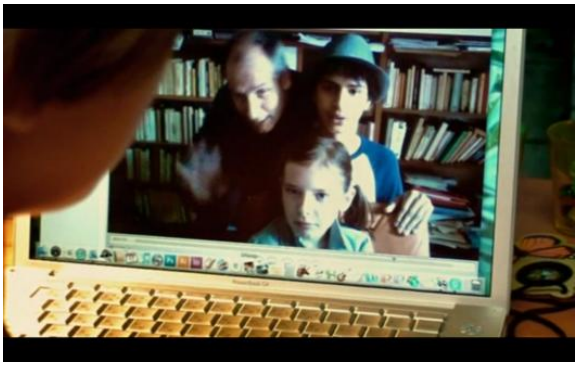


Fig. 182 y 183: Yuki y su nueva amiga japonesa hablando con su padre y Nina por videoconferencia en *Yuki & Nina* (2009) De H. Girardot y N. Suwa

Fig. 184 y 185: Yuki y su amiga riendo. En el otro plano, Yuki preguntando a su madre que permanece fuera de campo en *Yuki & Nina* (2009) De H. Girardot y N. Suwa

Fig. 186 y 187: Yuki en el asiento trasero de un coche. En el otro plano, Yuki y su madre en la orilla de un río en *Yuki & Nina* (2009) De H. Girardot y N. Suwa

Por tanto, pensamos que *Yuki y Nina* construye un modelo de niño imaginativo con el que el espectador se puede identificar fácilmente y que no recurre al estereotipo infantil para ofrecer la imagen del niño. Y aquí tenemos dos ejemplos, porque aunque Yuki sea la protagonista, el mundo interior de Nina es muy rico y más fantasioso si cabe que el de su amiga. El film muestra la perspectiva de una niña de 9 años que ante la traumática separación de sus padres, decide dejar volar su imaginación y gracias a ella, consigue comprender y aceptar la situación. Señala Casas (2009) que el film mezcla el realismo y la fantasía para representar la descomposición de un matrimonio y cómo afecta a los hijos pequeños, que tiene que recurrir su propia realidad para sobrellevarlo. Esta es el principal motivo por el que consideramos este film, puramente de autor, apropiado para representar la fantasía infantil, pues no renuncia al realismo para plantear los problemas vitales, pero introduce la fantasía en la mirada del niño. Iglesias (2009) dice que:

> Esta apertura hacia lo inesperado convierte a *Yuki y Nina* que podría haber quedado en un hermoso melodrama sobre el tránsito de dos niñas hacia el mundo adulto, en una de esas películas preñadas de una belleza misteriosa y serena que conmueve más allá de lo explicable (p. 45).

Hay que recordar antes de concluir este epígrafe que no se ha tenido en cuenta el cine más directamente hecho para los niños, pues en muchas ocasiones es el propio cine infantil, el cine destinado a los niños, el que crea y difunde determinados estereotipos, como puede observarse en numerosas producciones de la casa Disney. Igualmente, es bastante evidente la influencia de la literatura, especialmente del cuento infantil, en la creación de la imagen del niño en el cine, pero en esta campo sí que hemos querido citar algunos ejemplos.

2.3.5. El niño y el abandono en el cine

En este apartado se van a tratar películas que han mostrado la imagen del niño ante una situación de abandono por sus padres. Casi desde sus comienzos, el cine ha plasmado en la pantalla la soledad de los niños huérfanos, por una causa o por otra. Resulta un tema muy recurrente debido a las enormes posibilidades dramáticas que tiene la representación de los niños sin la protección de sus padres, en un mundo hostil y peligroso. Nuestra intención no es fijarnos en las películas de niños huérfanos porque sus padres han muerto, circunstancia que proporciona la mayor parte de las escusas narrativas de estos films. No, lo que de verdad nos interesa destacar aquí, son la películas que tratan sobre niños abandonados, niños que sus padres, por motivos de diverso calado, han desatendido y dejado a su suerte en la vida. Por eso, en este epígrafe dedicado al niño y el abandono, se estudian solamente dos films, que guardan relación entre sí, y que se analizan narrativamente para determinar cómo construyen los distintos modelos de niño.

El primero de ellos es *Paisaje en la niebla* (*Topio stin omichli*, 1988) dirigida por el realizador griego Theodoros Angelopoulos, uno de los autores europeos cuya personal y simbólica obra ha recibido elogios unánimes por parte de la crítica internacional. La película narra el viaje que emprenden dos niños griegos en busca de su padre. Voula (Tania Palaiologou), una niña de unos 11 o 12 años y su hermano Alexandros (Michalis Zeke), de unos 6 años de edad, acuden por las noches a la estación para ver salir el tren con destino a Alemania y allí, parados frente al andén, fabulan con cogerlo algún día (Fig. 188). Tras los títulos de crédito, Voula y Alexandros comparten cama en la oscuridad de una misma habitación. No los vemos porque el cuadro permanece completamente en negro, solo los oímos. La niña le cuenta a su hermano el origen de mundo, citando las primeras frases del Génesis, pero sin decir que fue Dios el creador: "Al principio fue el caos. Luego se hizo la luz. Después la luz se separó e las tinieblas, la tierra del mar. Nacieron los ríos, los lagos y las montañas…". Sin embargo, la llegada de la madre les interrumpe, abre la puerta de la habitación y los niños se hacen los dormidos (Fig. 189). Al día siguiente los niños vuelven a la estación de tren, como todas las noches, pero en esta ocasión se deciden a tomarlo y se abrazan con alegría cuando ya se ven dentro del vagón (Fig. 190). Mientras Alexandros duerme, Voula se dirige a su padre mediante su voz interior, narración con voz en *off*, pensando en todo lo que le dirá cuando le vea por fin. Pero este primer intento no dura mucho, pues el revisor los encuentra sentados en el pasillo del vagón (Fig. 191), y como los niños no llevan billetes, les hace apearse en la siguiente estación.

Fig. 188 y 189: Voula y Alexandros esperando el tren. En el otro plano, fijen estar dormidos, en *Paisaje en la niebla* (1988) de Theo Angelopoulos

Fig. 190 y 191: Voula y Alexandros se abrazan porque han conseguido subir al tren, pero son descubiertos por el revisor en *Paisaje en la niebla* (1988) de Theo Angelopoulos

La policía lleva a los niños con su tío, que no puede hacerse cargo de ellos y le dice al oficial que la culpa de todo la tiene su hermana, la madre, que les ha mentido diciendo que su padre estaba en Alemania, cuando la realidad es que son hijos ilegítimos, de padre desconocido, nacidos por casualidad. Vidal Estévez (2009, p. 46) lo expresa así: "Alemania no es más que una ficción que la madre les ha contado para ocultar que son "hijos del azar"". Voula escucha a su tío hablar con el policía, los interrumpe y le llama varias veces mentiroso antes de salir corriendo. Los niños son trasladados a una comisaría y retenidos en espera de que la madre vaya a buscarlos. Entonces, tiene lugar el primer momento fantástico de la película, una secuencia mágica que escapa a todo tratamiento realista. Sentados en un banco de la comisaría, Voula se da cuenta de que el tiempo parece haberse detenido coincidiendo con el comienzo de una nevada (Fig. 192). Los hermanos escapan y al salir a la calle observan que toda la gente permanece inmóvil mirando cómo cae la nieve del cielo (Fig. 193). Cogen de nuevo el tren y vuelven a orientar sus pasos hacia Alemania, pero al aparecer otra vez un revisor, optan abandonar el tren antes de ser atrapados y deciden continuar su viaje a pie. Por el camino, encuentran a Orestes (Stratos Tzortzoglou), que conduce un autobús que transporta el material de una compañía de teatro itinerante, y que

gustoso, se ofrece a llevarlos a la ciudad (Fig. 194). Durante su trayecto, Voula y Alexandros se cruzan con personajes muy variopintos y cargados de simbolismo, que ya aparecían en otras películas del director griego. Es el caso del violinista que se encuentra el niño en el café (Fig. 195), que según Vidal Estévez (2009, p. 46) "evoca al anciano de *Viaje a Citera*", otro film de Angelopoulos, por tanto, un elemento autorreferencial. A mitad del relato, tiene lugar el hecho más dramático de toda la película. Después de dejar a Orestes, los hermanos hacen autostop en la autopista en medio de una intensa lluvia. Un camionero los recoge y los invita a cenar. Pasa la noche, mientras los niños duermen y el camionero continúa conduciendo. Pero al llegar la mañana, la benevolente actitud del camionero cambia radicalmente. Para el camión en un descampado al borde de la autopista y se baja con la excusa de descansar. Le pide a Voula que baje también (Fig. 196). Cuando la niña intuye las malas intenciones del hombre, intenta salir corriendo, pero es inútil. El camionero la introduce en la parte de atrás de su camión y la viola. El relato nos ofrece el acto de la violación de una forma magistral. No llega a ser un fuera de campo, porque en realidad, la cámara nos muestra el lugar donde está sucediendo la violación, pero el espectador no llega a presenciarla porque el plástico de la parte trasera del camión lo impide. Es un plano secuencia perturbador, más dramático aún cuando Alexandros despierta, sale de la cabina y desesperado busca a su hermana llamándola a gritos, mientras ella está siendo violada. El espectador es consciente del daño que está sufriendo Voula pero, al no ser mostrado, tiene que completar la narración en su cabeza. Finalmente, el camionero sale y, tras unos segundos, aparece Voula, que en estado de shock, contempla la sangre en su mano fruto del desgarro sufrido (Fig. 197).

Fig. 192 y 193: Voula y Alexandros se escapan de la comisaria mientras todos permanecen paralizados mirando la nevada, en *Paisaje en la niebla* (1988) de Theo Angelopoulos

Fig. 194 y 195: Voula y Alexandros se encuentran con Orestes En el otro plano, Alexandros observa a un violinista en una cafetería, en *Paisaje en la niebla* (1988) de Theo Angelopoulos

Fig. 196 y 197: Voula es violada por un camionero en *Paisaje en la niebla* (1988) de Theo Angelopoulos

Tras el horrible incidente, que cambia a la niña indudablemente, de nuevo vuelven a encontrarse con Orestes y, esta vez, su viaje será un poco más largo y alegre. Orestes lo lleva a la playa y los niños se quedan embelesados con la belleza del mar. Allí, en una escena muy íntima, Orestes invita a Voula a bailar (Fig. 198), pero la niña, que está enamorándose del joven, se turba y sale huyendo de su lado. Después, Orestes lo lleva a la estación para que cojan un tren a Alemania, pero Voula decide que no, que todavía quiere quedarse un día más con él (Fig. 199). Entonces, Orestes les confiesa que han despertado en él un sentimiento muy grande que le ha hecho "perder la cabeza". Antes de que sus caminos se separen, Voula tiene la oportunidad de darse cuenta que su amor por Orestes es imposible. Mientras Orestes y los niños visitan una especie de discoteca, Voula y Alexandre se marchan sin avisar. El joven sale con su motocicleta en su busca y los encuentra caminando solos por en medio de la autopista (Fig. 200). Les dice que no quiere que su viaje termine así y que desea llevarlos a coger el tren. Pero ese no es el problema. Voula se echa en sus brazos llorando (Fig. 201). Orestes se da cuenta que la niña está enamorada de él y de ahí su actitud. Le explica que todos los primeros amores duelen y que es una experiencia que hay que pasar. Esta escena es el clímax del relato y Theo Angelopoulos la ejecuta con un *travelling* circular que envuelve a los personajes y que, apoyado en una triste música extradiegética, constituye el momento más conmovedor del film.

Fig. 198 y 199: Orestes invita a Voula a bailar en la playa. En el otro plano, Orestes decide quedarse otro día con los niños en *Paisaje en la niebla* (1988) de Theo Angelopoulos

Fig. 200 y 201: Orestes encuentra a los niños y abraza a Voula, en *Paisaje en la niebla* (1988) de Theo Angelopoulos

Y así, llegamos al tercer acto de la narración. Después de mendigar dinero a un soldado, los niños pueden pagar los billetes de tren. Antes de llegar a la frontera con Alemania, se anuncia por megafonía que los pasajeros deberán tener sus pasaportes preparados para mostrarlos en la frontera. Los niños se preocupan porque no llevan pasaporte alguno (Fig. 202). Deciden bajarse del tren antes de llegar a la frontera. Allí, observamos la frontera vigilada por militares fuertemente armados. Los hermanos se suben a una barca en mitad de la oscuridad con la intención de cruzar la frontera por el agua. Entonces, el resplandor de la iluminación de la torre de vigilancia los descubre (Fig. 203), se escucha el "alto" del guardia y acto seguido un disparo sordo. La secuencia pasa del negro al gris de la niebla. Aparece Alexandros que le dice a su hermana que despierte, que ya están en Alemania. La niña le dice que tiene miedo y entonces, Alexandros comienza a contarle la misma historia del Génesis que al principio de la película narraba Voula para que se durmieran por la noche, "En el comienzo era el caos y después se hizo la luz". La niebla se va disipando y se ve a los niños de espaldas cogidos de la mano frente a un solitario árbol que se divisa en el horizonte (Fig. 204). Comienzan a caminar despacio en dirección al árbol, mientras la melancólica música extradiegética va *in crescendo*, pero a mitad de trayecto se ponen a correr hasta llegar y abrazarse a él (Fig. 205).

Termina así el film con este plano-secuencia sublime y simbólico, que Espelt (2007, p. 215) interpreta como un "final abierto" que proporciona "una posibilidad de lectura basada en la capacidad iluminadora y forjadora de mitos del propio cine".

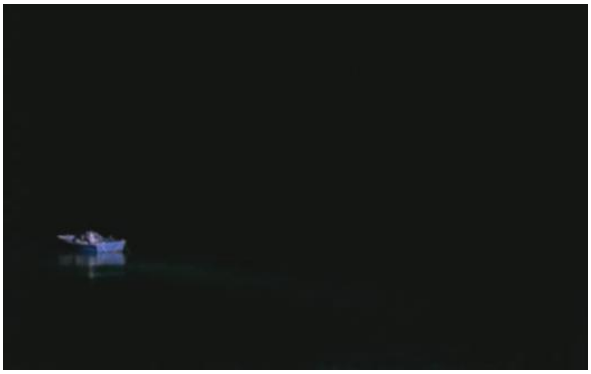


Fig. 202 y 203: Voula y Alexandros en el tren. En el otro plano, cruzando la frontera en una barca en *Paisaje en la niebla* (1988) de Theo Angelopoulos

Fig. 204 y 205: Voula y Alexandros rodeados por una espesa niebla corren hacia un gran árbol, en *Paisaje en la niebla* (1988) de Theo Angelopoulos

Con esta película, Angelopoulos construye un modelo de niño que enfrenta el abandono desde la búsqueda del padre. Los dos hermanos necesitan cubrir la ausencia del padre aferrándose a la idea de que este existe y vive en Alemania y lo hacen por medio de un viaje iniciático que les reportara alegrías y tristezas, experiencias agradables y otras horribles. Afirma Larrosa (2007, p. 56) que "Paisaje en la niebla está construida como un cuento de hadas a la vez triste y esperanzado. Se trata de un relato de gran densidad simbólica, elaborados con materiales altamente poéticos". También Castro (1989) en un artículo reproducido en Vidal Estévez (2009, p. 106) señala que "En última instancia se trata de un cuento de hadas y la irrealidad del relato acentúa este planteamiento". Durante todo el film, el espectador tiene la sensación de estar ante un relato onírico, tanto por el inicio que muestra a los niños

justo antes de dormir, como en las numerosas escenas en las que el realismo cede ante los elementos fantásticos y simbólicos que se introducen en el relato. El final de la película es igualmente sintomático al respecto. La secuencia nocturna en la que los niños intentan cruzar la frontera termina en tragedia, aunque no se nos muestre nada. Ese disparo en la noche parece anunciar su muerte. Aunque nos queda la duda de si todo ha sido un sueño, la escena final sí que resulta esencialmente onírica. Ese paisaje en medio de la niebla que da título al film es un lugar fuera de la realidad. Vidal Estévez (2009, p. 47) interpreta el final, que muestra a los niños corriendo hacia el árbol, como una "metáfora de esperanza y renovación al tiempo que simbolización de una incógnita". Igualmente, Castro (1989) observa que este final es fruto del optimismo de la voluntad y no del pesimismo de la razón, pues no ve motivos para el final feliz, exceptuando el carácter de cuento de hadas de la película.

El siguiente film que vamos a analizar guarda muchas similitudes con *Paisaje en la niebla*, pero su tomo es mucho más realista y suprime totalmente cualquier desviación o concesión a lo fantástico. Se trata de *Niños robados* (*Il ladro di bambini*, 1992) dirigida por el italiano Gianni Amelio. Al igual que en el film de Angelopoulos, encontramos dos hermanos protagonistas, un niña y un niño, que realizan un viaje, aunque de un carácter muy distinto. Los niños del film de Amelio son Rosetta (Valentina Scalici), una niña de 11 años y su hermano pequeño, Luciano, que tiene 9 años y viven en un barrio marginal de Milán. La policía detiene a su madre porque obligaba a su hija a prostituirse. Los dos hermanos son puestos en manos de Antonio (Enrico Lo Verso), un joven *carabiniere* cuya misión es llevarlos a un orfanato en la provincia de Roma, pero un problema burocrático hace que los niños no sean aceptados allí. Entonces, Antonio se ve obligado a llevarlos hasta Sicilia y durante el viaje surgirán fuertes lazos afectivos entre los niños y él. El film comienza con una secuencia a modo de prólogo que nos muestra la detención de la madre. Luciano (Fig. 206) mira con cara seria a la madre, que está tensa porque algo va a suceder. Le da al niño dinero para que se vaya a por un helado y no esté en cas mientras obliga a la niña a que se prostituya. La primera vez que vemos a Rosetta es de espaldas (Fig. 207), mientras susurra algo ininteligible. La mano del hombre que ha pagado por sus servicios sexuales se cruza con la suya (Fig. 208). Luciano no puede hacer otra cosa que esperar fuera del domicilio (Fig. 209). De pronto, los *carabinieri* irrumpen en el piso y se llevan detenidos al cliente, a la madre y a Rosetta (Fig. 210). El pequeño Luciano, alertado por las fuertes sirenas de policía que escucha, se asoma a la calle (Fig. 211) ya algo le dice que tiene que ver con su familia. Corte a negro y aparece el título de la película en letras blancas, seguido por el nombre del director, Gianni Amelio.

Fig. 206 y 207: Primeros planos de Luciano mirando serio y Rosetta de espaldas en *Niños robados* (1992) de Gianni Amelio

Fig. 208 y 209: El abusador sexual coge la mano de la niña. Luciano intentando escuchar detrás de la pared en *Niños robados* (1992) de Gianni Amelio

Fig. 210 y 211: La policía se lleva a la madre, al cliente y a Rosetta mientras Luciano se asoma para verlo, en *Niños robados* (1992) de Gianni Amelio

Una elipsis temporal no lleva a una estación de tren donde vemos a un carabinero hablando por teléfono (Fig. 212). Llega otro carabino, es Antonio, que será el encargado de custodiar a los niños hasta su nuevo destino, pues su compañero le pide el favor de exonerarle de la misión. Ya con los niños en el tren, Antonio intenta establecer

conversación con ellos y les ofrece un bocadillo. Rosetta lo mira con cara de indiferencia (Fig. 213). Por la mañana llegan a su destino y bajan del tren con su equipaje (Fig. 214). Antonio los lleva a la cafetería de la estación y allí Rosetta y Luciano se enzarzan en una pelea, que tiene que frenar Antonio antes de que pase a mayores (Fig. 215). Por fin llegan al orfanato (Fig. 216), pero no son admitidos porque el director del centro alega que no podrán adaptarse porque son sicilianos. Mientras Antonio está reunido con el director, Luciano decide echar un vistazo por su cuenta y llega a una clase donde una monja imparte la lección a sus alumnos (Fig. 217). También sube a los pabellones de arriba donde se encuentra a una niña pequeña enferma, a la que mira con ternura (Fig. 218) y le pregunta si es un niño o una niña. Ella, le responde señalando sus pendientes y sonriendo, diciendo que es una niña (Fig. 219). El momento resulta conmovedor para el espectador.

Fig. 212 y 213: Carabinero hablando por teléfono. Rosetta aburrida en el tren en *Niños robados* (1992) de Gianni Amelio

Fig. 214 y 215: Antonio, Rosetta y Luciano bajan del tren. En el otro plano, Antonio interviene para separar a los dos hermanos que se estaban peleando en *Niños robados* (1992) de Gianni Amelio

Fig. 216 y 217: Antonio y los niños llegan al centro de acogida. Luciano curioseando por las aulas en *Niños robados* (1992) de Gianni Amelio

Fig. 218 y 219: Luciano se encuentra con una niña enferma y pasan un momento divertido en *Niños robados* (1992) de Gianni Amelio

Antonio deja a los niños en el orfanato sabiendo que al día siguiente los volverá a recoger porque el director se niega en redondo a acogerlos, poniendo como escusa su origen siciliano cuando lo que de verdad no toleran es que la niña se haya prostituido, aunque la hubiese obligado la madre. Antonio se despide de Rosetta mientras esta le muestra la misma indiferencia que siempre (Fig. 220). Al día siguiente, vuelve al colegio a por los niños y se los lleva (Fig. 221). No sabe muy bien qué hacer con ellos, por lo que decide coger un tren de vuelta a Milán. Antes, todavía en Civitavecchia, Luciano tiene un ataque de asma por la calle y Antonio se asusta mucho porque no sabe qué le está sucediendo al niño. Rosetta le pasa un inhalador y le dice que está enfermo y que tiene que descansar. El joven explota de ira porque no le habían dicho nada de la enfermedad del niño y es su responsabilidad (Fig. 222). Como apunta Cagiga (2014, p. 108), respecto a la relación de los niños con Antonio, "La convivencia será tortuosa, más al principio, y con puntos álgidos de claro enfrentamiento". Aquí tenemos, sin duda, uno de ellos. Otro ocurre un poco más adelante, cuando Antonio decide coger otro tren para llevar a los niños a Sicilia. En la estación, esperan los tres tranquilos (Fig. 223). Pero la paz termina cuando tiene un encontronazo con la niña y esta le amenaza con denunciarlo por tocamientos. Antonio no se acobarda e impone su carácter. Rosetta le confiesa luego que siente que no será aceptada tampoco en Sicilia. Antonio se conmueve y decide hacer una parada en Calabria para visitar a su familia y que los niños pasen un día agradable al menos, antes de ingresar en el orfanato

(Fig. 224). La familia de Antonio celebra una primera comunión (Fig. 225) y el joven dice que los niños son los hijos de su comandante, para justificar que los haya traído consigo. En la celebración, los niños se integran con los demás niños y por primera vez en la película, juegan despreocupados, ejercen de niños.

Fig. 220 y 221: Rosetta y Antonio. El carabinero se lleva a los niños a otro instituto, en Sicilia, en *Niños robados* (1992) de Gianni Amelio

Fig. 222 y 223: Luciano tiene que parar por su asma. En el otro plano, esperan en la estación en *Niños robados* (1992) de Gianni Amelio

Fig. 224 y 225: Antonio visita con los niños a su familia y asisten a una primera comunión en *Niños robados* (1992) de Gianni Amelio

Sin embargo, el momento de alegría termina cuando una de las invitadas se da cuenta de la verdadera identidad de la niña, pues ha visto su cara en un periódico, y la importuna diciéndole que su madre está en la cárcel. Rosetta sale corriendo, llorando. Antonio la alcanza en la carretera y la abraza para consolarla (Fig. 226). El *carabiniere* decide pasar la noche con ellos en un hotel. Allí, Rosetta habla abiertamente de su terrible experiencia con Antonio. Desnuda sus sentimiento y le pide que la deje escaparse (Fig. 227). Antonio le dice que no puede hacerlo y le asegura que todo saldrá bien y que le espera una vida mejor en el instituto al que la lleva. A la mañana siguiente, ya en Sicilia, los tres paran en una playa para pasar un rato, pero terminan quedándose todo el día. Rosetta corre hacia el mar (Fig. 228), se siente libre y despreocupada ante la belleza de la playa. La escena sirve para que los niños y Antonio estrechen aun más sus lazos afectivos. Señala el propio Amelio citado por Monleón (1994, p. 60): "En la playa parece germinar una familia en la que el afecto aflora poco a poco, con sencillez, entre reiteradas incrustaciones de dolor y desconfianza". Antonio se comporta como un padre con Luciano enseñándole a nadar (Fig. 229) bajo la mirada de Rosetta que siente que el policía está llenando el vacío afectivo de su hermano. Más tarde, comen todos juntos en un chiringuito, comportándose como si fueren una autentica familia (Fig. 230). Como afirma Cagiga (2014, p. 109) "su pequeño grupo de seres aislados y dolidos deviene una familia, actúan con el amor que presumimos entre un padre y sus hijos". Incluso, la niña le pide a Antonio su dirección para escribirle una postal. Él le dice que por qué no se la da en ese momento, pero ella quiere que la lea cuando la reciba tiempo después. También, Luciano lo ve como un ejemplo, como lo más parecido al padre que podría tener, y le dice que quiere ser *carabiniere* como él (Fig. 231).

Fig. 226 y 227: Antonio abrazando a Rosetta. En el otro plano, por la noche, los dos en un hotel, en *Niños robados* (1992) de Gianni Amelio

Fig. 228 y 229: Rosetta corriendo hacia el mar. Antonio enseñando a nadar a Luciano en *Niños robados* (1992) de Gianni Amelio

Fig. 230 y 231: Antonio y Rosetta en un chiringuito de la playa. Antonio y Luciano en la playa en *Niños robados* (1992) de Gianni Amelio

Conocen a unas turistas francesas y se van con ellas a visitar la ciudad de Ragusa. Luciano abre su corazón a Antonio y le dice que quiere mantener el contacto con él, cosa que también desea el joven policía, que estaría dispuesto a pedir el traslado a Sicilia para estar más cerca de ellos, pues les ha cogido un cariño inmenso. Antonio abraza y besa al pequeño en la cabeza (Fig. 232), en una bonita demostración de amor paterno-filial. Pero, el feliz momento se ve interrumpido por un robo callejero en el que Antonio interviene y detiene al ladrón (Fig. 233). Las consecuencias de esta buena acción serán nefastas. Como señala Cagiga (2014, p. 108), "Esa recuperación de su papel de carabinero les precipitará a todos a un final al que estaban abocados, pero del que habían conseguido sustraerse al menos por un día en el que sus destinos se habían soñado diferentes". En la comandancia de los *carabinieri*, Antonio le explica a un superior las cusas por las que llevaba varios días de viaje con los niños (Fig. 234), pero este le dice que lo van a acusar de "secuestro de personas" porque ha actuado por su cuenta incumpliendo las órdenes que había recibido (Fig. 235).

Fig. 232 y 233: Antonio abrazando a Luciano. Antonio atrapando a un ladrón en *Niños robados* (1992) de Gianni Amelio

Fig. 234 y 235: Antonio dando explicaciones a un superior de los Carabineros en *Niños robados* (1992) de Gianni Amelio

Por la noche, Antonio traslada en coche a los niños al instituto. La situación es tensa, apenas pronuncian palabras durante el trayecto (Fig. 236). Como llegan de madrugada, el instituto está cerrado y tienen que dormir en el coche. Por la mañana, el primero en despertar es Luciano. Mira con cara de tristeza a Antonio (Fig. 237), que permanece dormido, y sale del coche. Al poco, despierta Rosetta y mira con rostro serio (Fig. 238) a su hermano, que se ha sentado en un bordillo en frente del instituto esperando a que abran. Ella también sale del coche y se sienta junto a su hermano para esperar su triste destino final, su ingreso en el orfanato. El último plano del film nos muestra a los niños de espaldas (Fig. 239), como vimos por primera vez a Rosetta, en un gesto que evita todo sentimentalismo hacia el espectador. Un simbólico plano que parece decirle al espectador que la vida ha dado la espalda a estos niños. El propio director describe en una entrevista con Monleón (1994) el final de su película de esta forma:

> El final de la película, por desgracia, es cruel y amargo. Los niños se paran en el borde de la carretera y se quedan ahí sentados. No escapan, porque la enésima fuga no sirve de nada; saben que la vida los ha atrapado. Se comprende que al día siguiente serán internados en un orfelinato que sustituye y borra a su

familia, a cualquier familia que no sea esa institución. Temo que no haya esperanza, solo quisiera pensar que, dentro de la derrota, quizá tengan un conocimiento y un valor que el día anterior no tenían (p.61).

Fig. 236 y 237: Antonio conduce el coche para llevar a los niños al orfanato. Luciano es el primero en despertar por la mañana en *Niños robados* (1992) de Gianni Amelio

Fig. 238y 239: Rosetta se despierta y se sienta junto a su hermano al borde de la carretera en *Niños robados* (1992) de Gianni Amelio

Como se indicaba antes, *Niños robados* y *Paisaje en la niebla* guardan varias similitudes. Ambas presentan una pareja de hermana y hermano como protagonistas. En ambas películas asistimos a un viaje iniciático, de descubrimiento de los niños, aunque en el film italiano Antonio acompañe a los hermanos durante todo el trayecto, a diferencia que en el griego, en el que Orestes no está con ellos todo el relato. Las dos muestran relaciones entre unos niños y un adulto joven que hace el papel de guía en su viaje iniciático. Tanto Antonio como Orestes se muestran afectados por las historias vitales de los niños, que despiertan en ellos grandes sentimientos afectivos y de ternura. Igualmente, en los dos casos, la separación traerá consigo una profunda tristeza. El mar es utilizado como elemento simbólico que expresa la libertad y provoca que los niños se olviden por un momento de sus adversas circunstancias. Sin embargo, podemos observar algunas diferencias sustanciales. La primera y más obvia es el tono fantástico de una en contraposición al realismo con el que se presentan los hechos en la otra. Asimismo, el

final de *Paisaje en la niebla* es algo más optimista que el de *Niños robados*, porque en la primera hay un pequeño resquicio para la esperanza, a pesar de la más que probable muerte de los niños, mientras que en la segunda, la misma realidad de la vida elimina cualquier tipo de final feliz.

Por tanto, encontramos que estos dos films crean modelos sinceros y eficaces para crear la imagen del niño abandonado en el cine. Desde el cine de autor, aunque formalmente diferentes, las dos películas emocionan al espectador por el igual, gracias a la narración que logra una fuerte identificación con los personajes niños que aparecen en ambas.

2.3.6. El niño en el cine iraní contemporáneo

La presencia de los niños en el cine iraní producido en las últimas décadas ha sido muy abundante y capital para entender la especial idiosincrasia del arte cinematográfico del país. El universo infantil ha sido representado por numerosos cineastas ávidos de expresar por medio de relatos narrados desde el punto de vista del niño, especialmente desde la década de los 80 del siglo pasado. Siguiendo a Zahedi (2012a, p. 131-132) observamos que el mito del niño errante, el niño sabio, muy importante en la cultura literaria persa, ha sido trasladado a la pantalla de cine en múltiples ocasiones, recibiendo un tratamiento moderno que adapta las condiciones socio-económicas que vive Irán después de la crisis y la Revolución Islámica. La nueva ola del cine iraní, surgida en los años 70 del siglo XX, que incluye nombres tan reconocidos como Abbas Kiarostami, Dariush Mehrjui, Kambuzia Partovi, Bahram Beizai, o Amir Naderi, junto a directores que comenzaron sus carreras en los 80 y 90 como Majid Majidi, Mohsen Makhmalbaf o Jafar Panahi, y otros más recientes, ya del siglo XXI, como Bahman Ghobadi, Samira Makhmalbaf o Asghar Farhadi, han conseguido triunfar en festivales e cine internacionales y lograr que el cine iraní sea en la actualidad mucho más accesible al público occidental que antes de la revolución.

Asimismo, el cine iraní ha representado la imagen del niño desde una visión poliédrica, destacando tanto los valores positivos como negativos. En muchos casos, la imagen del niño se ha construido a partir de la relación que establecen con los adultos, que normalmente es hostil, pues aparecen diferencias insalvables entre las distintas éticas a las que responden. Sin embargo, todas tienen en común la cualidad de ser didácticas. Siempre transmiten una enseñanza. Los distintos modelos de niño que producen estos films resultan muy reales y nunca estereotipados. Los niños en el cine iraní tienen un mundo interior muy desarrollado y una madurez más patente con respecto a su edad, que lo modelos que proceden de cinematografías de otras latitudes. Entra aquí, evidentemente, el componente cultural. Pero, a pesar de tratarse de personajes muy "iraníes", los modelos de niño resultan universales gracias a los temas que tratan las películas que protagonizan. A continuación, se mencionan algunos títulos importantes en los que el mundo infantil ha sido representado desde diferentes ópticas. No obstante,

a pesar de las diferencias temáticas y de género, todas las películas tienen dos características en común: su tendencia al realismo y ser producciones de bajo presupuesto (comparadas con el cine occidental, evidentemente). Aparecida y Barreto (2007, p. 243) consideran que "el hecho de que trabajen con pocos recursos y pongan en escena actores no profesionales refuerza el sentido de realidad que emana de sus películas". Después de confeccionar el catálogo de películas que crean determinados modelos de niño, se procederá al análisis narrativo del film *Children of Heaven: Niños del paraíso* (*Bacheha-ye aseman*, Majid Majidi, 1997), una de las películas más representativas del cine iraní sobre niños.

Antes de comenzar con la exposición de los títulos que van a ser destacados, hay decir que no se incluyen aquí los trabajos de Abbas Kiarostami, auténtico precursor de este tipo de cine, al que se le dedica un capítulo completo más adelante, pues hay que evitar caer en una innecesaria repetición. Junto a Kiarostami, sobresale la figura de Amir Naderi. Su película *La armónica* (*Saz dahani*, Amir Naderi, 1974) puede ser considerada como una de las pioneras en el tratamiento realista de la imagen del niño. Desde una perspectiva de cine social, el film describe con mucha fidelidad la crueldad que surge de la envidia que se despierta entre un grupo de niños a causa de la posesión de una simple armónica. En *El corredor* (*Davandeh*, Amir Naderi, 1984), narra la historia de Amiro, un niño que pierde a sus padres durante la guerra y se ve abocado a trabajar en la calle para poder ingresar en una escuela. Allí, tiene problemas con los otros niños, pero su victoria en una competición atlética (Fig. 240), injusta por otra parte, le hará recitar el alfabeto que acaba de aprender, alcanzando así su sueño de aprender. En *Bashu, el pequeño extraño* (*Bashu, gharibeye koochak*, Bahram Beizai, 1989) encontramos un tema similar, un niño que ha quedado huérfano a causa de la guerra. En este caso, es acogido en el seno de una familia rural, pero la incomunicación con los otros niños de la aldea le hará convertirse en un ser solitario (Fig. 241), aunque al final logrará formar un fuerte vínculo afectivo con Nadii, al mujer que lo ha albergado en su hogar. *El juego de los mayores* (*Bazi-e bozorgan*, Kambuzia Partovi, 1992), como señala Qazizadeh (2012, p. 115) narra "las calamidades de los niños durante la "Guerra impuesta" (…) la cual incluye la problemática infantil en un mundo absolutamente real". Del mismo año es *Baduk* (Majid Majidi, 1992), que cuenta la historia del niño que da nombre a la película, Baduk (Fig. 242), un niño pobre que trabaja en el contrabando y busca a su hermana, que cree que ha salido de Irán, pero después de abandonar el país, descubrirá que su hermana no se había marchado. Con un guion escrito por Abbas Kiarostami, el primer largometraje de Jafar Panahi, *El globo blanco* (*Badkonake sefid*, 1995), nos presenta a Razieh, una niña de 7 años, pierde el dinero que su madre le había dado para que se comprara un pez de colores antes de la celebración del Año Nuevo (Fig. 243). La odisea de la niña para recuperar el dinero, ayudada por su hermano mayor y un niño, refugiado afgano, que vende globos por la calle se convertirá en un viaje iniciático por las calles de la ciudad de Teherán. Señalan Aparecida y Barreto (2007, p. 245) que, "Jafar Panahi, más que contarnos una historia, nos hace reflexionar sobre las trayectorias de los niños y los permanentes desafíos de su interacción con el mundo adulto".

Fig. 240: Amiro corriendo en *El corredor* (1984) de Amir Naderi

Fig. 241: Bashu en *Bashu, el pequeño extraño* (1989) de B. Beizai

Fig. 242: el niño Baduk en *Baduk* (1992) de Majid Majidi

Fig. 243: Los hermanos de *El globo blanco* (1995) de J. Panahi

En su siguiente película, *El espejo* (*Ayneh*, 1997), Panahi reflexiona "sobre los propios mecanismos de la realidad cinematográfica" (Zahedi, 2012a, p. 139), creando un discurso metacinematográfico sobre una niña que al salir del colegio y no encontrar a su madre, decide irse sola a casa. Luego, el espectador se da cuenta de que se trata de un rodaje de una película, pero la niña se rebela contra la dirección y se escapa por las calles de Teherán. Resulta un film muy cercano al denominado *cinéma vérité*. En la película *El silencio* (*Sokout*, Mohsen Makhmalbaf, 1998), Khorshid (Fig. 244), un niño ciego de 10 años, tiene que trabajar para ayudar a su madre, pues apenas pueden subsistir y su casero les amenaza con echarles si no pagan. El niño posee un sentido del oído muy desarrollado y gracias a ello, consigue trabajo como afinador de instrumentos musicales. Otro film en el que el protagonista es un niño ciego, es *El color del paraíso* (*Rang-e khoda*, Majid Majidi, 1999), una de las más emotivas de todas las películas referenciadas en este capítulo. Mohammad (Fig. 245), que tiene 8 años, espera impaciente que su padre lo recoja del colegio de educación especial al que asiste en Teherán, para llevarlo al pueblo a pasar las vacaciones de verano. Sin embargo, el padre no le tiene afecto e intenta que el niño se quede en la escuela, pues supone un impedimento para su nuevo matrimonio, ya que su futura mujer no conoce la existencia del niño. Finalmente, el niño fallece en un terrible accidente. Indica García García (2012, p. 187) que "el

protagonista de *El color del paraíso* es un niño, símbolo de la espontaneidad, simplicidad natural, inocencia, retorno al estado embrionario". *The Day I Became a Woman* (*Roozi ke zan shodam*, Marzieh Makhmalbaf, 2000) es una película compuesta por tres historias sobre la mujer iraní durante las distintas etapas de la vida. La primera de ellas tiene como protagonista a Hava (Fig. 246), una niña que en su noveno cumpleaños, se le prohíbe jugar con niños a partir de ese momento, pues ya la consideran una mujer. Asistimos entonces a los devastadores efectos emocionales que la decisión provoca en la niña y en el niño del que se había hecho muy amiga. Tres películas que tiene muchas características que las emparentan son *La pizarra* (*Takhté siah*, Samira Makhmalbaf, 2000), *Un tiempo para caballos borrachos* (*Zamani barayé masti asbha*, 2000) y *Las tortugas también vuelan* (*Lakposhtha parvaz mikonand*, 2004), dirigidas estas dos últimas por Bahman Ghobadi. Las tres se desarrollan en fronteras donde los conflictos militares están a la orden del día. En *La pizarra* (Fig. 247), un grupo de profesores itinerantes kurdos recorren las aldeas montañosas de la frontera entre Irán e Irak cargando con sus pesadas pizarras para encontrar niños a los que enseñar, niños que se ganan la vida con el peligroso contrabando entre los países en guerra. *Un tiempo para caballos borrachos* también transcurre en la frontera entre Irán e Irak y cuenta la historia de una familia kurdo-iraní de 4 hermanos, cuyo padre ha fallecido y en la que el hermano mayor, Ayoub, de 12 años, debe jugarse la vida trabajando de contrabandista para conseguir dinero y viajar a Irak para operar a Madi, su hermano pequeño que padece una grave enfermedad y necesita una intervención quirúrgica inminente para poder sobrevivir. En *Las tortugas también vuelan* nos trasladamos a la frontera entre Irak y Turquía, a un campo de refugiados en el que numerosos niños huérfanos se gana la vida recogiendo minas anti persona para entregarlas a un contrabandista, que a su vez, recibe dinero de la ONU por localizarlas. Debido a esto, muchos de ellos sufren terribles amputaciones. El film muestra el día a día de estos niños en un ambiente extremadamente hostil, pero en el que hay cabida para la amistad y el buen humor que desprende uno de ellos, al que llaman "Satélite". Cuando los huérfanos Agrin (Fig. 248), su hermano sin brazos Hengov y el niño ciego Riga llegan al campamento, Satélite se enamora de Agrin, pero no es correspondido. La niña está traumatizada desde que fueron asesinados sus padres y ella fue violada por un soldado, fruto del cual nació Riga. Ella quiere abandonar a Riga y viajar con su hermano Hengov a otro lugar, pero él no está de acuerdo con su intención. Finalmente, Agrin mata a su hijo y se suicida tirándose al río. Para terminar con este repaso, queremos citar una película reciente, que tuvo mucho éxito internacional. Se trata de *Nader y Simin, una separación* (*Jodaeiye Nader az Simin*, Asghar Farhadi, 2011), donde encontramos dos modelos de niñas, una preadolescente (Fig. 249) que sirve de moneda arrojadiza en la crisis matrimonial de sus padre, y la otra, una nerviosa niña pequeña que es testigo de un acontecimiento traumático. Sobre esta película dice Rajas (2012, p. 208) que "destaca por una serie de características de construcción narrativa que permiten estableces de forma consistente ese pacto de implicación emocional entre la pantalla y el espectador". Con todos estos films podemos dibujar una amplia radiografía sobre el cine iraní que representa el mundo de los niños. Los modelos de niños que se presentan muestran la realidad social iraní en sus aspectos más complejos y en muchos casos, desagradables. Sin embargo, bastantes de ellas transmiten mensajes esperanzadores y de los que se pueden extraer valiosas enseñanzas, sobre todo en los aspectos morales.

Fig. 244: Khorshid en *El silencio* (1998) de Mohsen Makhmalbaf

Fig. 245: Mohammad en *El color del paraíso* (1999) de M. Majidi

Fig. 246 y 247: Hava en *The Day I Became a Woman* (2000) de Marzieh Makhmalbaf. En el otro plano, niños contrabandistas en *La pizarra* (2000) de Samira Makhmalbaf

Fig. 248 y 249: Agrin y Riga en *Las tortugas también vuelan* (2004) de Bahman Ghobadi. En el otro plano, Termeh en *Nader y Simin, una separación* (2011) de Asghar Farhadi

Después de señalar algunos de los films iraníes más representativos en lo que respecta a la imagen del niño que construyen, se va a realizar a continuación un análisis narrativo de *Children of Heaven: Niños del* paraíso, como se

titula en España, aunque hay que comentar que también es conocida en nuestro país por *Los niños del paraíso*, *Niños del cielo* o *Los niños del cielo*, en Argentina y México, respectivamente. El film comienza con el pequeño Ali (Amir Farrokh Hashemian), que espera a que un zapatero le entregue unos zapatos de niña que acaba de arreglar (Fig. 250) El niño paga lo que debe y sigue su camino, que le lleva a una frutería donde su madre le ha encargado que compre patatas (Fig. 251). Mientras Ali escoge las mejores patatas que hay en la tienda (Fig. 252), un viejo chatarrero pide permiso al tendero para llevarse la basura inútil que hay en la puerta, pero sin saberlo, se lleva la bolsa con los zapatos, que Ali había escondido entre unas cajas de madera (Fig. 253). Al salir de la tienda, el niño busca los zapatos (Fig. 254) pero no aparecen. Mueve las cajas de fruta y se caen, provocando un ruido que alerta al tendero. Este sale y le echa una buena reprimenda al niño (Fig. 255).

Fig. 250 y 251: Ali recogiendo los zapatos y comprando en la frutería en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Fig. 252 y 253: Ali coge las patatas más grandes mientras un chatarrero se lleva los zapatos en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Fig. 254 y 255: Ali busca los zapatos y derriba las cajas de la frutería. El frutero riñéndole, en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Ali corre hasta su casa y se encuentra a su hermana pequeña Zahra (Bahare Seddiqi) (Fig. 256). El niño le comunica a su hermana la dolorosa noticia, ha perdido sus zapatos (Fig. 257). El primer plano de Ali es seguido por un contraplano de su hermana llorando (Fig. 258), también en primer plano, porque eran sus únicos zapatos para salir a la calle. Se pregunta cómo podrá ir a la escuela al día siguiente sin sus zapatos. Ali intenta tranquilizarla asegurando que los encontrará. Sale corriendo (Fig. 259) para ir de nuevo a la tienda donde les perdió la pista. Pero es inútil, en la frutería no están, y el tendero lo pilla *in fraganti* y lo amenaza para que deje de molestar.

Fig. 256 y 257: Ali con Zahra en casa, le explica que ha perdido sus zapatos arreglados en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Fig. 258 y 259: Zahra llorando y Ali corriendo en busca de los zapatos perdidos en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Por la noche, toda la familia está reunida en casa. El ambiente es muy tenso. El padre discute a gritos con la madre por haber trabajado demasiado y que el esfuerzo le haya hecho enfermar. Además recrimina a Ali que no le haya ayudado, pues ya tiene 9 años y él considera que es edad suficiente para echar una mano en casa (Fig. 260). Ali no dice nada y le mira medio llorando (Fig. 261). Después de la bronca que le ha echado a su hijo, la cosa se calma. Vemos a los niños hacer sus deberes en el salón (Fig. 262), donde también están su padre y su madre, acostada porque está enferma con dolor de espalda (Fig. 263). El espectador comienza a comprender la pobreza en la que vive la familia. Un poco antes, el casero había visitado a la madre para exigirle el pago de los cinco meses de alquiler que ya deben. También, deben dinero en la frutería. La situación económica no está para que los padres puedan compran unos zapatos nuevos para su hija y eso Ali lo sabe muy bien.

Fig. 260 y 261: El padre de los niños riñendo a Ali, que está a punto de llorar en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Fig. 262 y 263: Los hermanos haciendo los deberes. La madre enferma, en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Entonces, tiene lugar uno de los momentos más bellos del film. Se trata de la conversación que tiene los niños en la que elaboran un plan a seguir para compartir las únicas zapatillas que tienen, porque no le pueden decir a su padre que Ali perdió los zapatos de su hermana, pues se llevará una paliza segura. Zahra inicia la conversación, en

voz baja, escribiendo el mensaje en su cuaderno (Fig. 264), pues al estar los padres presentes, los niños tienen que comunicarse sin que ellos se enteren. Le pasa su cuaderno a Ali y este la mira antes de contestar (Fig. 265). Le dice que puede ponerse sus zapatillas de deporte para ir al colegio. La narración se lleva a cabo por medio de la intercalación de primeros planos de los niños, como vemos en el plano de Zahra (Fig. 266), con planos detalle de los cuadernos mientras escriben (Fig. 267) (Fig. 268), que se suceden cada vez más rápido, y durante ese montaje de planos escuchamos las voces susurrantes de los niños, casi todo el tiempo en *off*, además de la voz en *off* del padre en un segundo plano sonoro. La secuencia se cierra con un precioso detalle de Ali, que le regala a su hermana un lápiz nuevo (Fig. 269), para demostrar que siente mucho haber perdido sus zapatos. Se escucha una música de instrumentos de viento, extradiegética y suave. Luego, funde a negro.

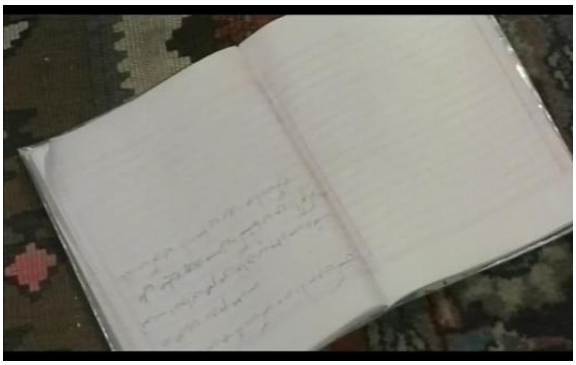


Fig. 264 y 265: Plano detalle de un cuaderno y Ali mirando hacia su hermana en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

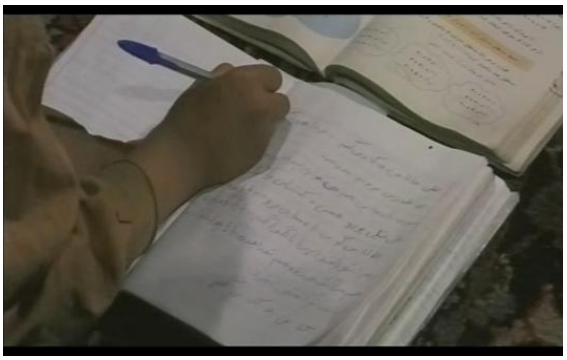


Fig. 266 y 267: Primer plano de Zahra y plano detalle del cuaderno de Ali escribiendo en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

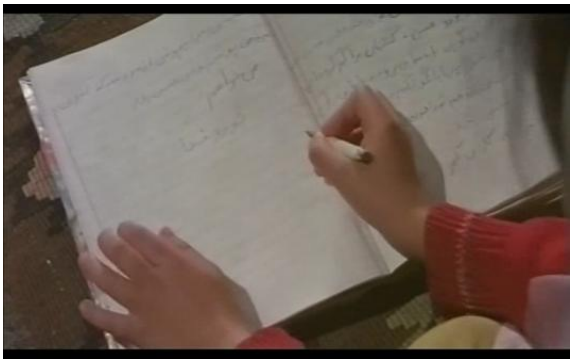
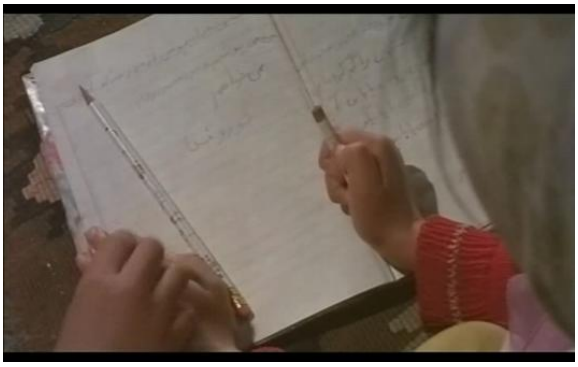



Fig. 268 y 269: Planos detalle de la mano de Zahra mientras escribe en su cuaderno en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Como habían planeado, al día siguiente Zahra acude al colegio con las zapatillas de deporte de Ali. Curiosamente, es el día de gimnasia y la profesora la felicita por haber acudido con calzado deportivo. Cuando termina su jornada escolar, la niña corre veloz al encuentro de su hermano para devolverle las zapatillas (Fig. 270). En un montaje paralelo, se nos muestra a Ali esperando nervioso que aparezca su hermana (Fig. 271), pues con seguridad llegará tarde a clase. Por fin llega Zahra y se intercambian el calzado (Fig. 272). Ali se va corriendo a su colegio (Fig. 273), pero llega muy tarde.

Fig. 270 y 271: Zahra corriendo y Ali esperando a que llegue para darle las zapatillas de deporte en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Fig. 272 y 273: Intercambian las zapatillas deportivas y Ali llega tarde y corriendo al colegio en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Tras otro fundido a negro, vemos a Ali llegando a casa. En el patio, se encuentra con su hermana, que está fregando unos platos (Fig. 274). Le pide que salga antes de la escuela porque esa mañana había llegado muy tarde. Zahra le dice que las zapatillas están muy sucias (Fig. 275) y que le da vergüenza ir con ellas al colegio. Entonces, Ali propone lavarlas (Fig. 276). Mientras ejecutan la tarea, se ponen a jugar haciendo burbujas de jabón. El montaje intercala primeros planos de Zahra (Fig. 277) y Ali (Fig. 278), sonriendo y pasándolo bien. Ante las adversidades, estos niños se muestran optimistas y no pierden su alegría por la vida. De nuevo tenemos la presencia de música extradiegética que acompaña a las imágenes, en esta ocasión, unos vientos más agudos que imprimen un sentimiento de satisfacción al espectador que mira a los niños jugar. Finalmente, Ali pone las zapatillas al sol para que se sequen (Fig. 279).

Fig. 274 y 275: Ali y Zahra en el patio de su casa. Plano de talle de las zapatillas muy sucias en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Fig. 276 y 277: Ali y Zahra lavando las zapatillas deportivas y jugando a hacer burbujas de jabón, en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Fig. 278 y 279: Ali haciendo una pompa de jabón y poniendo a secar las zapatillas al sol en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Otro día de escuela ocurre un acontecimiento desafortunado, que podría haber supuesto un auténtico drama para los niños. Zahra corre como todos los días al salir de clase para encontrarse con su hermano. Al saltar una estrecha acequia que corre paralela al bordillo de la acera, una de zapatillas deportivas se le sale y cae al agua (Fig. 280). La corriente se la lleva y la niña corre desesperada para atraparla (Fig. 281). La zapatilla queda atrapada en un soterramiento de la acequia lo que provoca que Zahra se pare y comience a llorar. El dueño de una tienda cercana le pregunta a la niña qué le pasa, al verla llorar. Zahra le explica que su zapatilla se ha quedado atascada y no puede sacarla. El hombre le presta su ayuda sirviéndose de un palo para liberar la zapatilla (Fig. 282). Cuando lo hace, corre de nuevo movida por la corriente hasta que un empleado de la limpieza logra alcanzarla con su pala (Fig. 283). Resulta una escena que emociona al espectador, que se identifica con el sufrimiento de la niña. El montaje acelerado y la música contribuyen a aumentar el desasosiego en el espectador y la intriga por no saber cómo terminara la situación, que al final se soluciona felizmente.

Fig. 280 y 281: Una de las zapatillas arrastrada por la corriente y Zahra intentando atraparla en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Fig. 282 y 283: Zahra recibe la ayuda de un anciano y finalmente logran rescatar la zapatilla en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Más adelante, en una secuencia en el patio de su escuela, Zahra ve a una niña con unos zapatos que parecen ser los suyos (Fig. 284). La narración nos da el punto de vista de Zahra, su visión subjetiva (Fig. 285), por lo que es un uso de cámara subjetiva tal y como lo entiende Casetti (1996). Al salir del colegio, Zahra sigue a la niña para ver dónde vive (Fig. 286). Mira atentamente a la niña entrar en su casa (Fig. 287). Nuevamente, la escena está narrada desde el punto de vista de Zahra, por medio de la cámara subjetiva que nos muestra planos de lo que ella está viendo.

Fig. 284 y 285: Primer plano de Zahra y su PDV, sus zapatos rosas en los pies de otra niña, en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Fig. 286 y 287: Primer plano de Zahra y plano subjetivo de su PDV, la niña que tiene sus zapatos en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Después, los dos hermanos van a la casa de la niña con la intención de recuperar los zapatos de Zahra (Fig. 288). Los niños observan a un hombre salir de la casa mientras la que parece ser su hija, se esconde para gastar una broma (Fig. 289). Inmediatamente, Ali y Zahra se dan cuenta de que el hombre es ciego (Fig. 290). Este hecho desbarata sus planos. Sus valores morales les impiden reclamar los zapatos a una niña cuyo padre está ciego. Consideran que su necesidad de los zapatos es mayor aún que la que puedan tener ellos. Finalmente, observan a la niña marcharse mientras guía al padre en su caminar (Fig. 291). Como anteriormente, estamos ante un ejemplo de cámara subjetiva, pero aquí, el punto de vista que se nos ofrece corresponde a los dos niños, está fusionado, pues en realidad podemos considerarlo como un único punto de vista.

Fig. 288 y 289: Ali y Zahra van en busca de la niña que tiene los zapatos de Zahra en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Fig. 290 y 291: Ali y Zahra y plano subjetivo de su PDV, la niña acompañando a su padre ciego en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Otro día, al salir del colegio, a Zahra se le cae un bolígrafo sin darse cuenta y la niña que lleva sus zapatos lo recoge e intenta devolvérselo, pero Zahra ya se ha marchado corriendo. En otra escena en el patio, al día siguiente, la niña consigue devolverle el bolígrafo a Zahra y esta agradece el buen gesto con una sonrisa. Parece que ya no le importa que tenga sus zapatos. Luego, vemos cruzarse al padre invidente de la niña con el padre de Zahra y Ali, en una zapatería, mientras compra unos zapatos nuevos para su hija y el padre de los dos hermanos solo puede

mirarlos en el escaparate porque no tiene suficiente dinero para comprar nada. Al haber comprado unos nuevos, la madre de la niña se deshace de los gastados zapatos rosa (Fig. 292) intercambiándolos con un chatarrero que pasa por su casa. Seguidamente, la niña, calzando ya sus nuevos zapatos, se encuentra a Zahra camino de la escuela. Esta, al ver que lleva otros zapatos, le pregunta qué ha hecho con los zapatos viejos. La niña le contesta que su madre los ha tirado, a lo que Zahra reacciona con indignación (Fig. 293). No puede creer que la niña esté estrenando unos relucientes zapatos (Fig. 294) mientras ella podría tener al menos los gastados zapatos rosa que eran suyos. Zahra reprime sus emociones (Fig. 295) y no dice nada más sobre este asunto. Como antes, el relato recurre al punto de vista subjetivo de Zahra para su narración.

Fig. 292 y 293: Plano detalle de los zapatos de Zahra tirados a la basura. Zahra con la niña que tenía sus zapatos en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Fig. 294 y 295: Plano detalle de los zapatos nuevos de la niña. Primer plano de Zahra con la niña que tenía sus zapatos en escorzo, en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

El último acto del film comienza cuando Ali se apunta a una carrera cuyo tercer premio son unas zapatillas de deporte nuevas. El profesor de gimnasia le dice que ya es tarde para apuntarse (Fig. 296), que el plazo se ha cerrado y que la próxima vez esté más atento y se inscriba a tiempo. El niño le ruega que le deje correr (Fig. 297), asegurándole que lo hará mejor que nadie y que ganara la carrera. Finalmente, le permiten participar. Al llegar el

día señalado, Ali se prepara para correr, atándose sus viejas zapatillas de deporte que están visiblemente más deterioradas que al comienzo del film (Fig. 298). Comienza la carrera y vemos un plano general que nos muestra centenares de niños participantes en la competición (Fig. 299). Va a ser muy complicado quedar en los primero puestos. Ali corre con todas sus fuerzas (Fig. 300) y mientras lo hace no se quita de la cabeza el motivo por el que quiere quedar tercero. El relato expresa el pensamiento de Ali con planos en los que aparece su hermana Zahra corriendo después de salir del colegio (Fig. 301), planos que ya habíamos visto con anterioridad. Su voz y la de su hermana retumban en su cabeza, mientras repiten diálogos que ya habíamos escuchado antes.

Fig. 296 y 297: Ali pidiéndole al entrenador que le deje participar en la carrera en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Fig. 298 y 299: Plano detalle de las zapatillas de deporte. Salida de la carrera en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Fig. 300 y 301: Ali disputando la carrera y evocando a su hermana corriendo en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Con un extraordinario sprint, Ali logra colocarse en primera posición, hecho del que nos damos cuenta porque el relato introduce un plano subjetivo del niño en el que aparece el camino sin ningún otro corredor delante (Fig. 302). Entonces, recuerda que su objetivo no es ganar la carrera, que su verdadero triunfo será quedar tercero y conseguir así unas zapatillas de deporte nuevas. Así, Ali se deja llevar un poco y permite que dos corredores le adelanten (Fig. 303). La realización alterna los planos a cámara lenta con otros a velocidad normal, para crear suspense en la narración. Tras colocarse tercero, ocurre un desgraciado acontecimiento. Uno de los corredores propina un empujón a Ali (Fig. 304) y este cae al suelo (Fig. 305). Sin embargo, inmediatamente se levanta y reemprende su carrera (Fig. 306). Debido a la caída, muchos corredores le han adelantado y el niño tiene que esforzarse muchísimo para recuperar posiciones (Fig. 307).

Fig. 302 y 303: PDV de Ali, la carretera despejada. Ali en las primeras posiciones de la carrera en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Fig. 304 y 305: Ali llega al tercer puesto pero un niño le empuja y cae al suelo en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Fig. 306 y 307: Ali levantándose inmediatamente y continuando su carrera en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

La carrera está finalizando y la meta está cerca. A partir de este momento, la narración se realiza en cámara lenta, lo que dilata el tiempo y favorece la identificación, añadiendo además dramatismo e intriga a la situación. Ali se coloca en el grupo de cabeza (Fig. 308). El relato nos proporciona el punto de vista del niño, mostrando su visión subjetiva de la línea de meta (Fig. 309) que se divisa cercana y a sus profesores animándole desde el borde de la carretera (Fig. 310). En un final muy apretado, vemos como Ali cruza la meta en primer lugar (Fig. 311). Entonces, la narración abandona la cámara lenta y vuelve al ritmo normal.

Fig. 308 y 309: Ali remontando posiciones su PDV en el que ya se divisa la línea de meta en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Fig. 310 y 311: Su entrenador y su profesor animan a Ali, que termina la carrera como campeón en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Lo primero que hace Ali después de cruzar la meta, es preguntar a sus profesores si había quedado el tercero (Fig. 312). Desgraciadamente para él, le comunican que no ha sido así, que es todavía mucho mejor, ha quedado el primero. El profesor de educación física lo sube a hombros (Fig. 313). Las cámaras de fotos y video no paran de prestarle atención. El público le dedica una sonora ovación. Pero Ali está hundido pues ha fracasado en su empeño por quedar tercero y recibir las zapatillas como premio. Con la cara desencajada por el inútil esfuerzo, por la frustración y la tristeza, el niño mira las zapatillas a estrenar (Fig. 314), objeto de su más profundo deseo en esos instantes. Mientras recibe el trofeo que le acredita como ganador de la carrera, Ali no deja de mirar al suelo, abatido (Fig. 315), mientras sus profesores expresan una gran alegría y satisfacción por la victoria de su alumno. Un fotógrafo pide al niño que sonría para retratarle (Fig. 316), pero Ali no puede esbozar ni un leve gesto de felicidad (Fig. 317), pues ha fracasado en su misión y la realidad es que la vida continuará igual para él y su hermana, obligados a compartir las desgastadas zapatillas deportivas día tras día. El primer plano de Ali llorando mientras es fotografiado corresponde al clímax del relato, el punto más alto dramáticamente de la narración.

Fig. 312 y 313: Ali preguntando si ha quedado tercero y subido en los hombros del entrenador en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Fig. 314 y 315: Plano detalle de las zapatillas del premio. Ali recibe el trofeo de campeón en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Fig. 316 y 317: Un fotógrafo tomando un retrato de Ali, que está triste porque no ha ganado las zapatillas nuevas en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Llegamos ya al epílogo de la película, los minutos finales del metraje. La acción se traslada a otro lugar. Asistimos a unos de los escasos momentos en el relato en los que no están presentes ninguno de los niños protagonistas. El padre de Ali y Zahra sale de una tienda en la que acaba de comprar un paquete de azúcar (Fig. 318). Al llegar a su bicicleta para dejar el paquete, vemos en la parte de atrás una caja que contiene dos pares de zapatos que parecen nuevos (Fig. 319). El espectador distingue con facilidad, pues la cámara se preocupa por mostrarlos en pantalla durante el tiempo suficiente, que se trata de unas zapatillas blancas de deporte y unos zapatos de niña de color rojo. Deducimos que el nuevo trabajo del padre como jardinero le ha proporcionado algo de dinero y una de las primeras necesidades que atiende es la de sus hijos, a pesar de que desconoce que se las arreglan durante toda la película solo con un par de zapatillas para los dos. Una elipsis espacial y encontramos a Ali llegando al patio de la casa, abatido por su fallido intento de conseguir las zapatillas nuevas. Zahra lo mira primero con una sonrisa en la cara (Fig. 320), pero desaparece de inmediato cuando nota la frustración en la expresión de su hermano. Sin decir nada, simplemente intercambiando miradas, Zahra comprende lo que ha sucedido (Fig. 321). Observa que su hermano sigue llevando las mismas zapatillas, más destrozadas aún por la larga y dura carrera (Fig. 322). Ali la mira y no puede pronunciar palabra (Fig. 323). Sabe que la ha decepcionado enormemente. Esta escena sin diálogos es muy efectiva para conseguir despertar emociones en el espectador. El juego de plano-contraplano de las caras de los niños, tan expresivos, derrotados por el fracaso, hace que el espectador se identifique con ellos. Sin embargo, como hemos visto justo antes, ya sabemos que el final será feliz, pues el padre les ha comprado zapatos nuevos a los dos.

Fig. 318 y 319: El padre de los niños saliendo de una tienda. Plano detalle de los zapatos nuevos que ha comprado para sus hijos en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Fig. 320 y 321: Primeros planos de Zahra, mirando esperanzada y después decepcionada en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Fig. 322 y 323: Plano detalle de las zapatillas deportivas sucias y primer plano de Ali frustrado en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Ali bebe agua de la manguera y se quita las zapatillas, que están muy deterioradas, con las suelas totalmente rotas, como se preocupa la narración en señalarlo con un plano detalle (Fig. 324). Los últimos planos del film son de una belleza estética exquisita. Ali se quita también los calcetines y un plano detalle de sus pies nos muestra lo castigados que están, llenos de ampollas y rozaduras (Fig. 325). El niño introduce sus pies en el agua de la fuente, representado en un plano detalle subacuático (Fig. 326). Por corte, pasamos a un plano general cenital que nos

muestra la totalidad de la fuente y al niño con los pies metidos en el agua (Fig. 327). Volvemos de nuevo a la cámara subacuática que nos ofrece otro plano detalle de los pies mientras se acercan a ellos unos peces de colores que ya habíamos visto varias veces cuando los niños los alimentaban (Fig. 328). Termina el film con un plano similar, pero esta vez algo contrapicado (Fig. 329), mientras se escucha una melodía extradiegética melancólica, en la que sobresalen dos instrumentos de cuerda, uno de los cuales produce un sonido muy agudo, y que parece ir sincronizada con el movimiento de los peces en el agua. Según Narváez (2013, p. 129) "El punto de vista dentro del agua es importante para la regresión y participación plena del espectador".

Fig. 324 y 325: Plano detalle de las viejas y sucias zapatillas. Primerísimo primer plano de los pies de Ali llenos de ampollas en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Fig. 326 y 327: Prlano detalle de los pies de Ali sumergidos en el agua y plano general cenital de Ali en la fuente en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Fig. 328 y 329: Planos detalle subacuáticos de los pies de Ali y los peces de colores en *Niños del paraíso* (1997) de Majid Majidi

Esta película de Majid Majidi construye un modelo de niño cuyas características principales son la lealtad, el esfuerzo, el amor y la fraternidad. La relación de los hermanos está basada en el amor fraternal y la cooperación para solucionar el problema provocado por el extravío de los zapatos. En lugar de enfrentarse y acudir a los padres para comentarles el problema, cosa que se traducirá en un castigo seguro, Ali y Zahra deciden compartir las zapatillas. Igualmente, demuestran gran empatía con su padre y su situación económica, que le imposibilita para comprar unos zapatos nuevos. Como dice Llanos Melussa (2014, p. 389) "todo indica que los hijos se ponen en el lugar del padre y comprenden que este es todo lo buen padre y esposo que con sus recursos puede ser, de modo que sería injusto recargarlo más". El cariño entre hermanos es evidente, pero el amor del padre, a pesar de lo severo que parece ser, es confirmado al final, cuando les compra unos zapatos nuevos a los dos, con el poco dinero que ha ganado como jardinero. Zahra y Ali son también solidarios con sus padres y ayudan en las tareas del hogar todo lo que pueden. Incluso, el niño realiza labores de ayudante del padre cuando empieza a trabajar de jardinero.

Ali es un niño muy perseverante. Primero, busca con ahínco los zapatos perdidos, volviendo a la frutería y enfrentándose con el tendero, ejemplo de adulto que no atiende al problema del niño. Después, demostrará una enorme obstinación por conseguir el tercer puesto en la carrera, que trae consigo el regalo de unas zapatillas deportivas, pero fracasará al quedar en primer lugar. Un triunfo que para sus profesores (y cualquier otro niño que hubiera ganado) es motivo de orgullo, resulta, sin embargo, causa de frustración para Ali, que finalmente se tornará en resignación. Además, nuestro héroe es muy responsable pues asume las consecuencias de su descuido y pone los medios necesarios para restablecer el equilibrio anterior al conflicto originado por la pérdida de los zapatos de su hermana.

Como también se ha comprobado en otras de las películas citadas, a pesar de contener fuertes rasgos diferenciales causados por los componentes inherentes a la religión, sociedad y cultura iraníes, crean modelos de niño que podemos encontrar en casi cualquier lugar del mundo. Así, como indican Díaz-Maroto, Carrillo y Puebla (2014, p. 329) estos films "constituyen relatos cinematográficos con connotaciones universales pese a su carácter local. Tras los diálogos o los encuadres subyace y aflora una voz crítica sustentada en la presentación de la verdad,

sin sutilezas". Ese realismo preponderante no está reñido con el simbolismo y la retórica que aparecen en muchos de estos films, sobre todo representado por el mito del niño errante, el niño viajero, que se convierte en sabio por medio de su viaje iniciático. Queremos concluir este capítulo con una cita de García García (2012) que sintetiza a la perfección el modelo de niño mayoritariamente desarrollado por el cine iraní, y que dice así:

> La imagen de los niños en el cine iraní es positiva, son niños verdaderos, son lo que parecen, son fieles en la amistad, responsables tanto en sus actividades escolares como en sus demás obligaciones y tareas, son respetuosos, son tenaces, son amables, o sea, dignos de ser amados. (p. 197).

2.4. Cine y educación

En este capítulo se pretende descubrir y ejemplificar cómo el cine de ficción tiene la potencialidad de convertirse en un recurso muy útil para la formación en valores de los niños y fundamentar los fuertes lazos que mantiene el cine con el campo de la educación, tanto formal como no formal, en el ámbito de la escuela y fuera de ella. Por consiguiente, intentaremos sustentar nuestras hipótesis con películas que transmiten valores positivos desde el punto de vista moral y humano, y que resultan idóneas para el uso de educadores y pedagogos en el aula, teniendo en cuenta nuestros fundamentos teóricos sobre el análisis fílmico sin perder de vista al sujeto de la recepción, es decir, al espectador de las películas, que en este caso son los propios niños. Como señala González Martel (1996, p. 11), "educar es enseñar a vivir en la realidad que nos ha tocado vivir, y enseñar, al mismo tiempo a ser autónomos y críticos frente a ella". Los valores éticos y morales deben desarrollarse mediante una enseñanza no impuesta, desde una edad temprana, desde la educación infantil y primaria, que se consolidará durante la educación secundaria para formar a jóvenes con espíritu crítico ante la realidad social que habitan. Promover valores positivos conseguirá que los futuros adultos aprendan a ser más humanos. Para Marzábal (2004, p. 73), "la ética no se descubre sino que se construye. Igual le acontece al sujeto sobre el que se dirige: el ser humano. La ética para que sea realmente efectiva no puede ser imposición heterónoma, deducción lógica decisión espontánea o elección casual". Así, el cine resulta más efectivo a la hora de transmitir valores éticos y morales en lugar de imponerlos a la fuerza.

Siempre necesitaremos otorgar un valor preferente a las características del niño como espectador, en pos de lograr alcanzar nuestros objetivos pedagógicos y no traicionar las intenciones socializadoras que pretendemos con el uso de determinadas películas. En este sentido, dice Bergala (2007):

> Toda pedagogía tiene que adaptarse a los niños y a los jóvenes a los que se dirige, pero nunca en detrimento de su objeto. Si no se respeta su objeto, si lo simplifica o lo caricaturiza a ultranza, incluso

> con las mejores intenciones pedagógicas, está haciendo un mal trabajo. Especialmente en el caso del cine, ya que los niños no han esperado a que se les enseñe, como se suele decir, a "leer" las películas para ser espectadores que se consideran a sí mismos perfectamente competentes, y satisfechos, antes de cualquier aprendizaje (p. 31).

Para ejemplificar las distintas posibilidades del cine en el campo de la educación en todas sus vertientes, se van a emplear películas en las que el niño es el personaje protagonista de la historia narrada y nos centraremos en las teorías del espectador y el análisis del discurso cinematográfico como medios para desarrollar nuestros análisis.

En primer lugar, distinguiremos entre la educación formal y la educación informal, siendo esta última la que más interesa a esta tesis doctoral, ilustrando las argumentaciones con ejemplos de textos fílmicos. A continuación y sirviéndonos de esta primera distinción, se desarrollan los tres tipos de enseñanza propuestos por Porter-Moix, citados en González Martel (1996, p. 134). Estas tres variantes del papel que juega el cine en la enseñanza dentro de las aulas se exponen de la siguiente manera:

A) Enseñanza con el cine.

B) Enseñanza por el cine (es el llamado cine pedagógico).

C) Enseñanza del cine.

Igualmente haremos referencia a otros autores e investigadores que han desarrollado proyectos teóricos y prácticos sobre la introducción del cine en las aulas en todos los niveles educativos y han trabajado sobre las relaciones que mantiene el cine con la educación en general y la educación en valores en particular, utilizando films eficaces para demostrar estas teorías.

2.4.1. Educación formal y educación informal

Hay que remontarse a finales de la década de los años setenta del siglo XX para comprender mejor el tipo de educación existente hoy en día. Antes de esas fechas no se prestaba demasiada atención al tipo de educación que procedía de ámbitos exteriores a las instituciones oficiales de enseñanza. Esto no quiere decir que no existiera otro tipo de educación que se desarrollaba fuera de las aulas. Fue a partir de la crisis de los sistemas educativos tradicionales – algunos autores como Coombs (1986) hablaban de "crisis mundial de la educación" – cuando se potenció el tipo de enseñanza denominado como no formal. Así, a partir de la década de los setenta se empezó a distinguir entre la educación formal y la educación no formal.

Espelt (2001) define la educación formal como:

> El sistema estructurado jerárquicamente y graduado cronológicamente, que va desde la escuela primaria hasta la universidad y que abarca, además de estudios académicos generales, una variedad de instituciones y programas especializados para la formación profesional y técnica, mediante la dedicación completa al estudio. (p. 14).

Asimismo, califica a la educación informal como:

> El proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida y por el cual todo individuo adquiere actitudes, valores, habilidades y conocimientos, a partir de la experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su ambiente: la familia y los vecinos, el juego, el mercado, la biblioteca y los medios de comunicación (Espelt, 2001, p. 14).

Por tanto, la educación formal es aquella que se practica fundamentalmente en las aulas de escuelas, institutos, academias y facultades, dirigida principalmente a transmitir una serie de conocimientos que el alumno debe asimilar para superar los distintos niveles educativos en los que se secciona el sistema creado por una institución reguladora, en el caso de nuestro país, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, dependiente en último caso del Gobierno de Estado, máximo responsable de las políticas que organizan la educación formal. El objetivo final que persigue no solo es hacer competente al alumno para desarrollar una profesión, para prepararlo para su futura vida laboral, sino que estas instituciones educativas deben formar culturalmente todo lo posible a los educandos. La educación formal conlleva la superación de una serie de niveles que dan derecho al alumno a la obtención de un título oficial, reconocido por las autoridades educativas del Estado. Este tipo de educación, muy regulada y planificada, trae consigo varias ventajas e inconvenientes tanto para los profesionales que imparten la educación como para los alumnos que la reciben.

En lo referente a la educación no formal diversas voces abogan por distinguirla de otros tipos de educación fuera de la formal. Aplican el término *educación no formal* para aquella que se imparte a un número variable de alumnos por parte de grupos y asociaciones no oficiales, dejando el término *educación informal* para actividades educativas que se desarrollan en ámbitos reducidos o individualmente, tales como las relaciones con los amigos, familiares, vecinos, compañeros de trabajo o el autodidactismo. Últimamente, se habla también de *educación permanente* (no confundir con la enseñanza de adultos) para referirse a la educación que se recibe a lo largo de toda la vida, pues considera el proceso educativo en el ser humano como algo inagotable y necesario para adaptarse a las nuevas condiciones y cambios que se producen en nuestras sociedades. Sin embargo, pensamos que determinar las fronteras entre los tipos de educaciones no formales resulta en muchas ocasiones difícil pues los límites son difusos, por lo que emplearemos únicamente la distinción que hace Espelt (2001), englobando todos los procesos que no pertenecen al estricto campo de la sistematizada educación formal, denominándola como *educación informal.*

Llegados a este punto vamos a ilustrar la educación formal e informal con ejemplos de textos cinematográficos. Para ello, se realizan análisis de algunas secuencias de dos producciones francesas. En concreto serán: *Cero en conducta* (*Zéro de conduite*, Jean Vigo, 1933) y *La piel dura* (*L'argent de poche*, François Truffaut, 1976).

Jean Vigo vivió poco tiempo, murió joven, prematuramente, con apenas 29 años la tuberculosis puso fin a sus días. Sin embargo, a pesar de su corta producción cinematográfica, dos cortometrajes documentales *A propósito de Niza* (*À propos de Nice*, 1930) y *Taris* (*Taris, roi de l'eau*, 1931), un largometraje de ficción, *L'Atalante* (1934) y el mediometraje que nos ocupa, *Cero en conducta* (*Zéro de conduite*, 1933), Vigo es una de las figuras más importantes de la historia del cine francés y ocupa un lugar destacado en la historia de la cinematografía mundial. Prohibida en Francia hasta 1945 por su supuesta llamada a la anarquía y su espíritu "antifrancés", *Cero en conducta* comienza con el reencuentro de dos niños compañeros de colegio, Caussat y Bruel que tras regresar de sus vacaciones se encuentran en el vagón de un tren. En la escena vemos como cada uno enseña las habilidades que han aprendido durante el verano, nada virtuosas por otra parte, como hacer sonar una trompeta soplando por la nariz (Fig. 330) o pegarse plumas para simular ser un gallo (Fig. 331), para acabar encendiéndose dos grandes cigarros puros (Fig. 332) que pronto llenan el compartimento del tren de una espesa capa de humo (Fig. 333).

Fig. 330 y 331: Caussat tocando una trompetilla con la nariz. Caussat y Bruel haciendo bromas en *Cero en conducta* (1933) de Jean Vigo

Fig. 332 y 333: Caussat y Bruel fumando en pipa. El compartimento del tren lleno de humo en *Cero en conducta* (1933) de Jean Vigo

Son claros ejemplos de una educación informal, en este caso, una educación producto del espíritu rebelde, gamberro y transgresor de los niños, seguramente adoptado de la interacción con otros niños de su edad y con el que cualquier espectador que recuerde su infancia se sentirá identificado al verse reflejado en estos dos jóvenes pillos y sus travesuras. La escena está rodada con un encuadre picado en su mayor parte y en un plano largo que enmarca a los dos niños y al espacio que ocupan, el compartimento del vagón de tren. La planificación se apoya en planos de campo vacío cuando muestra la puerta del compartimento (Fig. 334) para evitar bruscos saltos de eje y dar paso a los dos últimos planos de la escena, en los que cambia el punto de vista de la cámara adoptando un ángulo diagonal y contrapicado (Fig. 335) que ejemplifica la peculiar apuesta estética y formal de Vigo, muy adelantada a su tiempo.

Fig. 334 y 335: El compartimento del tren no para de humear. Contrapicado de Caussat y Bruel en *Cero en conducta* (1933) de Jean Vigo

Un poco más adelante nos encontramos con las escenas que más nos interesa destacar, aquellas que tiene lugar en el recinto escolar, si bien, al tratarse de un internado, los niños desarrollan toda su actividad dentro del recinto salvo alguna excursión al exterior, que también muestra el film. La escena que comienza con el subtítulo "Complot de niños" (Complot d'enfants) (Fig. 336) muestra a los niños jugando en el recreo mientras tres de ellos, Caussat, Bruel y Colin, están apartados bajo un árbol con un plano desplegado con el cual se disponen a urdir el complot (Fig. 337). Aparece en escena el bedel Huget, un adulto que se convierte en aliado de los niños, encubriendo sus planes a la vista del supervisor general, y siendo un niño más en los juegos que se desarrollan en el patio a pesar de su edad. Ante la amenazante presencia del supervisor general, siempre vigilante, siempre pendiente de imponer disciplina a los alumnos de modo innegociable, los tres niños se refugian en el interior del aula para continuar los preparativos de su futura revuelta (Fig. 338). Mientras en el patio, el bedel Huget, divierte a los niños con una imitación de Charlot (Fig. 339), el inmortal personaje creado por Charles Chaplin, homenaje que rinde Vigo a una de las figuras clave del cine mundial y que trabajó bastante con niños. Uno de los niños dibuja

una calavera pirata sobre una tela (Fig. 340) y huye precipitadamente con sus compinches al advertir la inminente entrada de supervisor general, que una vez dentro, pensando que los iba a pillar in fraganti, comienza a registrar las pertenencias de los alumnos y a "incautar" determinados objetos (Fig. 341), provocando la sensación en el espectador de que esta figura autoritaria hace un flagrante abuso de su poder ante los indefensos niños. Volvemos al recreo para comprobar cómo el bedel Huget es el instigador de los juegos de los niños con sus saltos y su cómica manera de caminar y correr (Fig. 342), hasta que por fin atrapa el balón de futbol con el que juegan los niños y se dirige al interior del colegio arrastrando tras de sí a todos los alumnos (Fig. 343) sin emplear ningún tipo de orden o cualquier estrategia autoritaria. Como indica Oubiña (2007, p. 45), el bedel Huget es "un preceptor que no postula ningún precepto de conducta sino que se deja arrastrar por el torrente de desorden. Es más, lo promueve".

Fig. 336 y 337: Título "Complot de niños". Plano picado de los niños planeando una travesura en *Cero en conducta* (1933) de Jean Vigo

Fig. 338 y 339: Nuevo plano contrapicado de los niños y el bedel Huget imitando a Charlot en *Cero en conducta* (1933) de Jean Vigo

Fig. 340 y 341: Un niño pintando una bandera pirata. En el otro plano, el supervisor general en *Cero en conducta* (1933) de Jean Vigo

Fig. 342 y 343: Huget entreteniendo a los niños en el recreo. Los alumnos regresando a las aulas en *Cero en conducta* (1933) de Jean Vigo

La estructura narrativa de esta escena huye de la linealidad y de la causalidad. Nos presenta dos acciones que en principio no tienen nada que ver: el origen del complot de los niños y el juego del bedel con los otros niños. Ese mismo "caos" narrativo se contempla en la planificación contrastada entre el estatismo de los planos que muestran a los niños preparando su estrategia y al dinamismo de los planos en los que el protagonista es Huget. La identificación con el personaje de Huget es muy fuerte, atrae la simpatía del espectador, en contraposición a la antipatía que provoca el supervisor general por su comportamiento inmoral al sustraer a escondidas las pertenencias de sus alumnos con una motivación egoísta y represiva.

Finalizado el recreo y ya en el interior del aula, el bedel Huget continúa entreteniendo a los niños, enseñándoles a hacer el pino (Fig. 344) y realizándolo él mismo sobre el escritorio del profesor (Fig. 345), que Vigo muestra con planos trucados que introducen dosis de surrealismo en su relato. Mientras Huget es el responsable de los alumnos, estos no paran quietos (Fig. 346), moviéndose por el aula, saltando, gritando, fumando, tirando cosas, peleándose unos con otros. Cuando el supervisor general entra en el aula, los alumnos continúan con su comportamiento indisciplinado, pero al aparecer en la clase el profesor (Fig. 347), se acaba la "fiesta" y tanto Huget como los niños recuperan la compostura.

Fig. 344 y 345: Huget ayudando a un niño a hacer el pino y haciéndolo él mismo en el otro plano en *Cero en conducta* (1933) de Jean Vigo

Fig. 346 y 347: Loa alumnos armando jaleo. Huget, el supervisor general y el profesor que acaba de entrar en el aula en *Cero en conducta* (1933) de Jean Vigo

El orden y la disciplina se restablecen con la presencia de la figura autoritaria que representa el profesor. Ante la mirada reprobadora del supervisor general, Huget se hace con el plano del complot de los niños y lo destruye delante de todos (Fig. 348) para poder disipar sospechas ante las autoridades escolares que simbolizan el supervisor general y el profesor. Poco a poco los niños van ocupando sus pupitres de forma ordenada mientras el profesor recorre el pasillo entre las mesas de los alumnos para comprobar que todo vuelve a la deseada armonía y les ordena sentarse en sus pupitres (Fig. 349). A continuación, ya sentado en su mesa, el profesor les pide a Caussat y Colin que les muestre sus cuadernos de álgebra para inmediatamente decirles que no importa, que tienen un cero en conducta y que están castigados para el domingo (Fig. 350). La escena finaliza con un plano general del aula con los estudiantes aplicados, en silencio, escribiendo en sus cuadernos (Fig. 351). La férrea disciplina impuesta por la autoridad y los castigos ha devuelto el orden a la clase.

Fig. 348 y 349: Huget destruye el plano de los niños y estos se van sentando ordenadamente en *Cero en conducta* (1933) de Jean Vigo

Fig. 350 y 351: El maestro sentado en su escritorio. Los niños tranquilamente realizando sus tareas en *Cero en conducta* (1933) de Jean Vigo

Tras un fundido a negro, la siguiente secuencia comienza con los niños en el patio, dispuestos en formación mientras son vigilados por el supervisor general. Cuando llega el director, los niños le saludan respetuosamente quitándose el sombrero (Fig. 352) y a continuación inician la marcha, guiados por Huget, para abandonar las instalaciones del colegio y salir a la calle. Vemos a los niños desfilar de modo parecido a como lo hace un pelotón del ejercito (Fig. 353), alineados, al unísono, en otro ejemplo más de la fuerte disciplina a la que son sometidos los alumnos del internado.

Fig. 352 y 353: Los niños salen de excursión dirigidos por el bedel Huget en *Cero en conducta* (1933) de Jean Vigo

Fig. 354 y 355: El director mirándose al espejo. El supervisor general y el director del colegio en *Cero en conducta* (1933) de Jean Vigo

Paralelamente a la excursión de los niños con Huget, en la que no vamos a entrar en detalles, el supervisor general y el director se reúnen en el despacho de este último. En un plano muy significativo y cómico, que apela directamente a la complicidad del espectador, el director de mira a un espejo mientras se atusa el pelo y la barba (Fig. 354), pero en el espejo lo que vemos reflejado es la figura del supervisor general que realiza la misma acción al mismo tiempo. De esta imagen simbólica podemos sacar como conclusión que el supervisor general desea poseer todo el poder del director, desea ser él y de alguna manera lo vemos en él. Sentados en la mesa (Fig. 355), el director advierte al supervisor general de la necesidad de que no suceda ningún contratiempo durante las próximas celebraciones que van a tener en el colegio. Cuando habla de problemas se refiere a gamberradas y señala concretamente a Caussat, Bruel y Colin, los principales alborotadores a los que los demás niños siguen. También comenta los reportes que le pasa el supervisor general, que actúa como un espía informante para la máxima autoridad del colegio que constituye el director. Sobre Huget señala su falta de disciplina para con los niños y sobre Colin y Tabard indica que la influencia del primero sobre el segundo es totalmente negativa. El personaje del director es muy peculiar pues está interpretado por un actor enano disfrazado, una imagen cómica para representar algo tan serio como la máxima autoridad responsable de la educación educativa. Al respecto, señala Oubiña (2007)

> El director del colegio no es otra cosa que un niño con traje y barba. ¿En qué se diferencia de los demás? En todo caso, quiere presentarse como un modelo de conducta. Pretenderá hacernos creer que él es la imagen de aquello en que los niños se convertirán en tanto hombres de bien. Por eso su retórica insistirá sobre las "responsabilidades morales" que el colegio tiene para con los estudiantes bajo su tutela (p. 45).

Caída la noche, Huget regresa con los niños al colegio. El director y el supervisor general los esperan en la puerta. Huget y los niños entran a la carrera mientras Bruel y Tabard llegan juntos un poco retrasados del grupo y protegiéndose de la lluvia (Fig. 356). Las dos autoridades son testigos de la escena y acuerda en que es necesario

tomar cartas en el asunto, pues Tabard es un buen chico que está siendo pervertido por la mala influencia de Bruel, un gamberro para el que la única solución es el castigo tras castigo. (Fig. 357).

Fig. 356 y 357: Bruel y Tabard bajo un paraguas. En el otro plano, el supervisor general y el director haciendo bromas en *Cero en conducta* (1933) de Jean Vigo

De este modo, en la siguiente secuencia Tabard es llamado al despacho del director (Fig. 358) y allí le expone la necesidad de acabar con su estrecha amistad con Bruel, de un modo paternalista (incluso le dice que es como un padre para él), utilizando el argumento de que Bruel es un niño mayor, de diferente sensibilidad y carácter, y finalmente, alude exageradamente a una presunta psicopatía del niño y a literalmente *"¡…Y Dios sabe qué más!"*, (Fig. 359) en un plano que rompe completamente la estructura narrativa, un plano exagerado que toma al director levantándose y gesticulando grotescamente mientras exclama esas palabras. De nuevo estamos ante la figura autoritaria que se esconde tras una impostura paternalista pero que en el fondo impone sus órdenes bajo la amenaza.

Tras volver a la clase, Tabard, con claros síntomas de disgusto, se sienta en un pupitre alejado del lugar que ocupa su amigo Bruel, que inmediatamente le dice que se siente a su lado, a lo que Tabard contesta negando con la cabeza agachada y la mirada sobre su mesa (Fig. 360). Las palabras del director parecen haber surtido efecto sobre el niño, al menos de momento. Entonces, el silencio de la clase se ve interrumpido por una voz procedente del exterior que llama a Caussat y Colin para que se dirija a la sala de visitas. Los dos alumnos se levantan de sus asientos y se dirigen a la puerta pero antes, se paran ante el profesor y le dedican una reverencia en un claro gesto de mofa ante la autoridad que representa su persona. El profesor, lejos de intentar razonar la actitud inapropiada de los niños, le amenaza diciendo que si quieren más castigo del que ya les había impuesto, a lo que Caussat y Colin responden con una sonrisa antes de marcharse por la puerta (Fig. 361). Una vez más, la autoridad pretende solucionar los problemas con castigos, mientras los niños que son conscientes de que no se puede razonar con los adultos para llegar a un acuerdo, pasan olímpicamente de tales amenazas, demostrando la ineficacia absoluta de tal metodología educativa.

Fig. 358 y 359: El director hablando con Tabard. Plano medio del director del colegio en *Cero en conducta* (1933) de Jean Vigo

Fig. 360 y 361: Tabard cabizbajo. En la otra imagen, Caussat y Colin son expulsados de clase en *Cero en conducta* (1933) de Jean Vigo

En otra escena que se desarrolla dentro de las aulas, en este caso concreto en lo que podríamos denominar al aula de ciencias, los niños entran y se colocan en sus pupitres de manera más o menos ordenada (Fig. 362). Sin embargo, esta relativa calma es efímera pues nada más entrar el profesor, le intentan asustar gastándole una broma con el esqueleto que hay en el aula (Fig. 363). El profesor, acostumbrado sin duda a este tipo de bromas por parte de sus traviesos alumnos, no le da más importancia y después de cambiarse la chaqueta y tomar asiento se dispone a vigilar a los alumnos mientras toman los apuntes de la lección. Pero entre todos ellos hay uno que no escribe. Es Tabard que con la cabeza gacha apoyada sobre sus manos, parece muy contrariado por la situación y no obedece a la orden de tomar apuntes (Fig. 364). El profesor se percata de dicha circunstancia y le dice que haga como los demás. Tabard en un principio abre su cuaderno y se pone a escribir pero ante la insistencia del profesor en tocarle la mano, el niño se revuelve y le grita que le deje en paz. Ante esa reacción airada, el profesor se dispone a reprobar la actitud del niño cuando este le responde: *¿Y sabe lo que le digo yo? ¡Le digo mierda!* (Fig. 365).

Fig. 362 y 363: Los alumnos en el aula de ciencias. El profesor no cae en la broma del esqueleto en *Cero en conducta* (1933) de Jean Vigo

Fig. 364 y 365: Tabard muy enfadado contesta mal al profesor de ciencias en *Cero en conducta* (1933) de Jean Vigo

Al hilo de este incidente, la siguiente escena se desarrolla en el aula principal que hemos visto en otras ocasiones. Huget está vigilando a los niños que trabajan en silencio cuando entran el director, el supervisor general y los dos profesores (Fig. 366). La cámara realiza un movimiento panorámico de de ida y vuelta, de izquierda a derecha y de derecha a izquierda, para mostrar en toda sus dimensiones el aula y sus integrantes: a un lado las autoridades y al otro los alumnos. Mientras vemos lo que nos muestra la cámara, oímos el discurso del director, la voz autorizada del colegio, que informa a Tabard de la grave falta que ha cometido pero que dadas las circunstancias, la celebración que acontecerá mañana y la benevolencia de su profesor, no recibirá castigo si presenta sus disculpas ante todos sus compañeros. Tras un momento de duda en el que parece que el niño se va a retractar, va a pedir perdón y así auto censurar su conducta delante de los compañeros, Tabard desafía al director y a las demás figuras autoritarias reafirmándose en su opinión y diciendo que el profesor es "un montón de mierda" (Fig. 367). Esta actitud de Tabard es igualmente chocante tanto para las autoridades del colegio como para los espectadores, pues el niño se nos había presentado como tímido, inocente, cuyo comportamiento se plegaba a la autoridad y que estaba muy alejado del proceder de los más gamberros Caussat, Colin y Bruel.

Fig. 366 y 367: Plano general del aula con el director, Huget, el supervisor general y dos profesores. En el otro plano, el director hablando con Tabard en *Cero en conducta* (1933) de Jean Vigo

Esa noche en el dormitorio de los niños estalla la revolución. No es nada casual que sea Tabard, el niño que había desafiado la autoridad del director, quien lea las consignas del manifiesto preparado y sostenga la bandera con el símbolo de la calavera pirata (Fig. 368). ¡Abajo los maestros!, ¡Abajo los castigos!, ¡Viva la Revolución!, grita el niño jaleado por sus compañeros que comienzan la revuelta y la emprenden a golpes de almohada con el vigilante adulto que trata de pararles. La planificación de esta escena sintetiza el espíritu caótico, poético y desenfadado que desprende *Cero en conducta*. Los niños saltan sobre sus camas, gritan se pelean con las sabanas y almohadas ante la impotencia de la figura autoritaria para frenar el descontrol (Fig. 369). Y entonces Jean Vigo introduce los planos más poéticos del film cuando rueda a cámara lenta el desfilar de los niños, comandados por los protagonistas Caussat, Bruel, Colin y Tabard, portando simulados estandartes como imagen simbólica del alzamiento de un pueblo contra sus opresores (Figs. 370 y 371).

Fig. 368 y 369: Los niños comienzan una batalla de almohadas en *Cero en conducta* (1933) de Jean Vigo

Fig. 370 y 371: Caussat, Colin, Tabard y Bruel liderando la revuelta en *Cero en conducta* (1933) de Jean Vigo

Un fundido a negro seguido del subtítulo *A la mañana siguiente, la fatiga es cómplice de los niños*, comienza la última secuencia del film tras el punto climático que ha supuesto el levantamiento en el dormitorio. Tras comprobar los niños que su plan va viento en popa, asistimos a las celebraciones que tiene lugar en el colegio y a las que asiste nada más y nada menos que el Prefecto del departamento, es decir, la máxima figura del gobierno local, el representante del gobierno del Estado (Fig. 372). A nivel de autoridad jerárquica es la figura más importante con la que nos encontramos en el film y parece que no es casual que sea en su presencia cuando los niños desarrollan el máximo apogeo de su motín. Los cuatro cabecillas de la revolución, Caussat, Bruel, Colin y Tabard, encaramados al tejado (Fig. 373), comienzan a lanzar todo tipo de desperdicios sobre las cabezas de las autoridades presentes, que no les queda más remedio que levantarse de sus asientos e intentar protegerse del ataque (Fig. 374) y huir del patio para refugiarse.

Fig. 372 y 373: Las máximas autoridades del colegio. Caussat, Bruel, Tabard y Colin arrojando basura desde el tejado bromas en *Cero en conducta* (1933) de Jean Vigo

Fig. 374 y 375: Las autoridades intentando protegerse del ataque de los niños. En la otra imagen, Los cabecillas de la revuelta en el tejado en *Cero en conducta* (1933) de Jean Vigo

Los líderes de la revolución infantil saludan desde el tejado (Fig. 375) a sus compañeros niños que no paran de vitorearlos y animarlos (Fig. 376). Y, aunque a estas alturas ya no quedaba ninguna duda, Huget los saluda y aprueba su acción (Fig. 377), confirmando al espectador que es el único adulto de todo el film que se siente identificado con los niños, y que además este hecho ha conllevado que los demás adultos pierdan la confianza en su trabajo. Los adultos, a excepción de Huget, se han refugiado en el interior y observan por una ventana como los niños se han hecho con el control del colegio (Fig. 378). El plano final del film muestra a los cuatro niños subiendo la rampa del tejado con los brazos levantados en gesto de victoria mientras entonan una triunfante melodía (Fig. 379). Es otro plano retórico con el que Vigo celebra la victoria de la libertad y la derrota del autoritarismo.

Fig. 376 y 377: Los alumnos aplaudiendo a sus revolucionarios compañeros. Huget los saluda en *Cero en conducta* (1933) de Jean Vigo

Fig. 378 y 379: Las autoridades refugiadas en el interior de la escuela. Los niños celebrando en el tejado su victoria sobre los adultos en *Cero en conducta* (1933) de Jean Vigo

Como se ha visto, *Cero en conducta* es un film que critica profundamente al tipo de educación formal basada en el autoritarismo y en el castigo. Es en parte autobiográfica, pues Jean Vigo pasó cuatro años de su vida en un internado en Nimes tras la muerte de su padre. Los mundos opuestos que representan los niños y los adultos se relacionan dentro de lo que Foucault (1986) denominó en su obra *Vigilar y castigar*, como una institución disciplinaria, en este caso el internado. Jean Vigo se apoya en una narración surrealista, muchas veces deslavazada y sin justificación aparente, para lograr conseguir un ensayo poético sobre la lucha por la libertad de los oprimidos alumnos. Los conceptos de caos y orden se suceden en las diversas secuencias de la película gracias a una puesta en escena que mezcla hábilmente los puntos de vista de cámara objetiva, cámara subjetiva y cámara objetiva irreal según la terminología empleada por Casetti (1996). *Cero en conducta* no propone soluciones o alternativas pero sí arremete firmemente contra el sistema educativo autoritario y represivo que no consigue su propósito de cambiar las conductas de los niños como muy bien ejemplifican los casos de Caussat, Bruel, Colin y Tabard. Bajo el pretexto de un deber moral hacia los alumnos, los responsables educativos se lavan las manos y no saben actuar de otra manera que no sea por medio de castigos a los que no se amoldan a la ejemplaridad de conducta impuesta arbitrariamente por tales jerarquías educativas. Los niños tampoco reivindican nada en concreto, van simplemente contra los adultos, contra la autoridad, para divertirse sin malicia. Quizás incluso aplican conceptos aprendidos de su educación formal, como el proceso de revolución que bien podrían haber estudiado en la clase de historia, pero desde su propia inmadurez. Ellos buscan la libertad de ser niños, traviesos, inocentes pero nunca débiles, sometidos al control, dominados. De ahí el poder subversivo del film de Vigo que hizo que los censores franceses de la época lo consideraran un film anti-francés y prohibieran su exhibición durante más de una década. Señala Gómez Martínez (2005, p. 153), como causa de su prohibición, que "lo escandaloso de la propuesta quizá resida más en la

apología que se hace de la revolución en unos años en los que ideológicamente Europa (y pronto el resto del mundo), sucumbe ante modelos enfrentados: totalitarismo y democracia".

La segunda película que se va a tratar en este apartado es *La piel dura* (*L'argent de poche*, 1976) dirigida por François Truffaut. El film narra las experiencias de varios niños que viven en la pequeña población francesa de Thiers. A pesar de ser una película muy coral en el que el protagonismo se reparte entre unos cuantos niños y un profesor, podemos identificar a dos niños como los principales personajes. Patrick, un joven cercano a la adolescencia que vive con su padre inválido y cuyo despertar a la sexualidad le inquieta pero no le hace olvidarse de las responsabilidades en el hogar y en la escuela. Julien es el otro protagonista, un niño que vive en una chabola con su madre alcohólica y su abuela, que lo maltratan físicamente y cuya vía de escape es vagabundear por las calles y cometer pequeños hurtos. Intenta evitar cualquier tipo de relación social con sus compañeros, pero sí tendrá algún acercamiento con Patrick, con el que establece una mínima camaradería pero sin llegar a mucho por no querer revelar la terrible realidad familiar en la que vive. Otro personaje importante es el profesor Jean-François Richet, que como veremos más adelante es la personificación del educador moderno, muy alejado de los ejemplos que podíamos ver en *Cero en conducta* o en otro célebre film de Truffaut, *Los cuatrocientos golpes* (*Les quatre cens coups*, 1959).

Vamos a comenzar analizando la primera escena que tiene lugar en las aulas, después de los títulos de crédito iniciales en los que vemos a los niños correteando por el pueblo de Thiers (se nos muestra un cartel con el nombre de la localidad) camino del colegio. Esta escena sirve de presentación para el personaje del profesor Richet (Jean-François Stévenin) que está impartiendo una lección de geografía a sus alumnos. Se inicia con plano detalle de una postal que representa un monumento (Fig. 380) y mediante un *zoom out* el plano se abre para mostrarnos un plano general de la clase que incluye a los alumnos en sus pupitres y el profesor de pie dirigiéndose a ellos. El profesor Richet llama la atención a uno de sus alumnos, Raoul, que no está tomando apuntes porque está ensimismado mirando la postal, la misma postal que vimos en el prólogo del film que la niña Martine escribía a su primo, mientras su padre (interpretado por el propio François Truffaut) esperaba en el coche. Richet hace salir al niño a la pizarra (Fig. 381) ante las risitas de sus compañeros y en lugar de regañarle utiliza la postal para impartir una lección de geografía pues se trata de un monumento localizado en la comuna de Bruère-Allichamps que se encuentra en el centro de Francia (Fig. 382). Además escribe en la pizarra la dirección tal como aparece en la postal (Fig. 383) y pregunta a sus alumnos si alguno conoce el pueblo para que cuente su experiencia al resto de sus compañeros.

Fig. 380 y 381: Plano detalle de una postal. Raoul sale a la pizarra en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 382 y 383: Richet enseñando la postal a sus alumnos y escribiendo en la pizarra en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

A la pregunta del maestro contesta Laurent Riffle, que será uno de los niños con protagonismo en el film. Laurent sale a la pizarra (Fig. 384) y cuenta que estuvo en Bruère-Allichamps con su padre que es peluquero y que asistió a un congreso de peluqueros. Como, según el niño, los peluqueros se pasaron el día comiendo, él se aburrió y salió a pasear por los jardines del pueblo. El profesor pregunta si alguien más ha estado en el pueblo y ahora se levanta Mathieu (Fig. 385) que, sin embargo, contesta que nunca ha visitado ese pueblo y que se levantaba para decir que la dirección escrita en la pizarra es incorrecta, pues debería contener el código postal 63300, corrigiendo así el error, hecho que admite el profesor y se lo toma con buen humor diciéndole al niño que conoce muy bien los códigos postales.

Fig. 384 y 385: Richet y su alumno Laurent. En el otro plano, Mathieu, uno de los gemelos Deluca en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 386 y 387: El profesor Richet hablando con su mujer. Los alumnos riéndose al ver que la pareja se besan en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

La clase es interrumpida porque alguien llama a la puerta. Es la esposa de Richet, Lydie (Virginie Thévenet) que ha ido hasta el colegio para pedirle a su marido las llaves de casa, pues a él se le había olvidado dejárselas y ahora no podían entrar los de la mudanza (Fig. 386). Mientras los adultos hablan en la puesta, los niños permanecen a la expectativa, y susurran entre ellos, curiosos ante la presencia de una extraña, hasta que en el momento en que se despiden, el profesor Richet cierra la puesta para besar a su mujer apartados de las miradas de los niños, algo que no consigue pues el cristal translúcido de la puerta hace que se adivinen sus cuerpos tras él. Los niños comienzan a reírse ante la situación (Fig. 387), dos adultos expresando su amor en público, algo que ellos todavía observan con una mezcla de sorpresa y curiosidad.

Esta escena es nuestro primer contacto con los niños dentro del aula y nos permite empezar a conocer al profesor Richet, que se nos muestra como un maestro cercano a sus alumnos que no duda en improvisar una lección sobre la imagen de la postal en lugar de reprender al niño por su comportamiento.

La siguiente secuencia que vamos a analizar es de mayor duración y se compone de dos escenas sincrónicas que convergen al final de la secuencia. En ella, se nos presenta a los niños protagonistas principales (Patrick y Julien) y nos introduce el personaje de la profesora Petit (Chantal Mercier), que enseña a niños un poco más mayores que los primeros que hemos visto. Tras el recreo, los niños entran en la escuela, mientras vemos como en el aula de la maestra Petit ya ha comenzado a impartir la clase y un niño que llega algo retrasado recibe un toque de atención por parte de la profesora (Fig. 388). La lección es de literatura, concretamente sobre la obra *El avaro* de Molière, una importante obra teatral francesa del siglo XVII. No es casual que Truffaut introduzca la literatura en su cine. Es un elemento redundante que ya tenía una gran importancia en su film de debut, *Los cuatrocientos golpes*, y que resulta un guiño autobiográfico a su enorme pasión por las letras que se inició en su infancia. De hecho, el director la hace muy explícita al mostrar en varios planos el libro, incluso en ediciones con diferentes portadas. La profesora Petit pide a Patrick (uno de los protagonistas) que salga a la pizarra para recitar el texto de *El avaro* (Fig. 389), pero el niño no se lo sabe y le dice que ni siquiera tiene el texto. La profesora le entrega un libro y le da unos minutos para que se aprenda el texto pues no se va a librar de tener que recitarlo. Mientras tanto, va preguntando a otros niños que en pie recitan el texto de manera mecánica, pues lo han tenido que aprender de memoria (Fig. 390). La puesta en escena da preponderancia a los personajes de la maestra y Patrick, realizando primeros planos sobre sus rostros informando así al espectador que se trata de dos personajes importantes dentro del film. Los niños que van recitando el texto sin entonación, sin darle sentido a las palabras que pronuncian como si no entendieran nada de lo que dicen (Fig. 391). La realización utiliza la cámara subjetiva (Fig. 392), el plano-contraplano de la visión por un lado de la profesora y por otro el lado el punto de vista de un niño indeterminado situado a la derecha de la profesora y que se identifica con el espectador, como si Truffaut metiera al espectador en la piel de un niño que asiste a clase y está pendiente de la lección. El tamaño de los planos varía desde planos generales o planos ¾ hasta otros más cerrados llegando a primeros planos de la profesora (Fig. 393) y de uno de los alumnos.

Fig. 388 y 389: La profesora Petit escribiendo en la pizarra. En la otra imagen, con Patrick en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 390 y 391: Alumnos respondiendo a las preguntas de la señorita Petit en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 392 y 393: Patrick leyendo *El avaro* de Molière. En la otra imagen, la señorita Petit en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Entonces, la acción se traslada al exterior, aunque seguimos escuchando en off la voz de un niño recitando a Molière. Observamos al conserje salir del edificio y allí, parado en medio del patio encontramos a Julien (Fig. 394), el niño que más protagonismo tiene en el film junto a Patrick. La cámara realiza una panorámica de abajo a arriba que muestra con todo detalle su desgastada indumentaria y su deteriorada cartera, indicando al espectador su origen pobre, diferente al resto de los niños del colegio que hemos visto hasta ahora. El conserje le pregunta que por qué está ahí parado en medio del patio y no en la clase como los demás. Julien no contesta. Se limita a darle una carta que, según sabemos por boca del conserje, procede del ayuntamiento (Fig. 395). Al leerla, el conserje conduce a Julien a la oficina del director, pero este no se encuentra allí, por lo que decido llevar al niño con uno de los profesores. La acción vuelve a trasladarse al aula de la señorita Petit, que sigue preguntando a los niños como antes hemos visto (Fig. 396). Le toca el turno a Patrick (Fig. 397) que después de aprenderse el texto de Molière durante unos minutos lo recita bastante bien y la profesora le dice que no está mal, pero le recuerda que debería haber estudiado el día anterior y seguro que lo hubiera hecho mejor (Fig. 398).

Fig. 394 y 395: Primer plano de Julien. En el otro plano, Julien con el conserje del colegio en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 396 y 397: Otro niño contestando. Patrick recitando el texto de Molière en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Le llega el turno a Bruno (Fig. 399) que recita el texto de memoria sin cambios en la entonación. Truffaut introduce un significativo primer plano de la profesora (Fig. 400) en el que su rostro reacciona ante la voz en off del alumno que está recitando el texto sin pasión alguna. Resulta otro signo de la docencia severa que critica el director en este film. Una profesora impotente ante la realidad que supone la ineficacia de sus métodos para que sus alumnos aprendan. En lugar de intentar variar su estrategia educativa, pretende reforzarla por medio del castigo y las reprimendas. La señorita Petit abandona su mesa y se sitúa entre los niños para mostrar a Bruno cómo se tiene que recitar el texto (Fig. 401). Mientras la profesora recita, los alumnos reaccionan riéndose contenidamente (Fig. 402) de la situación, que no es más que una bronca que le están echando a Bruno, como se comprueba un instante después cuando la profesora se dirige a él alzando la voz y con tono claramente represivo, mientras el alumno vuelve a decir el texto cometiendo los mismos errores expresivos que la primera vez (Fig. 403).

Fig. 398 y 399: La maestra Petit. En el otro plano, Bruno recitando el texto de la lección en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 400 y 401: De nuevo, la señorita Petit. Bruno siendo reñido por la maestra Petit en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 402 y 403: Patrick riendo y la señorita Petit que continúa reprendiendo a Bruno en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

En esta escena comprobamos que aunque el método pedagógico empleado por la profesora Petit es más estricto y autoritario que el utilizado por Richet, su fin didáctico es positivo, pues pretende que sus alumnos no solo memoricen el pasaje de *El avaro* sino que comprendan lo que quiere decir. Aunque en ocasiones pueda parecer muy severa, como cuando dice: "estaremos toda la mañana o todo el día si hace falta", el propósito es totalmente sincero.

De repente la acción se interrumpe con la entrada en el aula del profesor Richet, que trae consigo a Julien (Fig. 404). El profesor le explica a la señorita Petit que Julien es demasiado mayor para su clase y por esa razón debe quedarse con los chicos más mayores. Petit es reticente, pues no ha sido informada de este hecho por parte del director. Observamos en primer plano el rostro de Julien mientras mira a sus nuevos compañeros de clase (Fig. 405). Su mirada refleja tristeza e incertidumbre ante la posible reacción de los otros niños. Su temor se disipa de inmediato cuando se sienta al final de la clase y Bruno, el alumno que habíamos visto recitar justo antes, comienza a hablarle, preguntándole dónde vive (Fig. 406). La señorita Petit y el profesor Richet abandonan el aula para ir en busca del director, no sin antes dejar como encargado a un niño para que vigile la clase en su ausencia (Fig. 407). Es entonces cuando Bruno se levanta y vuelve a recitar el texto de Molière ante todos sus compañeros pero en esta ocasión de modo radicalmente distinto al que lo hacía en presencia de la profesora (Fig. 408). Bruno recorre el aula interpretando el texto con pasión y énfasis como si de un verdadero actor de teatro se tratara (Fig. 409). Su entonación y sus gestos al interpretar le hacen ser el centro de atención, todos sus compañeros están pendientes de él, pues con esta "payasada" que en realidad no es tal, demuestra que ha comprendido el texto perfectamente y si no lo ha interpretado de la misma forma ante la profesora es solamente porque quiere conservar su identidad y que los demás alumnos no le tachen de "empollón".

Fig. 404 y 405: Richet llega con Julien a la clase de la señorita Petit. Primer plano de Julien en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 406 y 407: Bruno hablando con Julien. Los profesores se disponen a salir de clase en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 408 y 409: Aprovechando que la señorita Petit no está, Bruno comienza a hacer payasadas en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Mientras Bruno continúa su vigorosa actuación (Fig. 410), los maestros Richet y Petit salen del edificio en dirección al despacho del director mientras escuchan (y escucha el espectador) la voz de Bruno interpretando el texto de Molière (Fig. 411). Durante su paseo por el patio, observamos las caras de sorpresa al oír lo bien que interpreta Bruno, aunque ese asombro tenga razones diferentes. La señorita Petit se sorprende porque pensaba que el alumno no había comprendido nada y al escucharlo, su rostro denota satisfacción porque en realidad ha cumplido con su trabajo pedagógico. El profesor Richet también se sorprende pero en el sentido de admiración y hasta le pregunta si les enseña arte dramático en su clase (Fig. 412).

Fig. 410 y 411: Bruno interpretando *El avaro*. Richet y Petit saliendo al patio del colegio en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 412 y 413: Richet y Petit buscan al director y cuando lo encuentran le comentan el caso de Julien en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Finalmente consiguen hablar con el director del colegio (Fig. 413). Este les dice que Julien tiene que quedarse en la clase de la señorita Petit. Ante las objeciones de la profesora que piensa que es muy tarde para incorporarse a su curso y que además no conoce el nivel del niño, el director le explica que es un caso social, que lo envía el ayuntamiento, haciendo entender al espectador que el problema de Julien es la marginación social, hecho del que Truffaut nos da una pista un poco antes cuando Julien le dice a Bruno que vive en una zona donde supuestamente no hay casas, solamente fábricas.

Esta segunda secuencia que tiene lugar en su mayor parte dentro de las aulas sirve de presentación a los dos niños con mayor cuota de protagonismo del relato, dentro de la coralidad del mismo. Además nos presenta a la profesora Petit, que defiende un modelo distinto al de Richet pero siempre preocupada por hacer que los niños aprendan, algo de lo que prescindían otros modelos pedagógicos antiguos cuyos ejemplos en el cine hemos citado, en lo que primaba que los niños adquirieran disciplina ante todas los demás valores o conocimientos.

Se analiza a continuación otra secuencia que tiene lugar en el colegio. Tras la escena del recreo, en el que hemos sido testigos de los juegos de los niños y sobre todo de la alienación de Julien, de la que se da cuenta el conserje que le insta a que juegue con los otros chavales, los alumnos regresan a las aulas. Vemos entrar en el aula a los alumnos de la clase del señor Richet, los niños de más corta edad entre los protagonistas del film (Fig. 414). Ordenadamente van sentándose en sus pupitres y disponiendo sus escritorios para el comienzo de la lección (Fig. 415). Después disfrutar del juego y la diversión del recreo se preparan para la clase con un sentido del deber que está en armonía con el carácter que ya nos había mostrado el maestro Richet. A continuación, Truffaut introduce una serie de campos vacíos que muestra el patio y otros exteriores del edificio con un rápido montaje musical (Figs. 416 y 417) que sirve de transición para pasar a la siguiente escena que se desarrollará en el aula de la señorita Petit.

Fig. 414 y 415: Los alumnos del profesor Richet en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 416 y 417: Planos de campo vacío del patio en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Con un plano medio de la profesora Petit comienza esta escena (Fig. 418). El plano es muy similar a los anteriores con los que el director nos mostraba a este personaje: apoyada o sentada sobre su mesa en lugar de estar sentada en la silla como comúnmente corresponde a la imagen que el cine (y la vida) dan del profesor. Así, situando a la profesora en esta posición, más cerca de los alumnos, menos aislada de lo que supone estar tras una mesa, Truffaut vuelve a hacer una declaración de intenciones sobre la imagen de la educación formal que pretende transmitir. En esta ocasión la lección que se imparte es sobre historia, aunque como la anterior sobre literatura, la señorita Petit va preguntando a sus alumnos fechas concretas para que ellos respondan el acontecimiento histórico al que corresponden. Por tanto, y como ocurría con el texto de Molière, sus alumnos deben memorizar. Esta técnica pedagógica tan importante para la maestra, se muestra muy desfasada en la actualidad, pero muchos espectadores, entre los que me incluyo, se sentirán identificados con tal método. Mientras escuchamos la voz en off de la profesora preguntando a determinados alumnos, la cámara concentra su atención en Patrick (Fig. 419) que, inquieto, no para de mirar a través de la ventana abierta el reloj situado en la fachada del edificio. Para reforzar el nerviosismo del chaval, el director introduce su visión subjetiva con un plano detalle del reloj marcando la hora (Fig. 420), para volver inmediatamente a un primer plano de Patrick que mirando a su derecha no le quita ojo al reloj (Fig. 421).

Fig. 418 y 419: La maestra Petit dirigiéndose a sus alumnos. Patrick mirando la hora en un reloj en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 420 y 421: Plano detalle del reloj que mira Patrick, tomado desde su PDV en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

La acción queda en suspenso cuando la señorita Petit se da cuenta de que unos de sus alumnos no solo presta atención sino que está dormido sobre la mesa de su pupitre. La profesora interrumpe sus preguntas y le llama la atención (Fig. 422). El alumno somnoliento no es otro que Julien (Fig. 423), que no sin esfuerzo se incorpora sobre la mesa y se sostiene la cabeza con el brazo (Fig. 424), mientras la profesora le reprende por su actitud. Sin embargo, algo que nosotros los espectadores conocemos, pasa desapercibido para Petit. La profesora desconoce las desgraciadas circunstancias en las que vive Julien y que probablemente le haya impedido descansar como al resto de los alumnos. Es por este motivo por el cual se queda dormido durante la clase, no por no prestar la suficiente atención a la lección. Finalmente y tras este *impasse* la profesora retoma sus preguntas y volvemos a ver a Patrick pendiente del reloj mientras un niño de pie contesta (Fig. 425). Se escucha como le chivan la respuesta y la profesora se da cuenta y les dice que no le tomen el pelo.

Fig. 422 y 423: Plano frontal de la señorita Petit. Julien durmiendo en su pupitre en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 424 y 425: Julien despertándose. Patrick pendiente de la hora en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Entonces tiene lugar el momento más curioso y divertido de la escena. En él, la profesora Petit pregunta a Patrick por una fecha histórica mientras el niño solo le presta atención al reloj del patio. Con un montaje rápido de planos de corta duración, se utiliza la cámara subjetiva alternando los puntos de vista de Patrick y la profesora Petit. Esta parte de la escena se construye mediante una sucesión de primeros planos y detalles del reloj. Primero vemos a Patrick sentado en su pupitre desde el punto de vista de la señorita Petit justo en el momento en que le pregunta (Fig. 426). Patrick, como lo habíamos dejado antes, continúa mirando fijamente a su derecha. Inmediatamente después desde el punto de vista del niño vemos a la profesora instando a Patrick a ponerse en pie y contestar a la pregunta (Fig. 427). Seguidamente, desde el punto de vista de la profesora, vemos a Patrick ponerse ya en pie mientras mira a su derecha y no atiende a sus órdenes (Fig. 428). El siguiente plano nos muestra el detalle del reloj que está a punto de dar las cuatro y media de la tarde (Fig. 429) que, intuimos será el final de la clase. Volvemos a un plano de Patrick desde el punto de vista de la profesora en el que el niño desvía su mirada hacia ella mientras oímos en off que le reclama atención con un tono cada vez más serio (Fig. 430) y de nuevo el plano de la señorita desde el punto de vista de Patrick (Fig. 431).

Fig. 426 y 427: Primeros planos de Patrick y la señorita Petit en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 428 y 429: Primer plano de Patrick. Plano detalle del reloj casi dando las 16:30 en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 430 y 431: Juego de plano-contraplano de Patrick y la maestra, que muestran sus PDV en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Esta estructura de cámara subjetiva alternando los dos puntos de vista de los personajes, se ve interrumpida por la inclusión de un plano medio de Patrick muestra al niño mirando al reloj que se encuentra en el exterior (Fig. 432) sin que se corresponda con el punto de vista de la señorita Petit, sino más bien, con el punto de vista de alguien situado a la izquierda del niño. Este plano en la denominación de Casetti (1996) se corresponde con la cámara objetiva que coloca al espectador como testigo de la acción que se desarrolla en el film. El espectador se

convierte así en enunciatario, papel que en los planos subjetivos corresponden a los personajes de la diégesis. Tras este plano que rompe la estructura del plano-contraplano subjetivos, se muestra un plano detalle del reloj justo cuando la manecilla de los minutos alcanza los 30 (Fig. 433) y suena el timbre que da por finalizada la clase de historia. El punto de vista vuelve a corresponder a la mirada de Patrick pero la planificación ha logrado involucrar al espectador más allá de su identificación con el personaje, pues la cámara objetiva le ha transformado, como sucede en otras muchas escenas del film, en enunciatario principal de la enunciación narrativa. A continuación, otro primer plano de Patrick desde el punto de vista de la señorita Petit (Fig. 434), aunque en esta ocasión no viene inmediatamente precedido por un plano de ella, pues realmente no hace falta introducirlo ya que el espectador ha asumido por el mismo ángulo del plano, que se trata de la visión subjetiva de la profesora tal como se nos había dado antes en los planos inmediatamente precedentes. Es el momento en el que suena el timbre del final del día de colegio y Patrick expresa su alegría porque literalmente ha sido "salvado por la campana" pues seguramente y como sucedió en clase de literatura, no había estudiado la lección. Truffaut termina la secuencia con un plano general en el interior del aula desde una posición picada que hace que el espectador domine casi toda el aula mientras los niños recogen sus libros, cuadernos y mochilas (Fig. 435). Una leve panorámica hacia la izquierda sigue el movimiento de los niños que salen a toda prisa del aula (Fig. 436). En este mismo plano, de composición más compleja, vemos a través de la ventana a los niños más pequeños que corren por el patio al finalizar las clases. Finalmente, tras abandonar el aula en último lugar la profesora Petit, el director nos muestra un campo vacío del aula que representa la paz y tranquilidad después de un día intenso de clase (Fig. 437).

Fig. 432 y 433: Nuevamente, Patrick mirando el reloj y plano detalle de la hora que marca en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 434 y 435: Primer plano de Patrick. Los alumnos saliendo de clase después de sonar el timbre en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 436 y 437: Planos generales del aula mientras los niños la desalojan rápidamente en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Resulta curiosa la forma que tienen los niños de salir corriendo una vez ha sonado el timbre de clase. Esa desmesurada explosión de alegría puede interpretarse como una exaltación de la libertad de los niños que, tras estar atrapados por los muros del colegio, de la educación formal, se abre ante ellos el tiempo de la diversión y de otro tipo de educación, la informal. Sin embargo, no puede entenderse esto como un rechazo o una crítica frontal al sistema de educación formal que el director presenta en el film. Truffaut defiende el sistema pedagógico, aunque critique algunas actitudes, sobre todo los métodos de la señorita Petit que producen algo de rechazo en el espectador, pues el relato nos identifica principalmente con los niños protagonistas. Simplemente hay que rememorar el júbilo que nos provocaba el timbre del final del día cuando éramos niños de la misma edad que los protagonistas de *La piel dura.*

Pasado el fin de semana, en el que hemos visto como los niños protagonistas ocupaban su tiempo fuera del colegio, volvemos a encontrarnos nuevamente con un día lectivo. Durante el recreo asistimos a una charla entre los

maestros Richet y Petit sobre el comportamiento de sus respectivos alumnos. Petit se queja de que algunos alumnos suyos se tocan sexualmente mientras da la lección de geografía y Richet le dice que también le pasa y que en una ocasión habló con un alumno suyo dos años mayor que los demás y todo quedó solucionado. A parte, le dice a la señorita Petit que estos hechos son fruto de la educación diferenciada que establece el colegio y que el año próximo con la implantación de la educación mixta los problemas de los chicos serán otros, pues se sentirán intimidados por las chicas. Truffaut, por boca del profesor Richet, aboga claramente por la educación mixta en detrimento de la educación segregada por sexos, que impide el completo desarrollo emocional de niños y niñas.

Volviendo ya a la acción que tiene lugar en el interior de las aulas, la siguiente escena se desarrolla nuevamente en la clase de la señorita Petit. Los niños entran en el aula ordenadamente (Fig. 438) y se sientan en sus respectivos pupitres. La señorita Petit pasea por el aula mientras pide silencio y les dice a sus alumnos que abran sus libros de gramática por la página la página 94 (Fig. 439). La cámara vuelve a situarse en un punto de vista objetivo, sin personalizar la mirada en alguien en concreto. Mediante suaves panorámicas que siguen los movimientos de la profesora, el espectador tiene una visión general de lo que está sucediendo en la clase. En su deambular entre los pupitres, la profesora presta especial atención al hecho de que todos los alumnos tengas sus libros sobre las mesas hasta que repara en Julien Leclou, el niño solitario y algo problemático que acaba de incorporarse al colegio . Le pregunta dónde está su libro y el niño le contesta que no lo sabe y que le da igual (Fig. 440). Ante tal respuesta desafiante (con la consiguiente risa de sus otros alumnos), la señorita Petit decide tomar una medida disciplinaria y lo expulsa de clase (Fig. 441).

Fig. 438 y 439: Los alumnos entrando en el aula. La señorita Petit observándolos mientras hacen sus deberes pizarra en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 440 y 441: Planos generales de la clase mientras Petit pasea entre los pupitres de sus alumnos en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Mientras Julien sale por la puerta (Fig. 442), indiferente al castigo que supone su expulsión, la señorita Petit se dispone a iniciar la lección (Fig. 443). Entonces, el plano cambia (hasta el momento no había habido ningún corte) y la acción se traslada al pasillo. La cámara sigue a Julien rebuscando en los abrigos de sus compañeros, que están colgados fuera de la clase (Fig. 444). Saca un objeto de uno de los bolsillos pero el espectador no puede identificarlo debido a la lejanía de la toma. Tras caérsele al suelo y recogerlo, el niño se asusta porque oye que alguien se acerca y rápidamente se dirige al fondo del pasillo para adoptar una postura nada sospechosa (Fig. 445). Este pequeño hurto es consecuencia de la marginalidad que sufre Julien. El relato proporciona esa información al espectador, conoce las motivaciones que llevan al personaje a actuar de esa forma. En esta secuencia estamos ante lo que Gaudreault y Jost (1995) denominan ocularización cero, en la que la mirada pertenece a una instancia extradiegética que tiene la capacidad de ver más que los personajes, un observador omnisciente o, utilizando la categorización de Casetti (1996), correspondería a la enunciación producto del uso de la cámara objetiva.

Fig. 442 y 443: Julien es expulsado de clase. La maestra Petit continúa con la lección en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 444 y 445: Julien registrando los abrigos de sus compañeros y disimulando cuando alguien se acerca en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

La siguiente escena que se analiza, sucede mucho más avanzado el relato. Hemos sido testigos de la vida de los niños fuera del colegio, de sus juegos, de sus travesuras, pero también de sus responsabilidades y de sus interacciones con los adultos. Conocemos a los niños principales protagonistas y gran parte de su carácter. Esta escena tiene lugar en la clase del profesor Richet después de que su mujer haya dado a luz a su primer hijo. Comienza con los niños en clase mientras juegan utilizando el silbido como si fueran palabras (Fig. 446), imitando lo que habían visto en el cine, en la que un niño se expresaba únicamente por medio de silbidos. Uno de los niños señala la pizarra en la que está escrita con tiza la tabla de multiplicar del número ocho (Fig. 447), y todos los alumnos empiezan a silbarla al unísono (Fig. 448), mientras la cámara vuelve a la pizarra y mediante una panorámica vertical de arriba hacia abajo, va pasando por los números (Fig. 449) en un curioso montaje musical con los sonidos de los niños.

Fig. 446 y 447: Dos alumnos de Richet silbando la tabla de multiplicar escrita en la pizarra en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 448y 449: Laurent silbando y detalle de la tabla de multiplicar escrita en la pizarra en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

De repente, el juego se ve interrumpido cuando entra en el aula el conserje y pide silencio (Fig. 450). Respetuosamente los niños se callan y se ponen de pie (Fig. 451) ante la presencia de una figura de autoridad, un adulto al que tienen que obedecer. El conserje simplemente les anuncia que le profesor Richet llegará un poco tarde, les pide que se porten bien y se marcha (Fig. 452). Entonces, uno de los alumnos anuncia que conoce el motivo por el cual el maestro no ha ido a clase (Fig. 453). Richet ha sido padre y por eso viene con retraso. A continuación, se produce una situación muy cómica: los niños especulan sobre la paternidad del profesor y sus comentarios son realmente agudos y graciosos. La realización combina primeros planos de los niños (Fig. 454), con planos generales en los que observamos a los niños desde un punto de vista objetivo (Fig. 455).

Fig. 450 y 451: El conserje entrando en el ala. Los niños se ponen de pie en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 452 y 453: El conserje saliendo del aula. Plano de uno de los niños de la clase en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 454 y 455: Primer plano de uno de los gemelos Deluca. Plano general de la clase en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

A continuación, entra en la clase súbitamente el profesor Richet (Fig. 456) y los niños se ponen inmediatamente de pie (Fig. 457). El maestro les anuncia que ha sido padre (Fig. 458) y los niños le preguntan si ha sido niño o niña. Richet les contesta diciendo que ha sido niño y los alumnos explotan de alegría (Fig. 459), presumiblemente porque se sienten más identificados con el hecho de que sea un varón como ellos. Los niños comienzan entonces a hacerle al maestro todo tipo de preguntas acerca del bebé: ¿Cómo se llama?, ¿Cuánto mide?, ¿Cuánto pesa? El profesor Richet escribe en la pizarra el nombre que le han puesto al niño, Thomas (Fig. 460) e incluso uno de los niños, concretamente su vecino, Richard Golfier (Fig. 461), le pregunta cómo está su mujer.

Fig. 456 y 457: El profesor Richet entrando en el aula y los niños poniéndose en pie al verle en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 458 y 459: El profesor Richet les dice a sus alumnos que ha sido padre y estos lo celebran en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

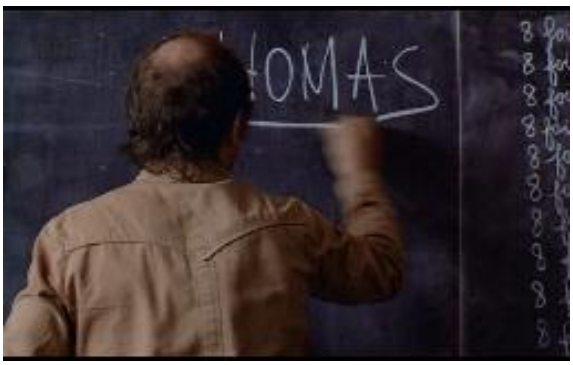


Fig. 460 y 461: Richet escribe el nombre de su hijo en la pizarra. Primer plano de Richard en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

En esta escena Truffaut nos proporciona un claro ejemplo de la estrecha relación que une al profesor Richet con sus jovencísimos alumnos. Incluso cuando el maestro dice que se siente muy contento, los niños añaden que ellos también. La preocupación de los alumnos por conocer todo detalle del feliz acontecimiento y la alegría que expresan por ello, son síntomas evidentes de que se trata de una relación de admiración hacia su profesor, le quieren y respetan, fundamentalmente porque él se lo ha ganado con sus métodos pedagógicos y su gran

dedicación a sus alumnos. Así, el director defiende un modelo de educación bastante alejado del autoritarismo tradicional que creaba relaciones claramente diferentes, en las que los alumnos muchas veces sentían temor hacia sus maestros y generalmente mucha indiferencia mutua hacia las cuestiones personales.

Tras contestar pacientemente a las preguntas de sus alumnos, el profesor Richet se dispone a empezar con la clase pero como no había preparado nada, decide improvisar un ejercicio de expresión oral (Fig. 462) y pide al niño Richard que cuente al resto de sus compañeros lo que ha hecho el domingo. Richard simplemente dice que el domingo durmió mucho y se levantó tarde (Fig. 463). Richet le dice que parece que no le interese hablar del domingo (Fig. 464), a lo que el niño contesta espontáneamente que le gustaría más hablar sobre motos (Fig. 465). El maestro le contesta que sí y el niño empieza a enumerar marcas de motocicletas como si fuera un experto, demostrando un amplio conocimiento sobre su afición. El maestro comprende que para evaluar la expresión oral de su alumno es igualmente válido que hable de algún tema que le entusiasme, por lo que le permite que se exprese sobre lo que se sienta cómodo. Truffaut emplea la realización clásica del plano-contraplano para representar este diálogo, mediante unos primeros planos de los personajes según la organización de la cámara subjetiva que cambia el punto de vista enunciativo.

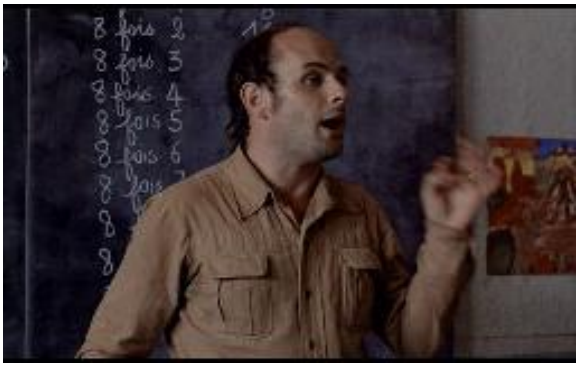


Fig. 462 y 463: El maestro Richet dirigiéndose a sus alumnos. Primer plano largo de Richard en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

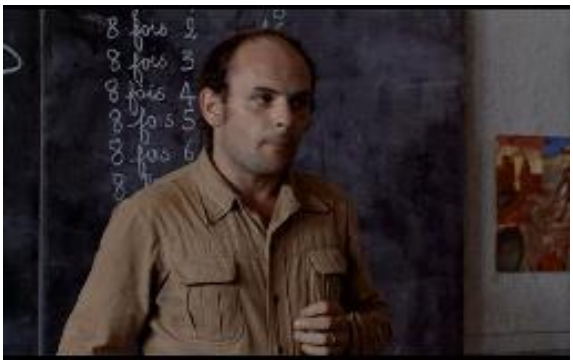


Fig. 464 y 465: Plano medio de Richet. Richard enumerando marcas de motocicletas en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Una nueva interrupción en la clase. El director del colegio, acompañada de otro hombre, llama a la puerta y pregunta por el profesor Richet (Fig. 466). Los niños se sorprenden por la presencia del director, máxima autoridad en lo que respecta al mantenimiento del orden dentro de la institución, y sus miradas delatan su nerviosismo (Fig. 467). Richet de acerca a la puerta y el director le comenta algo en voz baja, impidiendo que nadie más lo escuche, ni los alumnos ni el espectador. Inmediatamente los tres adultos dirigen sus miradas hacia los niños (Fig. 468) y estos permanecen expectantes (Fig. 469), como observamos en el plano general de los alumnos desde el punto de vista de los adultos. El plano de los tres adultos se cierra pasando de plano medio a primer plano largo y sus miradas con expresión bastante serie, se dirigen ahora hacia dos niños en concreto (Fig. 470), los hermanos Deluca, como vemos en el contraplano (Fig. 471), dos niños que como hemos observados a lo largo del film, no son tan inocentes como otros, aunque exentos de malicia, son un de los personajes más traviesos que dibuja Truffaut.

Fig. 466 y 467: El director del colegio. Uno de los hermanos Deluca mira asustado su entrada en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 468 y 469: Richet, el director y otro adulto. Los niños miran expectantes a los adultos en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 470 y 471: Plano más cerrado de los tres adultos. Los hermanos Deluca miran a los adultos en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

El profesor Richet afirma que se encargará del problema del que ha sido informado y se dirige a la clase diciendo que se ha enterado que los hermanos Deluca han repartido a sus compañeros unos juguetes, pero que tienen que entregarlos porque han sido adquiridos con dinero robado (Fig. 474). Los niños buscan en sus pupitres (Fig. 475), cogen las armas de juguete que los Deluca les habían dado y se dirigen a depositarlas en la mesa del profesor (Fig. 476). El movimiento de cámara vuelve a ser una panorámica desde una posición picada como las que hemos visto tanto en la clase de Richet como en la de la señorita Petit. Este recurso estilístico, unido con el clasicismo de la realización, son las técnicas principales que utiliza Truffaut para sustentar su puesta en escena.

La escena finaliza con un plano detalle de las pistolas de plástico apiladas sobre la mesa del profesor (Fig. 477). Por medio del uso del zoom, al que recurre la puesta en escena en contadas ocasiones, Truffaut incluye un guiño hacia el cine de género negro al resaltar un elemento tan simbólico como las pistolas. Hay que reseñar que el director francés fue un gran cinéfilo, al igual que sus compañeros de la *Nouvelle Vague* y que en toda su filmografía contiene numerosos homenajes al cine y a la literatura. Sin ir más lejos, pues se escapa de nuestro estudio, podemos señalar en este mismo film, Truffaut representa una extensa secuencia que se desarrolla en un cine, que sirve de reunión para muchos habitantes del pueblo, jóvenes y adultos, de toda clase social y económica. Además, un cortometraje en blanco y negro de género falso documental se incluye en el programa cinematográfico que los personajes de *La piel dura* están viendo en la sala de cine.

Fig. 472 y 473: Panorámicaque sigue el movimiento del profesor Richet por el aula en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 474 y 475: Los niños entregan las pistolas de juguete. Plano detalle de las pistolas en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

El final del relato se va acercando. Se analiza ahora una breve pero significativa escena. Tiene lugar en el aula donde imparte clase la señorita Petit. Mientras la maestra está dictando a sus alumnos (oímos su voz en off), vemos a Julien Leclou, al que el conserje recogió un poco antes en la puerta del colegio donde había pasado la noche. Julien dormita en su pupitre como ya habíamos observado en otras ocasiones (Fig. 476). Su sueño es interrumpido cuando llaman a la puerta y el niño se incorpora sobre su mesa a duras penas (Fig. 477). Es el conserje, que entra en la clase y anuncia que viene a llevarse a los alumnos a la revisión médica (Fig. 478). Los niños se levantan de sus pupitres y van desfilando rápidamente para abandonar el aula (Fig. 479). Sin embargo, no todos los niños acatan la orden. Julien permanece impertérrito en su pupitre cuando todos sus compañeros y la profesora Petit han salido ya. El conserje se acerca al niño y le pregunta por qué no se ha ido con el resto de sus compañeros. Julien contesta que sus padres no le permiten ir al reconocimiento médico (Fig. 480). El conserje le pide que le enseñe una justificación firmada de sus padres para saltarse la revisión, pero Julien le dice que no la tiene, por lo que este le obliga a ir con los demás niños inmediatamente. Entonces, Julien se levanta de su mesa y recorre parsimoniosamente el aula hasta salir cabizbajo por la puerta (Fig. 481).

Fig. 476 y 477: Planos medios cerrados de Julien medio dormido sobre su pupitre en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 478 y 479: El conserje viene a llevarse a los niños a una revisión médica en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 480 y 481: El conserje le dice a Julien que él también tiene que ir a la revisión médica en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

En el reconocimiento médico, al que se resiste Julien hasta el último momento, se descubre la terrible realidad. El cuerpo del niño está cubierto de cardenales y señales de quemaduras producto de unos continuados malos tratos propinados por su madre y su abuela. Aunque Julien lo niega y dice que se cayó solo, la verdad sale a la luz y ambas son detenidas ante la indignación general de los habitantes del pueblo. Al ser preguntada la señorita Petit si en algún momento había notado algo rara en el comportamiento de su alumno, esta se echa a llorar, admitiendo así su parte de responsabilidad por no haberle prestado la atención suficiente. Truffaut critica de esta forma al tipo de profesor poco implicado en la vida de sus alumnos. Julien transmitió desde el principio indicios de sus problemas, con su actitud y comportamiento, y la profesora no quiso saber nada y simplemente aplicó el castigo correspondiente. ¿Hubiera sucedido lo mismo en el caso de estar Julien en la clase del profesor Richet? Es una pregunta que permite la libre interpretación del espectador.

La última escena que tiene lugar en las aulas se desarrolla tras los acontecimientos que han llevado al descubrimiento de la terrible verdad sobre Julien Leclou. Se trata de la secuencia de más larga duración en toda la película que transcurre dentro de un aula. El profesor Richet trata de explicar lo sucedido a sus alumnos y a los

alumnos de la señorita Petit que recordemos, son los compañeros del niño maltratado. En primer lugar, el maestro Richet manda a cinco niños que se coloquen bien sentados (Fig. 482) pues lo que tiene que decirles es muy importante y deben prestar atención. Comienza diciendo que seguramente ya sabrán sobre el caso de Leclou porque lo habrán visto en los periódicos o comentado con sus padres. En el mismo plano general que encuadra al profesor y a los niños de espaldas, vemos como Richet se sienta sobre su mesa (Fig. 483) para dirigirse a los niños de modo más cercano y directo, pues como el mismo anuncia, va a dar su opinión sobre lo sucedido con Julien. Primero les dice a los niños que a Julien le pegaban su madre y su abuela y que irá con una familia de acogida pues su madre perderá su custodia. Luego les comenta que su verdadera libertad comenzará a los 15 o 16 años, cuando ya pueda tomar decisiones. Richet se dirige a los niños de forma natural, sin rodeos ni eufemismos, sin suavizar los hechos pero de manera que los alumnos lo comprendan perfectamente. Truffaut va cerrando el plano sobre el profesor a un plano medio (Fig. 484) y después a un primer plano (Fig. 485) mientras su discurso progresa y se va haciendo más intenso. Richet empieza a hablarles sobre su infancia, que también fue desgraciada pero no al nivel de Julien, y les comenta que cuando era niño estaba deseando ser adulto para poder tomar decisiones sobre su vida.

Fig. 482 y 483: Planos generales de Richet dirigiéndose a sus alumnos en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 484 y 485: Planos de distintos tamaños del maestro hablándoles a los niños en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Truffaut inserta contraplanos de los alumnos desde el punto de vista del profesor, haciendo que el espectador se identifique con él, con las reacciones que se producen en los rostros de los niños mientras escuchan atentamente el discurso de su maestro. En estos planos, más o menos abiertos, se incluyen algunos de los niños protagonistas como los hermanos Deluca (Figs. 486 y 490), Patrick y Laurent Fig. (488) o Bruno (Fig. 491). Todos prestan mucha atención a las palabras del profesor y sus rostros permanecen serios, siendo quizás Bruno quien más los expresa mordiéndose el labio. Mientras, los primeros planos del profesor (Figs. 487 y 489) muestran sus gestos y miradas cada vez más vehementes a medida que su discurso en defensa de los derechos de los niños se hace más apasionado.

Fig. 486 y 487: Mathieu Deluca. En la otra imagen, el profesor Richet en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 488 y 489: Laurent y Patrick. En el otro plano, el profesor Richet, en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 490 y 491: Uno de los gemelos Deluca. Bruno, enfocado en segundo plano en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

El director también recurre a primeros planos de los niños para personalizar el discurso del profesor, como el primer plano de Laurent (Fig. 492) en el que el niño permanece atento y con rostro serio ante el discurso del profesor, que continúa gesticulando y haciendo aspavientos siempre manteniendo el mismo primer plano (Figs. 493 y 495). Otro plano muestra a Richard (Fig. 494), el niño vecino del profesor Richet, de pie, mordiéndose la camiseta en un gesto de preocupación. Es un plano medio que incluye a otros niños pero que da prioridad a Richard.

Fig. 492 y 493: Laurent. En la otra imagen, el maestro Richet en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 494 y 495: Richard. En la otra imagen, Richet en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Richet (Figs. 497 y 499) continúa su discurso hablando ahora de los adultos y de cómo pueden cambiar sus vidas, mejorarlas, por medio de la lucha y la política pero en todas estas batallas siempre son olvidados los niños. Mientras el profesor pronuncia estas palabras que contraponen el mundo de los adultos al mundo de los niños, Truffaut muestra en primer plano el rostro de Patrick (Fig. 496), uno de nuestros protagonistas, ese niño que está a punto de dejar de serlo para convertirse en adolescente y dar paso a esa etapa crítica en la vida del ser humano que marcará su devenir como adulto. No resulta, por tanto, baladí que el director recurra a este personaje cuando el profesor (convertido en *alter ego* del propio Truffaut) pronuncia estas palabras: "Desde hace algunos años los adultos se han aferrado a dirimir en la calle lo que se les niega en los despachos. Si os cuento todo esto es para demostraros que los adultos, cuando de verdad se lo proponen pueden mejorar su vida, pueden mejorar su suerte, pero en todas esas luchas, los niños son olvidados". Igualmente, vuelve a mostrar a Patrick (Fig. 498) cuando Truffaut pone en boca del maestro las palabras que sintetizan el mensaje que pretende transmitir *La piel dura*, cuando Richet dice: "La vida no es fácil, es dura, y es importante que aprendáis a fortaleceros para poder afrontarla. Cuidado, no digo endureceros sino fortaleceros".

Fig. 496 y 497: Plano cerrado de Patrick. En el otro, plano cerrado de Richet en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 498 y 499: De nuevo, los mismos planos de Patrick y Richet en un juego plano-contraplano en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Tras una breve pausa después del largo monólogo pronunciado por el profesor Richet, algo no muy habitual en el cine pero que en ningún momento resulta monótono para el espectador pues el director monta ágilmente los planos-contraplanos del maestro y los niños, Richet se levanta de su mesa y se dirige lentamente al fondo del aula (Figs. 500 y 501) en un plano general con movimiento que va reencuadrando la figura del profesor mientras se desplaza por el pasillo central del aula. La planificación de la puesta en escena nos muestra seguidamente sendos planos generales de los niños a ambos lados del aula (Figs. 502 y 503), con sus miradas dirigidas completamente hacia su profesor, para terminar en un plano general (Fig. 504) casi idéntico al anterior mientras habla sobre el próximo curso en el que las clases serán mixtas, y del rápido paso del tiempo para sentenciar que "no se puede pasar por la vida sin amar y sin ser amado".

Fig. 500 y 501: Planos generales de los niños en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 502 y 503: Planos de los niños mirando y escuchando atentamente a su profesor, fuera de campo en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

Fig. 504 y 505: Plano general de la clase mientras Richet termina su monólogo. En la otra imagen, el cartel de una colonia de vacaciones para niños en *La piel dura* (1976) de François Truffaut

La siguiente secuencia, constituye el epílogo del film y tiene lugar en el campamento de verano al que acude Patrick y en el conocerá a su primer amor, Martine, la misma niña que vimos en el prólogo del film, cerrando con este personaje una estructura narrativa circular. Un plano que muestra el letrero con el nombre del campamento (Fig. 507) sirve de apoyo a las últimas palabras que pronuncia el profesor Richet en el aula y que obviamente escuchamos en off: "Bien niños, el curso ha terminado, os deseo unas buenas vacaciones".

Con este film, François Truffaut quiso rendir un profundo homenaje a los niños. En unas reflexiones publicadas por primera vez en 1975, el autor francés comenta:

> En relación con su importancia en la vida real, el niño desempeña un papel ínfimo en el cine. Por supuesto, existen varias películas en las que aparecen niños, pero hay pocas películas sobre niños. ¿Por qué? Sencillamente porque no hay estrellas de cine de su edad. Como las películas comerciales se basan en la exhibición de las estrellas, al niño solo se le puede utilizar como algo secundario, al margen de la acción y a menudo de forma decorativa. Sin embargo, en el pasado, hubo en Hollywood, estrellas infantiles que el público adoraba encontrar película tras película en una serie de aventuras; pero, en mi opinión, estas películas, que muchas veces eran excelentes y ofrecían diversión de calidad, no podían enriquecer nuestro conocimiento de la infancia e incluso corrían el riesgo de dar una idea falsa de la infancia; normalmente eran irreales, puesto que estaban dirigidas a un público juvenil al que quería llenar de optimismo (Truffaut, 1999, pp. 33-34).

De esta forma, podemos considerar su film *La piel dura* como una respuesta contundente a esa carencia que observa en el cine. Su película es realista con el tema de la infancia, la educación y transmite unos valores positivos sin necesidad de recurrir a elementos melodramáticos para tocar la fibra sensible del espectador. Además, gracias a su planificación clásica y sencilla y a su transparencia narrativa, la película de Truffaut se hace muy fácil de entender y asimilar por parte del espectador infantil.

En los análisis de estos dos films franceses de características y épocas muy distintas, hemos podido comprobar cómo el cine de autor es un vehículo muy eficaz para representar el universo de educación en el cine. Hemos prestado especial atención a la denominada educación formal, aquella que se desarrolla en un entorno educativo institucionalizado, aunque no podemos perder de vista los valores que transmiten ambos film por medio de las experiencias procedentes de la educación informal en ellos representadas.

2.4.2. Enseñanza con el cine / enseñanza por el cine / enseñanza del cine

Como se indicaba más arriba, el cine desarrolla tres papeles dentro de la educación formal, es decir, en el interior de una institución oficial, escuela, instituto o universidad. En la educación informal también resulta muy importante su influencia, no solo por la multitud de talleres de cine organizados por asociaciones culturales, sino la propia cinefilia producto de ver películas con la familia y amigos, puede ser un medio muy útil para la formación de identidades, la adquisición de valores, la socialización o la concienciación moral e incluso cultural y el desarrollo de un espíritu en los espectadores cinematográficos. Volviendo a nuestro objeto de estudio, se va a realizar un repaso por las principales funciones que cumple el cine dentro de los límites de la enseñanza formal. Al respecto, dice Ferrés (2008) que:

> Las reticencias que tradicionalmente han suscitado las pantallas en los ámbitos educativo y cultural provienen en buena medida de lo que, paradójicamente, es una de sus máximas potencialidades didácticas, del hecho de que la comunicación audiovisual conecta de manera directa e inevitable con las emociones (p.27).

El uso del cine dentro de la educación formal se ha desarrollado bastante en las dos últimas décadas y cuenta con el apoyo de los máximos organismos educativos, como señala Clarembeaux (2010):

> Nos parece también muy importante aludir a la «ley de excepción pedagógica» que muchos países han aprobado. Se trata, como se sabe, de una ley que permite a un profesor cualquiera exhibir en el aula para los alumnos una película o una emisión televisiva, completa o parcialmente. Ciertamente los profesores solían hacerlo desde siempre, pero la ley legitima ahora la elaboración de recursos y herramientas didácticas que permiten mejorar el aprovechamiento de la obra, educando tanto para el cine como educando en el cine, que son formas de educar complementarias. Por consiguiente, el cine ha adquirido pleno derecho en las clases de Historia, de Lengua, de Ciencias Sociales, etc. (p. 27).

Esta legitimación del cine como herramienta didáctica supone el reconocimiento de las posibilidades del cine como medio de comunicación y expresión artística para la transmisión de conocimientos y la consolidación de los

mismos pues actúa sobre la realidad perceptiva del alumno influyendo directamente en su comportamiento, su actitud y su visión del mundo. El cine debe ser uno de los recursos educativos normalizados con los que cuenta el docente, tanto como los libros de texto, manuales, clases maestras o las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Insistiendo en el tema, Martínez-Salanova (2002) señala que:

> El cine compendia los elementos de la comunicación convirtiéndose en elemento insustituible, tanto como recurso didáctico y elemento educativo para llegar a la investigación, como clave metodológica de los nuevos diseños curriculares y actividad fundamental en todos los niveles educativos, incluidos el universitario. Por ello es necesario que los procesos de socialización y de educación cuenten con él como imprescindible elemento cultural (p. 11)

En la actualidad y gracias al desarrollo da las nuevas tecnologías y de su progresiva introducción en las aulas, es una realidad la utilización del cine como recurso educativo en los todos los niveles educativos dentro de la educación formal.

El cine como recurso didáctico tiene que ser convenientemente aplicado a los programas de estudio de los distintos niveles y asignaturas, en pos de obtener unos resultados satisfactorios que afiancen los conocimientos y el desarrollo del aprendizaje del alumno. Así, como indica González Martel (1996):

> No basta únicamente con que el cine esté presente, no basta únicamente con aceptar y demostrar su existencia. Hay que saber utilizarlo, hay que adecuarlo convenientemente al proceso de aprendizaje, de forma que en ningún momento dé la impresión de ser un simple añadido, un remiendo o un parche alternativo, sino una parte esencial, una parte irrenunciable y vitalmente necesaria del proceso de enseñanza y aprendizaje (p.113)

Por tanto, es muy importante saber utilizarlo de modo apropiado, para desarrollar el espíritu crítico del alumno y respetando siempre la ética profesional del docente, para no manipular al alumnado. En este sentido, se infiere la excepcional transcendencia de la necesidad de formar a docentes y pedagogos en el uso del séptimo arte dentro de sus aulas, tarea que han venido desarrollando numerosos investigadores en los últimos tiempos dando como resultado modelos muy valiosos tanto para la formación de los profesores como de los alumnos. En el último apartado de este capítulo haremos referencia a algunos de estos importantes modelos publicados en libros o revistas de investigación.

2.4.2.1. Enseñanza con el cine

La eficacia del cine como recurso didáctico está más que demostrada por medio de todo tipo de experiencias dentro de la educación formal y fuera de ella. El desarrollo de las TIC tanto como los formatos digitales que permiten la reproducción de películas sin necesidad de salas de cine, contribuyen enormemente a la definitiva introducción y asentamiento de la comunicación audiovisual en general y del cine en particular, en las aulas de todos los niveles de enseñanza reglada y en los espacios reservados a asociaciones culturales y de educación informal.

Para poder educar con el cine, es decir, por medio de películas, es necesaria una previa formación mínima sobre el lenguaje cinematográfico, que mantiene sustanciales diferencias con otros lenguajes audiovisuales como el televisivo o los nacidos a la luz de internet y del desarrollo de las nuevas tecnologías de grabación de imagen y sonido como las que proporcionan los *smartphones* o las *tablets*. Los llamados "nativos digitales" que son los alumnos de hoy en día, necesitan conocer los elementos básicos del lenguaje cinematográfico para que las propuestas didácticas que se apoyan en las películas logren tener eficacia. Señala Pereira (2005):

> Puesto que las nuevas generaciones forman parte ya de un mundo audiovisual, no se trata solo de formar **para el cine**, sino que hay que formar a los educandos también **con el cine**. Podemos afirmar que ningún medio cultural va a estar tan presente y accesible en la vida de una persona como el cine, lo audiovisual. Y para dar mayor fuerza a nuestro deseo de preparar a los educandos por medio del cine, queremos insistir en que pocos medios nos ofrecen la riqueza formativa que este reporta (pp. 214-215)

De sus palabras inferimos la gran importancia que esta autora otorga a la posibilidad de educar con el cine, pero pensamos que no se debe desligar de la necesidad de alfabetización audiovisual y sobre todo la importancia de instruir a los alumnos en el conocimiento cinematográfico y sus características particulares, como punto de partida para la utilización del cine como instrumento pedagógico, pues como indica Gómez Tarín (2007, p. 75), refiriéndose a los educandos, que "aunque su cultura es fundamentalmente audiovisual, en tanto que espectadores televisivos desde su infancia, los mecanismos y procesos que hacen posible la construcción y la fruición de un texto fílmico les son prácticamente desconocidos".

No menos importante es la necesidad de una formación correcta y extensa del profesorado que utiliza el cine con fines didácticos. Si un maestro no es capaz de dominar mínimamente el lenguaje audiovisual y los mecanismos de los que se sirven las películas para transmitir sus mensajes, difícilmente podrá enseñar nada a sus alumnos de cine ni con el cine. Actualmente en las facultades de magisterio se hace poco hincapié en la enseñanza de la llamada "competencia digital" necesaria para que el profesor pueda dotar a sus futuros alumnos de los

conocimientos necesarios para que adopten una postura crítica y activa frente a los mensajes audiovisuales y, más concretamente, las películas. A este respecto, señalan Ortega Carrillo y Pérez García (2013, p. 297) que "los actuales programas universitarios de formación inicial del profesorado inciden escasamente en la consecución de tales habilidades". Como venimos afirmando en esta tesis, el cine constituye un vehículo ideal para la educación en valores, siempre y cuando el espectador pueda entender bien el mensaje de los films. Los mismos autores mencionados anteriormente ratifican esta idea cuando declaran que:

> Desde el punto de vista didáctico el cine es una buena herramienta para la educación en valores, siempre que al espectador se le capacite para el análisis y la crítica de aquellas situaciones argumentales, símbolos o mensajes que orienten sobre los riesgos a evitar o que apoyen el desarrollo de la madurez personal y social y de afianzamiento de valores (p. 300).

La revolución acometida por el cine en las últimas décadas, pasando del analógico al digital, ha permitido al docente servirse didácticamente de las películas con mayor facilidad, pues simplifica la labor a la hora de realizar análisis fílmicos gracias a la posibilidad de parada de imagen, reproducir secuencias determinadas, elegir el idioma hablado en la película, etc. Ortega Carrillo y Pérez García (2013) defienden las virtudes del cine digital para su uso en las aulas. En su pionera investigación en nuestro país, esclarecen múltiples conceptos relacionados con el tema y conciben una interesante metodología para implantar lo que denominan un Programa de Alfabetización para el uso Didáctico del Cine Digital (PRADICI-DIG). Dichos autores, con la instauración de su programa, pretenden:

> Favorecer aprendizajes relacionados con el tratamiento de la información audiovisual y el desarrollo de competencias creativas de comunicación digital desde la integración curricular del cine en el aula. Y ello desde una doble perspectiva, formando al futuro profesorado en estrategias de análisis crítico y propiciando, a la vez, el desarrollo de competencias creativas que le permitan guionizar, crear y valorar sus propias películas artesanales elaboradas en formato digital (p. 303).

A pesar de que los avances en el campo de la formación del profesorado en cine son relativamente escasos todavía, en los últimos tiempos se han venido desarrollando algunos proyectos interesante como los llevados a cabo por el Ministerio de Educación con su curso *El cine, un recurso didáctico*, al que prestaremos especial atención en el último apartado de este capítulo, los cursos de Formación del profesorado en Red del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), que dedica varios cursos al cine y los medios digitales para su integración en las aulas, así como iniciativas de Universidades y Centros del Profesorado, además de másteres universitarios especializados en la materia.

Para empezar a situar la transcendencia del cine dentro de la actividad educativa hay que hacer alusión a dos datos fundamentales, como señala Gispert (2009):

> La utilización del cine con finalidades educativas implica la aceptación previa de dos premisas básicas. En primer lugar, debemos tener muy presente el hecho de que la imagen no es un espejo de la realidad, sino más bien una representación expresiva de la misma. Por lo tanto, existen enormes diferencias entre la imagen y su referente, o lo que es lo mismo entre la representación y la realidad. En segundo lugar, es preciso pensar que el significado del discurso audiovisual no es unívoco ni universal, sino que está sometido a múltiples interpretaciones por parte de sus receptores. Es decir, la naturaleza de la imagen es polisémica y su interpretación varía en función de una serie de variables tales como la experiencia previa del individuo, el género, su pertenencia a una cultura determinada, etc. (pp. 41-42)

Es capital por tanto tener siempre presente que el cine es representación de la realidad y que su significado puede variar según las interpretaciones de los espectadores, que están determinadas por múltiples factores culturales y de otra índole, como las circunstancias de la recepción. Enseñar con películas es pues una tarea que no siempre obtendrá los mismos resultados en grupos de alumnos de distintas características. El alumno, en cuanto a receptor, público espectador de un texto audiovisual, será el responsable de otorgar la definitiva significación, que no será universalmente la misma en cada caso. Como señala también Gispert (2009):

> Las teorías de la recepción han dejado de considerar al espectador como una entidad abstracta, para poner de manifiesto que aparte de su capacidad perceptiva, los individuos disponemos de unos saberes, afectos, creencias y de la pertenencia a una clase social, época y cultura determinadas. Estos estudios ponen de manifiesto que los textos de los medios son polisémicos y que, por consiguiente, están abiertos a múltiples interpretaciones por parte de los espectadores. El público tiene un papel activo en el proceso de la significación (pp. 73-74).

Así, el significado del film no solamente proviene del propio texto sino también del propio receptor que es quien el significado definitivo por medio de su propia interpretación.

Otro autor que hace hincapié en la necesidad de relacionar la educación con el cine con la educación del cine es González Martel (1996) que afirma que:

> La enseñanza con el cine alude a la utilización del cine como simple ilustrador informativo, es decir, a la consideración del cine como documento social, como un eficaz auxiliar en el proceso de comprensión de los mensajes por parte del alumno. (…) Reducir el potencial del cine a esta función nos parece una grandísima falta de respeto, una tremenda desconsideración. (p. 135).

Educar con el cine, con películas utilizadas como recursos para el aprendizaje, sin que hayan sido concebidas con fines educativos, es una de las tareas más extendidas en el espacio que ocupa la educación no formal, situada fuera del currículo oficial, a excepción de varias asignaturas con contenidos socio-educativos y éticos, en los que tienen cabida las películas que transmiten valores morales. Sin embargo, el cine de ficción puede emplearse como

instrumento para la enseñanza formal, en varias áreas de conocimiento como son: Educación artística, Geografía e Historia, Historia del Arte y Ciencias Naturales, entre otras.

2.4.2.2. Enseñanza por el cine

La enseñanza por el cine se refiere al cine realizado propiamente para enseñar, el cine pedagógico o de género didáctico. Siguiendo a De Pablos (1986), se considera cine didáctico a todo film realizado específicamente para conseguir el aprendizaje de unos contenidos, habilidades o actitudes previamente identificados. Por otra parte, De la Torre (1996, p. 10) plantea que "el cine formativo se entiende como la emisión y recepción intencional de películas portadoras de valores culturales, humanos, técnico-científicos o artísticos, con la finalidad de mejorar el conocimiento, las estrategias o las actitudes y opiniones de los espectadores". Así, no hay que confundir el cine formativo, dentro del cual se sitúa el cine de género pedagógico, con la potencialidad que posee gran cantidad de películas para transmitir todo tipo de valores sin necesidad de ser conocimientos de materias específicas.

Tradicionalmente, la cinematografía ha desarrollado este aspecto a través del documental ilustrativo que pretende la transmisión de determinados conocimientos sobre distintas materias impartidas en clase. El cine de ficción rara vez ha sido utilizado ex profeso para ilustrar alguna asignatura, pero multitud de largometrajes de ficción pueden servir para el propósito didáctico. Otro dato a tener en cuenta son las influencias mutuas entre el cine de ficción y el documental, produciendo obras híbridas o de difícil clasificación dentro de una de las dos categorías determinadas. La mayoría de los textos audiovisuales producidos dentro del cine propiamente educativo o didáctico pertenecen al ámbito del documental, que presenta él mismo numerosos subgéneros y además, mucho de este material ha sido creado directamente para otro medio distinto del cine, la televisión. La tradición de la televisión educativa ha sido desarrollada principalmente por las televisiones de carácter público, aportando materiales valiosos que aúnan el contenido informativo y educativo con el aspecto lúdico y de entretenimiento que hace más efectiva la asimilación de los conocimientos por parte de los alumnos, sobre todo de los niños. Debido a que esta investigación se sustenta fundamentalmente sobre el cine de ficción, apuntaremos de forma breve algunos films documentales y series educativas producidas para televisión, que puede darnos una idea del tema de este apartado, la educación por el cine.

En cuanto al cine documental, que en ocasiones ha sido considerado erróneamente como un género cinematográfico en sí mismo, sería más correcto hablar de película documental que de documental a secas, tal como comenta Nichols (1997):

> El documental como concepto o práctica no ocupa un territorio fijo. No moviliza un inventario finito de técnicas, no aborda un número establecido de temas y no adopta una taxonomía conocida en detalle de

> formas, estilos o modalidades (…) en vez de una, se imponen tres definiciones de documental, ya que cada definición hace una contribución distintiva y ayuda a identificar una serie diferente de cuestiones. Consideremos pues el documental desde el punto de vista del realizador, el texto y el espectador. Cada punto de partida nos lleva a una definición distinta aunque no contradictoria (p. 42)

El film documental cuenta acontecimientos que ha sucedido o están sucediendo en el momento de la filmación y que existen independientemente de su registro. Hablar de documental genéricamente resulta totalmente desacertado pues entre dos films documentales pueden existir diferencias incluso mayores que con un film de ficción. En su obra *El documental. Historia y estilo*, Erik Barnouw (1996) distingue hasta catorce categorías distintas para diferenciar las películas documentales según sus dimensiones políticas, sociales, estéticas y tecnológicas, así como su desarrollo a lo largo de la historia de la cinematografía y de los autores y escuelas más importantes. Echando mano de la taxonomía creada por Barnouw destacaremos los tipos de documentales que más poder educativo tienen: explorador, reportero, abogado, cronista, observador y agente catalizador.

Desde el nacimiento del cine la importancia de lo documental ha sido capital. Los padres del cinematógrafo, los hermanos Auguste y Louis Lumière pueden ser considerados también precursores del documental pues sus primeros films son registros directos de la realidad, captura de instantes que están sucediendo delante del objetivo de la cámara. Igualmente, Edison a pesar de tomar el camino más comercial con su invento, "habló a menudo del valor instructivo y documental de las imágenes y del registro de sonido, un valor tanto educativo como comercial". (Barnouw, 1996, p. 13). La evolución del documental fue muy rápida y extensiva, superando la cantidad de películas de ficción que se realizaban hasta más o menos 1907, año en el que la situación empezó a cambiar gracias al desarrollo del cine narrativo y del MRI (Modo de Representación Institucional). En 1922 se estrena *Nanuk, el esquimal* (*Nanook, The North*, Robert J. Flaherty), considerado por algunos historiadores como el primer documental, afirmación con la que no estamos de acuerdo porque significaría obviar las grandes aportaciones de los hermanos Lumière o de los realizadores de la Escuela de Brighton. Sí podemos decir de él que es el primer largometraje documental de carácter etnográfico y usando la clasificación de Barnouw, pertenecería al tipo de documental explorador. En su film, producto de una década de filmación, Flaherty registra la vida cotidiana de una comunidad esquimal de la región canadiense de la Bahía de Hudson, centrándose en la figura de Nanuk (cuyo verdadero nombre era Allakariallak) y su lucha por sobrevivir en ese ambiente tan hostil. En su película podemos ver escenas de las rutinas de vida de la tribu, como la caza y pesca necesaria para obtener alimentos (Fig. 506), la construcción de un iglú para soportar el gélido invierno y algunas escenas de la vida familiar de Nanuk junto a sus dos esposas, sus dos hijos y su perro. Especialmente importantes para nuestro trabajo es destacar la escena en la que Nanuk imparte una lección a su hijo sobre el manejo del arco y las flechas y posteriormente le calienta las manos con su aliento en un claro gesto de intimidad y amor familiar (Fig. 507). Sin embargo, a pesar de que parezca que Flaherty no interviene casi nada en el devenir de los acontecimientos, esto no es cierto porque el propio director introduce elementos de ficción, tales como utilizar a su propia esposa esquimal, Nyla, para

interpretar el papel de una de las mujeres de Nanuk, o la escena de la pesca bajo el hielo, en la que introdujo un pez que estaba ya muerto.

Fig. 506 y 507: Nanuk y otros esquimales cazando. Nanuk con su hijo en *Nanuk, el esquimal* (1922) de Robert J. Flaherty

No se puede, por tanto, hablar de cine antropológico en su mayor grado de pureza, pero sí nos da cierta idea de cómo debía ser la vida salvaje de este pueblo antes de ser afectado por los colonos de la cultura occidental. La puesta en escena, aunque sea mínima y muy sencilla, está provocada para captar la atención del espectador y lograr su identificación ante los personajes que como Nanuk, son reales pero están presentados de una manera estilizada. La mirada del director retrata a Nanuk como a un héroe que sobrevive con su gran esfuerzo.

Nanuk, el esquimal fue un éxito de crítica y público que abrió el camino a muchos cineastas para desarrollar el documental explorador. Robert J. Flaherty continuó con su carrera con trabajos como *Moana* (1926), que al estilo de Nanuk, refleja la vida de los habitantes de una isla de Samoa, en la Polinesia, con sus ritos ancestrales; *Man of Aran* (1937), igualmente sobre las labores cotidianas de una familia de las islas Aran, situadas frente a la costa occidental de Irlanda, su lucha diaria por la supervivencia y el enfrentamiento del hombre con las duras condiciones climatológicas; y *Louisiana Story* (1948), nominado al Oscar al Mejor Guion, es un drama de ficción con actores no profesionales en la que un chico de trece años ve como su vida en pleno contacto con la naturaleza se ve alterada cuando su padre firma un acuerdo con una compañía petrolera para realizar prospecciones en sus tierras pantanosas.

El documental reportero según la clasificación de Barnouw tiene en el cineasta ruso Dziga Vertov su principal figura. Denis Arkadievich Kaufman era su verdadero nombre, pero ya en su etapa de estudiante utilizo el pseudónimo de Dziga Vertov con el que paso a la historia del cine. Influido por las vanguardias de principios del siglo XX y sobre todo por el futurismo. Tras la revolución bolchevique, trabajo en manifiestos de cine y en el proyecto *Cine-Verdad (Kino-Pravda)* que se convirtió en una nueva forma de hacer periodismo cinematográfico.

Fig. 508 y 509: Trucos de montaje de imágenes en *El hombre de la cámara* (1929) de Dziga Vertov

Su obra maestra y más influyente por su estilo es *El hombre de la cámara* (*Chelovek s Kinoapparatom*, 1929), que como indica Barnouw (1996, pp. 60-61) "nos presenta hasta cierto punto un caleidoscopio de la vida cotidiana soviética: gente que duerme, se levanta, va a su trabajo, juega. Y al mismo tiempo hacernos ver constantemente la figura del camarógrafo (Mijail Kaufman) en acción, un hombre que registra todos los aspectos de la vida soviética" (Fig. 508). Vertov realizó este largometraje documental con técnicas experimentales de filmación y montaje de imágenes (Fig. 509), hecho por el que empezó a perder el apoyo del partido, que consideraba sus trabajos como demasiado formalistas cuando se imponía la moda del realismo soviético. Aún con esto, su influencia, como ya apuntamos antes, es fundamental para entender el desarrollo del estilo documental que se denominaría *cinema verité*, estilo de filmación documental creado por el cineasta y antropólogo francés Jean Rouch. Combinando el estilo de Vertov y las técnicas de intervención de Flaherty, el *cinema verité* o cine de realidad introduce un componente alto de subjetividad, un agente catalizador, pues la pretensión de Rouch no era captar la realidad tal como viene, sino crear la realidad cinematográfica, la realidad que hay en la ficción, su componente de verdad, para lograr transmitir al espectador una interpretación propia. Desarrolló su carrera principalmente dentro del campo del documental etnográfico y la antropología visual, además de ser considerado el padre de la "etnoficción". Entre sus trabajos más importantes destacan *Chronique d'un été (Paris 1960)* (1961), verdadera etnografía sobre los habitantes de la capital francesa y *Jaguar* (1967) que narra la aventura de tres jóvenes de Níger que abandonan su tierra para viajar a Ghana en busca de trabajo.

Otra figura clave e influyente dentro del cine documental fue la de John Grierson. Es considerado el pionero del movimiento documentalista escocés y trabajó durante mucho tiempo en Canadá, en el que posteriormente se denominaría *National Film Board of Canada.* Su concepción del documental como herramienta pedagógica y social queda demostrada en su film *A la deriva* (*Drifters*, 1929) (Fig. 510), que trata sobre el heroico trabajo de los pescadores de arenques en el Mar del Norte y puede adherirse a la clasificación de Barnouw como documental abogado, pues muestra el drama de la vida cotidiana. Este film de 50 minutos de duración, fue estrenado en la Sociedad Cinematográfica de Londres junto a *El acorazado Potemkin* (*Bronenosets Potyomkin*, 1925) del maestro Sergei M. Eisenstein, logrando un gran éxito de la crítica que vio en Grierson a un creador sutil y con

conciencia social pero sin intentar adoctrinar radicalmente al espectador. Sus siguientes trabajos como productor fueron films documentales con temáticas sociales que poco a poco fueron derivando hacia temas políticos y propagandísticos. En esa misma época pero con un estilo claramente distinto, no podemos dejar de mencionar a la realizadora alemana Leni Riefenstahl, cuyo film *El triunfo de la voluntad* (*Trumph des Willems*, 1935) (Fig. 511) es considerado por muchos como el mejor documental de propaganda jamás realizado, por su valor artístico, por su formalismo, pero sin duda, al servicio de un mensaje abominable que trajo las consecuencias que todos conocemos.

Fig. 510 y 511: Pescadores de arenques en *A la deriva* (1929) de John Grieson y simbología nazi en *El triunfo de la voluntad* (1935) de Leni Riefenstahl

El documental cronista pretende tener un punto de vista lo más objetivo posible para informar de la realidad. Su aplicación al documental histórico, que recurre a imágenes de archivo, ha sido clave para la creación de miles de films documentales y producciones para la televisión. El documental cronista suele incluir también entrevistas con los protagonistas del hecho histórico que trata el film. Un caso excepcional de documental histórico que prescinde de imágenes de archivo es *Shoah* (1986) (Fig. 512) film de más de nueve horas de duración dirigido por el realizador francés Claude Lanzmann. Es una crónica del Holocausto a través de los testimonios de sus protagonistas, testigos, víctimas y verdugos. Sobre esta obra en la que Lanzmann empleó más de diez años, comenta Barnouw (1996):

> Se hicieron muchas películas sobre el holocausto. Casi todas ellas se valían de imágenes que después de la guerra se encontraban en fotografías y en tomas cinematográficas: pilas de cadáveres disecados, montones de cráneos, huesos, cabellos, anteojos. Lanzmann no se valió de ninguno de estos elementos. Los hechos eran rememorados mediante vacilantes narraciones de las personas entrevistadas (p. 290)

En un registro totalmente diferente dentro del documental cronista podemos situar la figura del explorador e investigador francés Jacques-Yves Cousteau, el más famoso divulgador del mundo submarino. Sus largometrajes *El mundo del silencio* (*Le monde du silence,* 1956) (Fig. 513) y *El mundo sin sol* (*Le monde sans soleil*, 1964) obtuvieron un gran éxito mundial, lo que le permitió desarrollar una serie documental, *El mundo submarino de Jacques Cousteau* (*The Undersea World of Jacques Cousteau*, 1968-1976) emitida en las televisiones de multitud de países. Sus documentales mezclan el estilo explorador con la pretensión divulgadora y pedagógica del estilo documental cronista.

Fig. 512 y 513: Protagonistas del Holocausto en *Shoah* (1986) de Claude Lanzmann y plano submarino de *El mundo del silencio* (1956) de Jacques-Yves Cousteau y Louis Malle

Richard Leacock es una de las principales figuras representantes del llamado documental observador o "cine de observación". También es llamado "cine directo", sobre todo en el ámbito anglosajón, que se diferencia del "cine de realidad" o *cinéma vérité* en no intentar influir sustancialmente en la realidad capturada por la cámara, adquiriendo un carácter más observacional. Leacock, antiguo ayudante de Robert Flaherty, desarrolló su trabajo de director, productor y operador de cámara sobre todo a partir de los años 50, junto a sus asociados Robert Drew, D.A. Pennebaker y los hermanos Albert y David Maysles, en largometrajes documentales y series para televisión, como el film *Primary* (Robert Drew, 1960) y la serie *ABC Close-Up!* producida por la cadena American Broadcasting Company, que se convirtió en una de las cadenas de televisión que más apoyo el desarrollo y la evolución de los documentales.

Otra figura importante asociada al cine directo o de observación es el norteamericano Frederick Wiseman, que comenzó su carrera en los años 60 y aún hoy sigue realizando largometrajes documentales. Él mismo ha intentado desmarcarse del tema argumentando que sus films a pesar de ese componente observacional, contienen un importante cariz subjetivo por medio de sus técnicas de filmación y su proceso de montaje de imágenes (rueda entre 40 y 100 horas por largometraje). En una entrevista concedida a Graham (1978) y reproducida en el dossier

elaborado por la Filmoteca Nacional de España con motivo de una retrospectiva dedicada a su obra, Wiseman comentaba lo siguiente:

> Creo que los films que he hecho, documentales, tienen todos – para mí al menos – un punto de vista muy claro, pero es un punto de vista tal que el público tiene que trabajar lo que pasa en el film para… de algún modo tiene que pelear con el film, tiene que decir ¿Qué diablos intenta decir con esto? – si es que digo algo en realidad – y tiene que imaginar su propia relación con lo que está viendo. No creo que sea un punto de vista rígido, al que nadie tenga que llegar como conclusión, porque estamos tratando con la realidad. El material es complejo y ambiguo y muchas veces la manera en que alguien responde al film dependerá de los valores que utilice para juzgar los hechos (p. 7).

Ha trabajado mucho para la televisión pública en los Estados Unidos, principalmente en los comienzos de su carrera. Sus films, que huyen de las explicaciones narrativas y los comentarios, han sido utilizados en multitud de escuelas y colegios de todo el país. En esos comienzos sentó las bases de su personal estilo con los films documentales *Titicut Follies* (1967) rodado en una institución para enfermos mentales, *High School* (1968) (Fig. 514) que centra su mirada en los profesores y alumnos de una escuela de Philadelphia, *Law and Order* (1969), sobre la actividad profesional de una comisaría de Kansan City y *Hospital* (1970) que registra el ajetreado día a día del Metropolitan Hospital de Nueva York. Como señala Barnouw (1996, p. 215) "eligió instituciones a través de las cuales la sociedad se expresa o amortigua – y por eso refleja – sus tensiones y esfuerzos". En la actualidad, Wiseman no ha olvidado trabajar en películas sobre instituciones, como puede comprobarse en sus últimos largometrajes dirigidos hasta la fecha, *At Berkeley* (2013) (Fig. 515), que trata sobre la vida en el campus de la University of California at Berkeley, uno de los apenas diez campus universitarios del sistema educativo público americano, pero que a pesar de eso, es una de las universidades más importantes y prestigiosas a nivel mundial, y *National Gallery* (2014), una película de tres horas de duración que descubre los entresijos de la National Gallery de Londres.

Fig. 514 y 515: Alumnos de instituto en *High School* (1968) y universitarios en *At Berkeley* (2013) de Frederick Wiseman

Finaliza así este repaso a los distintos y más productivos estilos de films documentales. A partir del desarrollo y consolidación de la televisión en todo el mundo, será el nuevo medio el que tomará el relevo en cuanto a cantidad de obras documentales producidas, aunque nunca dejarán de hacerse largometrajes documentales. En el vastísimo campo de la producción televisiva, verdaderamente inabarcable, meramente vamos a señalar algunos proyectos didácticos que consideramos importantes y mencionar algunos canales temáticos notorios que se dedican a la producción y emisión de textos audiovisuales documentales. Dichos canales se han multiplicado en los últimos años gracias a la revolución tecnológica digital que ha afectado al cine y a la televisión de modo radical. No pretendemos ser exhaustivos, simplemente destacar algunos títulos interesantes por su alto valor didáctico.

No podemos dejar de destacar la implicación didáctica del maestro de neorrealismo italiano, Roberto Rossellini, que entre mediados de los 60 y casi hasta su muerte, dedico gran parte de su obra creativa a la elaboración de películas y series documentales para la televisión. Con el apoyo de la RAI, la radiotelevisión pública italiana y, en alguna ocasión radiotelevisiones públicas de otros países, Rossellini pretendía crear una enciclopedia audiovisual que educar y ampliar los conocimientos de los telespectadores. Su obra didáctica se compone de los siguientes trabajos: *L'etá del ferro* (1965), serie documental de 5 capítulos de 50 minutos; el largometraje *La prise du pouvoir par Louis XIV* (1966), biografía del monarca francés Luis XIV; *Idea di un'isola* (1967), tv movie sobre la isla de Sicilia, su historia, su cultura, su arquitectura y la idiosincrasia de sus habitantes (Fig. 516); la miniserie documental *Los hechos de los apóstoles* (*Atti degli apostoli*, 1969), que reconstruye la vida de los apóstoles de Jesucristo; la serie documental *La lotta dell'uomo per la sua sopravvivenza* (1970) (Fig. 517), compuesta por 12 episodios y que pretende ser un viaje por la historia de la humanidad; *Socrate* (1971), biografía del gran filósofo ateniense; *Blaise Pascal* (1972), otro film biográfico sobre la figura del matemático, físico y pensador francés del siglo XVII; *Agostino d'Ippona* (1972), sobre el santo y doctor de la Iglesia Católica San Agustí de Hipona; *L'etá di Cosimo di Medici* (1972-1973), miniserie sobre el fundador de la dinastía de los Médici durante el Renacimiento italiano y *Cartesius* (1973), documental biográfico sobre el filósofo, matemático y físico francés René Descartes.

Fig. 516 y 517: Catedral de Palermo en *Idea di un'isola* (1967) y faraón egipcio en *La lotta dell'uomo per la sua sopravvivenza* (1970) de Roberto Rossellini

Rossellini descarta en sus obras el modelo clásico de educación, el modelo conductivo, como bien apunta Quintana (1998):

> En el modelo pedagógico clásico, la educación es vista como conducción. El acto didáctico es concebido como la transmisión de un saber constituido – el mensaje – de alguien que sabe – el emisor/profesor – a alguien que no sabe – el receptor/alumno – a partir de un itinerario perfectamente delimitado. Este modelo es rechazado por Rossellini, quien defiende que lo importante no es la educación entendida como la publicidad de un discurso, sino como una instrucción (p. 24).

El director italiano evita usar las imágenes como mero recurso ilustrativo de la voz en off, sino que sus propias imágenes contienen elementos didácticos implícitos en su propia estructura textual. Considera al espectador como el productor último de sentido de la obra y no como simple receptor de imágenes que transmiten el saber. Sus textos audiovisuales pedagógicos, con clara orientación humanista, necesitan de un espectador activo, que complete el sentido del texto que, para ello, renuncia a la abstracción en pos de utilizar un lenguaje sencillo, fácilmente inteligible y concreto para lograr la participación del espectador.

Para concluir este apartado de la educación por el cine, hay que reseñar la labor de algunos canales de televisión públicos y privados que han desarrollado y fomentado la creación y difusión de obras audiovisuales de carácter educativo y didáctico. En nuestro país, casi el único canal que se ha preocupado por la divulgación del saber y la cultura ha sido Radio Televisión Española, que sigue siendo el más importante tras la liberalización de la televisión en 1989. Uno de los programas más importantes en cuanto a divulgación del medioambiente fue la serie documental *El Hombre y la Tierra* (1974-1980) dirigida por Félix Rodríguez de la Fuente. RTVA desarrolla en la actualidad su labor educativa fundamentalmente a través de La 2, con programas como *Documentos TV* (desde 1986) que emite documentales y reportajes comprados a otras cadenas y de elaboración propia, *That's English* y *TVE English* para aprender inglés, *La aventura del saber*, programa diario matinal destinado a la formación y la divulgación mediante entrevistas y series documentales y que pertenece al espacio de TV Educativa, fruto de un Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Educación y Radio Televisión Española, *Docufilia*, que emite los mejores documentales culturales internacionales, *Crónicas*, reportajes elaborados por los servicios informativos de TVE, que profundiza en temas sociales y culturales de importancia en España o *La noche temática*.

En los que respecta a los canales nacionales e internacionales dedicados exclusivamente a documentales y reportajes de carácter divulgativo y pedagógico, podemos destacar: National Geographic Channel, BBC Documentaries, Discovery Channel, Discovery Science, Nasa TV, Bio (Biographic Channel España), Canal Viajar, Canal Historia, Canal Odisea, Arte TV o Canal Natura, entre otros muchos.

2.4.2.3. Enseñanza del cine

La enseñanza del cine ha sufrido una profunda institucionalización desde hace unas cuantas décadas fundamentalmente dentro del ámbito universitario y de las escuelas de cinematografía que forman a profesionales para la industria principalmente. Aunque su peso en la enseñanza superior es bastante significativo en nuestro país, como señala Gispert (2009, p. 37-38): "La enseñanza del cine se ha institucionalizado en las universidades como un apéndice de la historia del arte, de la historia de la literatura o de los estudios sobre comunicación". En un interesante y clarividente artículo, Clarembeaux (2010) concluye que:

> Hoy día, dado el contexto digital en el que viven los jóvenes, una educación cinematográfica tendría que apoyarse en tres polos complementarios e indisociables: ver, analizar y realizar películas. Educar en cine es, pues, organizar la tensión entre estos tres polos para que se alimenten mutuamente, para que se influyan recíprocamente, con una preocupación constante por aumentar la eficacia y el placer, ya que ambos parámetros han de estar presentes y deben ser reforzados (p.26).

Para Bergala (2007, p. 198) "es sumamente importante, tanto en la escuela como en el instituto, que cada alumno, individualmente, se vea confrontado al menos una vez a la plena y total responsabilidad de un gesto de creación, con todo lo que ello comporta de decisión, de apuesta, de emoción y de temor"

Este apartado de la enseñanza del cine será desarrollado en el último epígrafe de este capítulo, cuando se hable de las distintas propuestas para integrar el cine en la educación y principalmente, la enseñanza del cine en las aulas, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, pues es indispensable que el alumno domine un mínimo de conceptos del lenguaje cinematográfico y habilidades para saber cómo se analiza y realiza un film, con el propósito de poder trabajar con películas en las escuelas e institutos.

2.4.3. Cine y educación en valores

Es innegable que el cine es uno de los medios más eficaces a la hora de influir en los valores de las personas, sus espectadores, y en la creación de modelos de referencia de la identidad, además de acercarnos a la realidad misma, con sus verdades y falsedades. Tradicionalmente, la educación ha privilegiado el valor intelectual, cognoscitivo, dejando de lado el valor emocional y sentimental. El cine, como expresión artística, se erige en paladín mediático para el desarrollo sensible de la personalidad del ser humano y como expresión de su sensibilidad para llegar al mundo emocional de sus semejantes. Gracias a sus características distintivas, el cine puede aplicarse de un modo

especial a la educación de las personas en los aspectos morales y sociales, a través de una sólida transmisión de valores. En este sentido, subraya González Subirá (2002, p. 32) que "el cine tiene una enorme proyección educativa, en la medida en que ayuda a cultivar el mundo interior mediante la asimilación de la cultura, humaniza los espíritus, permite el aprendizaje humano". Igualmente, en la misma dirección, Pereira y Urpí (2005) señalan que:

> El cine enseña a sentir las cualidades de la realidad y contribuye a configurar la sensibilidad, a promover sentimientos e ideas frente a las situaciones de la vida a partir de las emociones y reflexiones que suscita la película (…) El cine es un medio excelente para la formación ética y de valores, ya que en él se hallan latentes los valores y contravalores del mundo. Es capaz de despertar ideales y aspiraciones que estaban dormidos en nuestro interior y de conseguir llevarlos a la práctica (p. 81)

Para ejemplificar nuestras tesis sobre la capacidad del cine para la transmisión de valores se van a analizar extractos de un film que, al tratarse de una producción nacional más conocida y comercial que el film iraní objeto de la investigación, puede resultar más cercana al espectador medio. Se trata de *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda, una adaptación literaria que tiene a un niño como protagonista, como narrador del relato. Está basada en tres cuentos de Manuel Rivas, ambientados en las vísperas de la Guerra Civil Española. No vamos a entrar aquí en las peculiaridades que supone la adaptación al cine de obras literarias, concebidas para otro tipo de discurso expresivo. Simplemente, justificamos su elección como obra "de autor" por los rasgos de estilo propios de tal tipo de cine (teniendo siempre en cuenta la imposibilidad de una categorización universalmente válida) y alejados de cine comercial de puro entretenimiento del espectador.

La lengua de las mariposas narra el proceso de aprendizaje de Moncho (Manuel Lozano), un niño de unos siete años de edad que vive en un pueblo pequeño del norte de España en plena pre-guerra civil. El film centra su atención en la estrecha relación que nace entre el niño y su profesor, don Gregorio (Fernando Fernán Gómez), un veterano maestro republicano a punto de jubilarse. Las técnicas educativas imperantes en el contexto histórico en el que tiene lugar la historia nos recuerda mucho al tipo de educación que exponía *Cero en conducta*, que ya analizamos en un apartado anterior. Como señala Sousa (2007, p. 148) en dicha época "imperaba el modelo de escuela tradicional, donde el profesor era la figura central, el único que detentaba el saber, y que, en general, enseñaba de modo autoritario". Al mismo tiempo era una enseñanza que priorizaba la memorización en detrimento de la comprensión y capacitar al alumno para su desarrollo intelectual. En nuestro film, el profesor no responde al perfil autoritario, como eran los profesores de *Cero en conducta* o la señorita Petit en *La piel dura*, sino más bien posee un espíritu parecido al profesor Richet, el otro maestro de la película de Truffaut.

Se analizan las escenas que transcurren en el interior de las aulas y que tienen como protagonistas al niño Moncho y a su profesor, Don Gregorio, además de una escena exterior en la que la naturaleza ejerce el papel de aula para el aprendizaje. La primera de ellas se localiza en los primeros minutos del film, que narra el primer día de

colegio de Moncho, que como sucede en la mayoría de los casos, está muy nervioso ante el cambio que supone para él asistir a clase con extraños, además del miedo que le infunde el rumor que dice que don Gregorio impone castigos físicos a sus alumnos, dato que comprobaremos es totalmente falso.

Tras dejarle su madre con Don Gregorio y advertirle que el niño padece asma, los alumnos entran en el aula de forma ordenada y Moncho se muestra precavido y un poco intimidado por la gran novedad que supone en su vida (Fig. 518). Observamos a Don Gregorio colgando su abrigo en el perchero al lado de su mesa (Fig. 519) y a Moncho haciendo lo mismo en el perchero dispuesto para los alumnos (Fig. 520). Moncho se coloca en un pupitre al azar, todavía con no muy buena cara (Fig. 521). Don Gregorio de pie frente a su mesa (Fig. 522), da los buenos días a los alumnos y estos respetuosamente le contestan al unísono y toman asiento en sus pupitres (Fig. 523). La escala de planos medio y otros más abierto recuerdan en cierta medida al estilo de realización que empleaba Truffaut en su film comentado más arriba, incluso los ángulos de los tiros de cámara y la altura de la misma son muy similares. En estos primeros planos de la escena, nos encontramos con el uso de la cámara objetiva como medio narrativo, pues la mirada de la cámara no se puede identificar con un personaje concreto, excepto el plano de don Gregorio, que muy probablemente sea ya el punto de vista de Moncho, como ocurrirá en los planos siguientes en que predomina la cámara subjetiva que personifica las miradas de Moncho y don Gregorio en la serie de planos-contraplanos.

Fig. 518 y 519: Moncho entrando en clase. Don Gregorio colgando su chaqueta en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 520 y 521: Moncho colgando su abrigo y sentándose en un pupitre en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 522 y 523: Don Gregorio tomando asiento. Plano general de los alumnos en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Después de dar los buenos días y ya sentado en su mesa (Fig. 524), don Gregorio se fija en su nuevo alumno (Fig. 525) y le insta a ponerse de pie (Fig. 526), mientras el resto de los alumnos dirigen sus miradas hacia Moncho (Fig. 527), en un plano general subjetivo de la mirada del profesor. Moncho se pone de pie (Fig. 528) y escucha al profesor mientras le pregunta cómo se llama (Fig. 529). Los compañeros se burlan y contestan que se llama "gorrión" (Fig. 530), pues, poco antes, en el patio, habían escuchado como su madre le decía a don Gregorio que Moncho era "como un gorrión que abandona el nido". Entre las risas de sus compañeros, Moncho mira desconcertado para un lado y para otro (Fig. 531) y se mantiene en completo silencio.

Fig. 524 y 525: Don Gregorio preguntando a Moncho, plano-contraplano en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 526 y 527: Don Gregorio pide a Moncho que se ponga de pie. Sus compañeros le miran en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 528 y 529: Moncho desconcertado y Don Gregorio que insiste en preguntarle en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 530 y 531: Los alumnos se ríen de Moncho, que no sabe a dónde mirar en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Don Gregorio desaprueba el comportamiento de sus alumnos y su falta de respeto ante su nuevo compañero (Fig. 532), que a cada instante parece sentirse más avergonzado (Fig. 533). Entonces, el maestro le pide que se acerque a su mesa (Fig. 534), cosa que Moncho hace inmediatamente y sin articular palabra (Fig. 535). La cámara realiza un movimiento de seguimiento del niño por la espalda (Fig. 536) para montar este plano con la visión subjetiva de don Gregorio (Fig. 537) manteniendo la continuidad narrativa evitando breves elipsis.

Fig. 532 y 533: Don Gregorio reprende a sus alumnos. Moncho cada vez más nervioso en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 534 y 535: Don Gregorio pide a Moncho que se acerque a su mesa en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 536 y 537: Don Gregorio insta a Moncho a que le diga su nombre en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Don Gregorio exhorta al niño a que le responda y le diga su nombre (Fig. 538) o si por el contrario quiere que todos le llamen "gorrión", palabra que vuelve a desatar las risotadas de los demás alumnos (Fig. 539), mientras Moncho les dirige su mirada de impotencia ante sus burlas (Fig. 540). El maestro incluso ríe la gracia (Fig. 541) aunque se supone que más bien para que Moncho reaccione.

Fig. 538 y 539: Don Gregorio habla con Moncho. Los alumnos riéndose en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 540 y 541: Moncho mirando a sus compañeros. Don Gregorio con Moncho en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Sin embargo, la reacción de Moncho es totalmente distinta a la que espera el maestro. Ante tal situación de stress, el niño reacciona orinándose encima. Uno de los compañeros que se encuentra más cerca de Moncho en ese momento (Fig. 542) da el aviso diciendo literalmente que el niño "se está meando". Don Gregorio mira para abajo (Fig. 543) y su visión nos muestra un primer plano de los zapatos de Moncho mientras vierte su orina contra el suelo (Fig. 544). Inmediatamente y ya en el culmen del bochorno que está viviendo, Moncho sale corriendo (Fig. 545) fuera del aula mientras la cámara realiza un movimiento de seguimiento. Don Gregorio le pide que vuelva a su mesa (Fig. 546) pero es muy tarde porque Moncho sale del aula como un rayo y la escena termina con un plano general exterior bastante elevado que nos muestra al niño corriendo por el patio para salir del colegio (Fig. 547).

Fig. 542 y 543: Uno de los niños diciendo que Moncho se ha meado. Don Gregorio cambia el gesto en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 544 y 545: Plano detalle de los pies de Moncho y la orina en el suelo. En la otra imagen, Moncho sale corriendo de la clase en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 546 y 547: Don Gregorio. Moncho cruzando el patio corriendo en PG, en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Esta primera escena que tiene lugar en el aula nos introduce al personaje del profesor pero no nos da muchas pistas de su verdadero carácter, que iremos descubriendo sobre todo en las siguientes escenas localizadas en el colegio. Narrativamente, la escena analizada es bastante clara y concisa. Cuerda recuerda a Truffaut en el sentido de evitar engorrosos movimientos de cámara o alardes en el montaje que darían al traste con la sensación de realismo que pretende transmitir el film. Combinando la cámara objetiva y la cámara subjetiva, usando la tipología de Casetti, el director se decanta por una focalización interna en la que alterna los puntos de vista de don Gregorio y Moncho, los protagonistas del relato, con el fin de lograr una fuerte identificación del espectador con estos personajes.

La segunda escena que tiene lugar dentro del aula es de larga duración, casi cuatro minutos, de hecho es la extensa de las escenas localizadas en el colegio. Por no extender en demasía el análisis, vamos a comentar tres momentos que nos parecen significativos dentro de la misma y que se corresponden con el comienzo, la presentación de un personaje autoritario y el final, cuando Moncho conoce al que será su mejor amigo.

Después de escaparse y estar desaparecido en el bosque durante la noche, Moncho vuelve a la escuela convencido por su profesor que fue a su casa a pedirle disculpas a sus padres y a manifestarle al niño que él no es de esos maestros que pegan a sus alumnos. La escena es, por tanto, el primer día entero de Moncho en la escuela, tras su fracaso y huída anteriores.

Los alumnos juegan unos con otros, alborotados, dentro del aula, en espera de la llegada del maestro (Fig. 548), situación que se repite en varias de las películas analizadas en este trabajo, como el caso de los films de Truffaut y Kiarostami. Al entrar, Don Gregorio pide silencio y se dirige hacia su mesa mientras presenta a Moncho, el nuevo alumno, al resto de sus compañeros. El profesor lleva cogido de la mano a Moncho, en un gesto que sin duda representa la protección y preocupación del docente por la integración del niño tras los hechos acaecidos el primer día de curso. Ya en su mesa, Don Gregorio pide un fuerte abrazo para el alumno recién llegado (Fig. 549). El resto de los alumnos obedecen y brindan una cálida ovación de bienvenida a Moncho, que indudablemente le hará ganar en confianza (Fig. 550). El maestro, en una nueva expresión de la atención que quiere brindar a Moncho, le

dice que se sienten una silla junto a su mesa (Fig. 551), de cara a los alumnos, colocado a la misma altura del maestro para que vaya ganando en seguridad en sí mismo. Moncho está atento siempre tanto al profesor como a los alumnos, hecho que comprobamos por la alternancia de la dirección de su mirada, que esta vez es mostrada por el director en un plano medio (Fig. 552). Don Gregorio comenta que la lección de hoy va a empezar con la lectura de un poema (*Recuerdo infantil* de Antonio Machado) y dirigiéndose a su alumnos pregunta a quién le toca empezar a leer (Fig. 553).

Fig. 548 y 549: Los niños armando jaleo en el aula hasta que llega Don Gregorio en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 550 y 551: Plano general de los alumnos. En el otro, Don Gregorio y Moncho en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 552 y 553: Moncho sentado. En plano medio. Un alumno levantado la mano en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

El siguiente fragmento que vamos a comentar es importante para contrastar el carácter del maestro en contraposición radical con la tradición autoritaria y severa que imperaba en el modelo educativo de la época. En este segmento de la escena, el padre de un alumno (que más adelante seremos informados de que se trata de una figura destacada del fascismo dentro de la aldea) irrumpe en el aula bruscamente (Fig. 554), interrumpiendo la lección del profesor, que se disponía a realizar un dictado a sus alumnos. Moncho mira sorprendido al hombre (Fig. 555) pendiente de él. José Luis Cuerda enfatiza la presencia de planos de Moncho, tanto medios como primeros planos, en los que se encuadra solo a este personaje, nuestro protagonista. La preocupación principal del director es que el espectador sienta que presencia los acontecimientos a través de la mirada del niño, que se identifique con su mirada inocente, limpia, sin los prejuicios propios de un adulto. Inmediatamente, Don Gregorio se pone en pie y saluda al visitante (Fig. 556) diciéndole que pase, por favor. Nuevamente, el director introduce un primer plano de Moncho (Fig. 557), que se intercalará con otros en los que mira a en dirección al alumno cuando es mencionado por su padre (Fig. 558). El padre, con gesto serio, contesta a Don Gregorio, tras preguntarle este cómo está: "Yo bien, pero al chico lo veo mal", mientras señala hacia su derecha (Fig. 559) señalando a su hijo que está sentado con el resto de los alumnos.

Fig. 554y 555: Un padre de alumno entrando en el aula. En el otro plano, Moncho en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 556 y 557: Planos de tamaño similar de Don Gregorio y Moncho en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 558 y 559: El padre de un alumno. En el otro plano, Moncho en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Se ve al niño con la cabeza gacha evitando la mirada amenazadora de su padre y las de sus compañeros (Fig. 560). Don Gregorio expresa su desconocimiento ante las protestas y el enfado del padre (Fig. 561). Este le explica que ayer, su hijo hizo mal (la expresión que utiliza es "no dio pie con bolo", poco frecuente en el lenguaje coloquial actual) el problema de cuentas que le había puesto (Fig. 562). Por segunda vez vemos al hijo, encuadrado de forma idéntica que en el anterior (Fig. 563), que vuelve a agachar la cabeza asumiendo su fallo y preocupado por el castigo que le puede conllevar.

Fig. 560 y 561: El alumno cuyo padre ha venido, agachando la cabeza. En la otra imagen, Don Gregorio en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 562 y 563: Planos medios del padre y el hijo, que no ha hecho bien sus deberes en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Don Gregorio admite que su hijo podría esforzarse más (Fig. 564) pero su expresión y manera de hablar denotan que no lo considera como un problema grave. El padre responde de la siguiente manera: "Palo, señor maestro, palo. Hay que meterle las cuentas en la cabeza sea como sea" (Fig. 565). Por enésima vez, volvemos a ver un primer plano de Moncho (Fig. 566) intercalado con la acción principal y que refuerza reiteradamente su punto de vista. Finalmente, el padre ordena a su hija que deje un par de capones al profesor como regalo para que se "esmere" con su chico (Fig. 567).

Fig. 564 y 565: Don Gregorio y el padre del alumno, en planos medios, en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 566 y 567: Moncho mirando al padre del alumno, que llama a su hija en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

De este fragmento de la escena se puede sacar una conclusión clara: Don Gregorio no es un maestro autoritario. No se corresponde con el modelo dominante de la época, aquel profesor autoritario que utiliza los castigos corporales como medio para asegurar la disciplina y como herramienta educativa, pero que lo único que consigue es imponer el miedo entre sus alumnos, que son tratados más como subordinados que como tales. El padre del alumno propone a don Gregorio que pegue a su hijo para que aprenda la lección, primero sugiriendo y recompensando, al final en tono amenazante, valiéndose de su destacada posición dentro de la comunidad. Pero Don Gregorio no cede y no acepta los regalos. Le dice al niño que se los devuelva a su padre argumentando que el médico le ha prohibido comer carne de ave.

La siguiente parte que se analiza es el final de la escena, donde Moncho conoce a Roque, que se convertirá en su amigo inseparable durante todo el relato. Don Gregorio propone a sus alumnos un problema de lógica, sirviéndose del tema de los volátiles que derivaba de lo sucedido con los dos capones: "Si un gallo pone un huevo en la frontera entre España y Francia, ¿a qué país pertenece el huevo?" (Fig. 568). Un alumno alza la mano y contesta que el huevo pertenece a España (Fig. 569). El maestro le pregunta por qué ha llegado a tal conclusión (Fig. 570) a lo que el alumno responde, porque en España tenemos "más huevos" (Fig. 571), desatando las carcajadas del resto de sus compañeros.

Fig. 568 y 569: Don Gregorio preguntando a sus alumnos. Uno levanta la mano en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 570 y 571: El maestro escuchando al alumno, que no da la respuesta correcta en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Entonces, Moncho levanta la mano y pide la palabra (Fig. 572), ante la sorpresa de Don Gregorio que seguramente no esperaba que el niño se desinhibiera tan pronto. El niño contesta que los gallos no ponen huevos y recibe la felicitación del maestro por haber dado la respuesta correcta (Fig. 573). El resto de sus compañeros no se lo toman con tanta alegría como Don Gregorio e incluso algunos medio abuchean al niño por haber demostrado más saber que ellos (Fig. 574). Llegado este momento en el que Moncho toma por primera vez la palabra y demuestra confianza, el maestro decide que ya es hora de que se siente con el resto de los alumnos, que se integre y sea uno más. Comienza así a mirar los pupitres libres para buscarle a Moncho el compañero ideal que pueda ayudarle en su proceso de integración (Fig. 575).

Fig. 572 y 573: Moncho levanta la mano y responde acertadamente. Don Gregorio le felicita en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 574 y 575: Plano general de los alumnos. Don Gregorio y Moncho en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Al dirigir su mirada el maestro para encontrar el lugar ideal para Moncho, uno de los alumnos, Roque, señala el asiento de al lado de su pupitre, que está libre (Fig. 576). Don Gregorio le dice a Moncho que se siente con Roque, mientras señala con la mano para que sepa de quién se trata (Fig. 577). Moncho, obediente, se levanta de su silla, del espacio cercano al maestro, para dirigirse al pupitre que compartirá con Roque a partir de ese momento (Fig.

578). A continuación, Don Gregorio pide que retome el dictado al alumno que estaba leyendo antes de la interrupción del autoritario padre de alumno (Fig. 579).

Fig. 576 y 577: Plano general de los alumnos. El maestro le dice a Moncho que se siente junto a Roque, en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 578 y 579: Moncho se sienta con su nuevo compañero de pupitre. Don Gregorio pide que continúen con el dictado en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Romualdo, que así se llama el alumno encargado de leer y que es algo mayor que nuestro protagonista, se pone en pie y continúa con el dictado (Fig. 580). El relato vuelve a centrarse en Moncho y en su punto de vista. Mientras saca sus libros de la mochila, el niño observa con curiosidad a su nuevo compañero de pupitre (Fig. 581). La realización en este momento se vuelve al plano-contraplano en el que se alternan las miradas de Moncho y Roque (Fig. 582 y 583). Moncho ordena sus libros y cuadernos, Roque sigue con atención el dictado, que se escucha en off. Entonces, Roque le confiesa a Moncho que en su primer día de clase se cagó (Fig. 584). Moncho le mira con expresión de sorpresa (Fig. 585) y ahí finaliza la larga escena de cuatro minutos dentro de la misma localización, la que más nos interesa, el aula de la escuela.

Fig. 580 y 581: Un alumno leyendo en voz alta. En el otro, Roque y Moncho en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 582 y 583: Plano-contraplano de Roque y Moncho mientras hablan en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 584 y 585: Roque le confiesa a Moncho que su primer día de colegio fue peor en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Como sucede en la primera escena localizada en el aula, Cuerda maneja el espacio cerrado dando privilegios a los planos medios y primeros planos, sobre todo del niño Moncho y también en una medida importante, planos de Don Gregorio. Como ya se comentó anteriormente, el estilo de la realización es naturalista, nada de alardes ni movimientos de cámara que alejen el relato del pretendido realismo que desea adquirir la historia. En la tipología

que establece Casetti en su teoría del espectador cinematográfico, la cámara subjetiva es la más utilizada con mucha diferencia, focalizando el relato por medio de la mirada de Moncho.

De esta larga escena podemos sacar conclusiones sobre el carácter íntegro y el método docente empleado por el maestro Don Gregorio. Como bien señala Sousa (2007, p. 160):"La película nos presenta a Don Gregorio como una figura singular dentro del contexto educacional retratado. Nunca está de más recordar que la actitud de ese educador contrasta con posicionamientos más autoritarios de un número significativo de profesores de la época". Así, la figura de Don Gregorio tiene muchos rasgos en común con el maestro Richet del film dirigido por François Truffaut.

La siguiente escena que tiene lugar en el interior del aula es una lección de pintura que Don Gregorio se dispone a dar pero que le es imposible pues sus alumnos no paran de armar escándalo. Es una escena de corta duración (no llega al minuto y medio) y como la anterior, la focalización del relato recae sobre el niño Moncho. El comienzo guarda mucha relación con el arte pictórico. Se puede decir que es una muestra de la influencia de la pintura en el séptimo arte, un claro ejemplo de "la pintura en el cine". Vemos un bodegón que nos recuerda a las pinturas de Goya o Veermer de corte expresionista. La composición pictórica se caracteriza por el cuidado uso de la luz que crea claroscuros muy pronunciados. El bodegón está compuesto por una botella de cristal, dos naranjas que reposan sobre un libro cerrado, un limón situado en primer término y una calabaza, que es el elemento que más destaca del conjunto, no solo por su mayor tamaño sino por el contraste de la luminosidad de un lado y la oscuridad del otro. Mientras el espectador mira dicho bodegón (Fig. 586), escuchamos la voz en off de don Gregorio, una voz ya familiar para el espectador y muy fácil de identificar por la singularidad del actor que la interpreta, Fernando Fernán Gómez. Inmediatamente entra en escena Don Gregorio. En un plano general en el que el maestro es encuadrado en primer término en un plano medio (Fig. 587), somos testigos del jaleo que tienen montado sus alumnos. Don Gregorio intenta explicar cómo tiene que dibujar el bodegón, concretamente la forma de tomar las medidas de la calabaza. Sin embargo, sus alumnos no le prestan la más mínima atención y Don Gregorio pierde un poco la paciencia y pide silencio alzando la voz (Fig. 588). La realización cambia entonces de posición y se sitúa al fondo del aula, componiendo un plano general en el que vemos al maestro al fondo, de frente a sus alumnos que no paran quietos un instante (Fig. 589). Don Gregorio intenta atraer la atención de los niños y pide que los que los que no vean bien o tengan alguna duda, levanten la mano. De nuevo, no le hacen el más mínimo.

Fig. 586 y 587: Composición de un bodegón. Don Gregorio dando la lección en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 588 y 589: El profesor continúa con su clase maestra. Los niños armando jaleo, *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Don Gregorio se pone más serio y pide silencio de forma más intensa, golpeando la regla que porta contra su mesa (Fig. 590) con el fin de que el desagradable ruido haga que sus alumnos se callen de una vez. Nos encontramos a continuación con la visión subjetiva del maestro. En plano general, vemos a los revoltosos niños que siguen haciendo caso omiso a las peticiones del profesor (Fig. 591). Entonces Don Gregorio llega a su límite, pero no como seguramente hubiera hecho otro docente de la época, recurriendo a gritos o castigos. No se enfada, simplemente les dice a sus alumnos: "Está bien, si ustedes no se callan, tendré que callarme yo", y acto seguido se dirige hacia una de las ventanas del aula (Fig. 592). Estamos ante el mismo plano, pues no hay ningún corte, simplemente un movimiento de travelling que sigue al personaje desde su mesa hasta la ventana modificando levemente el tamaño del plano desde un plano medio a un plano más cerrado, pero que no llega a ser primer plano (Fig. 593).

Fig. 590 y 591: Don Gregorio junto al bodegón. Los niños siguen revoltosos en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 592 y 593: Planos de Don Gregorio que interrumpe la lección y mira por la ventanaen *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Don Gregorio mira resignado el exterior a través de la ventana mientras suspira. Moncho se da cuenta de la situación y no le gusta (Fig. 594). No quiere ver a su maestro triste. No soporta contemplar a su modelo educacional, a la persona que tanto le está enseñando tanto intelectualmente como en su vida, fracasar en su intento de realizar su misión educativa, su compromiso con sus alumnos. El relato se vuelve a focalizar claramente en Moncho, cuyo punto de vista es mostrado en el plano (casi idéntico) que muestra a Don Gregorio suspirando y mirando por la ventana (Fig. 595). Entonces Moncho actúa. Tira de su compañero y amigo Roque para que deje de jugar y preste atención al maestro (Fig. 596). Casi de inmediato, los gritos y el alboroto cesan, mientras se escucha en off la típica expresión "shhhh" para pedir silencio y volvemos otra vez al plano de Don Gregorio en la ventana (Fig. 597).

Fig. 594 y 595: Moncho mirando a al profesor que, a su vez, mira por la ventana en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 596 y 597: Moncho y Roque. Don Gregorio continúa absorto en sus pensamientos, en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Un nuevo día en el colegio. La acción comienza en el patio del colegio mientras los niños juegan al fútbol y Don Gregorio lee el periódico tranquilamente. Se produce una pelea entre Moncho y otro niño, que previamente había golpeado a su amigo Roque. Don Gregorio interviene para terminar con el rifirrafe y manda a todos los niños que entren en la clase, poniendo así fin al recreo. Nos encontramos ya frente a otra escena que transcurre en el interior del aula, una escena de corta duración que apenas llega a los dos minutos. De nuevo, la escena constituye una lección que Don Gregorio transmite a sus alumnos. Vamos a pormenorizar cómo se articula por medio del lenguaje cinematográfico.

Don Gregorio entra el último en el aula tras todos sus alumnos (Fig. 598). La cámara realiza una suave panorámica a derecha para seguir su trayecto hasta su mesa. Cuando llega a ella se dirige a los dos niños con el término "carneros", que previamente había empleado en el patio para referirse a los contendientes de la pelea. Tal comparación no es gratuita, pues conociendo la idiosincrasia de este animal, Don Gregorio está enseñando a sus alumnos incluso sin darse cuenta al ponerles este ejemplo. Moncho, por supuesto, se da por aludido y el director se lo señala al espectador mostrándole la reacción del niño en primer plano (Fig. 599). Don Gregorio (Fig. 600) ordena que José María (el niño que se ha peleado con Moncho) cambie su sitio con Roque y se siente así al lado

de su "enemigo" (Fig. 601). Pero Moncho intervine y en otro primer plano de su expresivo rostro (Fig. 604) llama la atención de su profesor (Fig. 602).

Fig. 598 y 599: Don Gregorio entrando en clase. Primer plano de Moncho en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 600 y 601: Don Gregorio colgando su chaqueta. Los alumnos le observan, en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 602 y 603: Primer plano de Moncho. Don Gregorio en su mesa, en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Moncho, con la cabeza gacha, y apesadumbrado por la decisión de separarlo de su amigo que ha tomado Don Gregorio, nuevamente en el mismo primer plano (Figs. 604 y 606), arguye que no debe castigarlo con tal separación porque Roque es su amigo. En los contraplanos de Don Gregorio sentado en su mesa (Figs. 605 y 607) en plano medio en actitud comprensiva, podemos darnos cuenta de que la pretensión del profesor no es imponer un castigo sino enmendar la situación de enfrentamiento y hostilidad de dos alumnos. Así, cuando Moncho es consciente de las consecuencias de sus actos, Don Gregorio pide a los dos niños que se estrechen la mano para dar por zanjado el altercado y que vuelva a reinar la armonía en el conjunto de sus alumnos. Los niños se dan la mano (Fig. 608) en un plano general que muestra a la mayoría de los compañeros observando la escena. No se miran a la cara y no parecen muy convencidos, pero Don Gregorio ha repuesto el orden sin recurrir al castigo propio de una rígida educación, que ni mucho menos hubiera acabado con el problema y tampoco hubiera enseñado a los niños a pedir perdón y hacer las paces como ha conseguido el profesor con este *modus operandi*. Finalmente, el maestro manda volver a su pupitre a José María (Fig. 609) mostrado en un plano general desde un punto de vista ya usado varias veces por el director y que resulta muy familiar al espectador a estas alturas de la película.

Fig. 604 y 605: Alternancia de planos-contraplanos de Moncho y Don Gregorio en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 606 y 607: Alternancia de planos-contraplanos de Moncho y Don Gregorio en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 608 y 609: Moncho hace las paces con José María y este vuelve a su pupitre en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Don Gregorio se levanta de su mesa y se dirige hacia la ventana más cercana. En una sucesión de plano-contraplano entre Moncho en primer plano (Figs. 610 y 612) y Don Gregorio en plano medio (Figs. 611 y 613), el profesor informa a sus alumnos que pronto llegará la primavera y entonces impartirá la clase de Historia Natural en el campo. Al decir esto y mostrar los planos de Moncho, parece que el profesor se esté dirigiendo especialmente a nuestro protagonista, hecho que ya ha ocurrido repetidas veces en las escenas radicadas en el aula y que por tanto, vuelve a reforzar aún más si cabe el estrecho vínculo afectivo entre maestro y alumno que el director pretende hacer ver al espectador. Cuando expresamente el profesor le pregunta a toda la clase "¿a ustedes les gusta la naturaleza?" el contraplano que se ofrece al espectador muestra un plano general, incluso más abierto que los anteriores generales, que alberga al mayor número posible de alumnos desde el punto de vista en el que está tomado el plano (Fig. 614). Los alumnos señalan su desconocimiento sobre el tema con un elocuente silencio y es entonces cuando Don Gregorio (Fig. 615) comienza a explicarles algunos datos sobre la naturaleza que pueden resultarles sorprendentes a sus alumnos, como el hecho de que "las mariposas tienen lengua", como reza el título de este film.

Fig. 610 y 611: Primer plano de Moncho y su vista subjetiva, Don Gregorio en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 612 y 613: Primer plano de Moncho. En la otra imagen, Don Gregorio en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 614 y 615: Plano general de los alumnos. En el otro plano, Don Gregorio en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Mientras Don Gregorio imparte esta breve lección sobre la naturaleza (Fig. 617), Moncho (Figs. 616 y 618) no puede más que sorprenderse y demostrar su asombro adoptando expresiones en su rostro muy significativas, abriendo la boca o entornando las cejas. El profesor se dirige hacia la pizarra y dibuja de forma sencilla una espiral para que los niños se hagan una idea aproximada de la imagen de una lengua de mariposa (Figs. 619 y 621), mientras Moncho observa embobado (Fig. 620) cómo su maestro dibuja en el encerado. Toda esta explicación viene acompañada de música extradiegética, en concreto variaciones del *leitmotiv* compuesto por Alejandro Amenábar para el *score* de la película.

Fig. 616 y 617: Moncho con cara de sorprendido. Don Gregorio en plano medio, en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 618 y 619: Primer plano de Moncho. Don Gregorio dibujando en la pizarra en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 620 y 621: Moncho continúa sorprendido por lo que el profesor está explicando en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

En apenas dos minutos, en esta escena el espectador ha asistido a dos importantes lecciones que Don Gregorio traslada a sus alumnos. La primera, una lección ética, de civismo, como es perdonar al contrincante con el que se ha mantenido un enfrentamiento. La segunda, una lección sobre la naturaleza, propia de un maestro inquieto y preocupado por transmitir conocimientos a sus alumnos de manera sencilla y amena. El espectador infantil se sentirá identificado con Moncho, pues con toda seguridad habrá vivido o vivirá una experiencia similar en su

entorno escolar. La admiración del alumno hacia su maestro es total a esta altura del relato y sus vínculos emocionales han crecido notoriamente tras lo acontecido en esta escena.

La siguiente escena que se analiza no tiene lugar en el aula sino en el campo. Se justifica su inclusión en este análisis porque, a pesar de no transcurrir entre los muros del colegio, la naturaleza sustituye a la clase como espacio donde impartir educación y cumple con más eficacia sus objetivos al encontrarse en el campo los ejemplos más directos para ilustrar la lección sobre ciencias naturales que quiere impartir Don Gregorio.

Se trata de otra escena de corta duración, poco más de dos minutos, en la que Don Gregorio guía a sus alumnos por el campo para que observen de primera mano los acontecimientos que se dan en la naturaleza. Comienza con un plano detalle de una mariposa posada en una flor (Fig. 622), que sale volando y corta a un plano general del campo en el que vemos otras cuantas mariposas sobrevolando las flores (Fig. 623). Tras un fundido encadenado, un plano general en el que observamos a Don Gregorio caminando por el campo con sus alumnos (Fig. 624), disfrutando de un agradable paseo. Un nuevo motivo musical en el que predominan los instrumentos de viento introduce la escena. Pasados unos segundos en los que la cámara efectúa un suave movimiento de travelling que sigue el caminar de profesor y alumnos, cambia a un plano general más cerrado, estático y frontal, que incluye a los actores en plano medio, mientras Don Gregorio se para y comienza a hablarle a sus alumnos (Fig. 625). Se produce entonces un juego de plano-contraplano entre el plano del profesor con los niños (Figs. 627 y 629) y lo que estos observan, es decir, las mariposas posándose en las flores (Figs. 626 y 628). Estamos ante un ejemplo de la cámara subjetiva de Casetti (1996) en la que la cámara coloca al espectador en la posición de los personajes e identifica su mirada con la de ellos. El estilo de realización, como ya hemos comprobado en numerosas ocasiones anteriores, es muy propenso a este tipo de utilización de la cámara dada su sencillez y fácil comprensión por parte del espectador. Don Gregorio recuerda lo que les había dicho a sus alumnos sobre las mariposas en la escena anterior y el plano corta a otro punto de vista cuando profesor y alumnos se acercan para observar desde más cerca el comportamiento del lepidóptero.

Fig. 622 y 623: Plano detalle de una mariposa. Plano general del campo de flores en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 624 y 625: Don Gregorio guiando a los niños de excursión por el campo en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 626 y 627: PDV de los niños y el maestro, contraplano general de ellos en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 628 y 629: Detalle de una mariposa posada en una flor. Contraplano, todos guardan silencio, en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Volvemos a un plano lateral y en movimiento, un travelling lateral que sigue los pasos del maestro y alumnos mientras se acercan a las flores de las que se están alimentando las mariposas (Fig. 630). Uno de los niños pregunta al profesor qué es el néctar y Don Gregorio, como ya hemos certificado con anterioridad, vuelve a dar una explicación muy concisa y fácil de entender por sus alumnos. Seguimos con un plano detalle de una mariposa posada en una flor (Fig. 631) en otro ejemplo de utilización de cámara subjetiva. Por medio de una sencilla analogía Don Gregorio explica a sus alumnos cómo las mariposas desenrollan su lengua para absorber el néctar de

las flores. Son dos planos cerrados del maestro (Figs. 632 y 634), intercalados con un plano de Moncho (Fig. 635) que observa al profesor con cara de admiración y prestando mucha atención a su lección. La cámara vuelve a identificar al espectador con la mirada infantil de Moncho, mirada de asombro y fascinación por la figura de Don Gregorio.

Fig. 630 y 631: Don Gregorio y los niños corriendo. Plano detalle de una mariposa en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 632 y 633: Don Gregorio hablando con Moncho, plano-contraplano, en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 634 y 635: De nuevo, el mismo plano de Don Gregorio. En la otra imagen, Roque, en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Bruscamente y por sorpresa, la cámara pasa a un plano general cerrado en el que vemos a Roque agachado sobre la hierba mientras grita que ha descubierto un hormiguero en la tierra (Fig. 635). La mariposa sale volando rápidamente ante el sonido del grito de Roque para llamar la atención de sus compañeros, en un plano que continúa siendo la visión subjetiva de profesor y alumnos (Fig. 636). Los niños inmediatamente dejan de prestar atención a Don Gregorio, que interrumpe su discurso para mirar, junto a sus alumnos hacia el nuevo foco de atención, el hallazgo de Roque (Fig. 637), en un plano medio de cortísima duración.

Fig. 636 y 637: Detalle de la mariposa. Todos se giran al escuchar a Roque gritar, en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Un grupo de niños salen corriendo atraídos por el grito de Roque, en un plano estático pero con mucho movimiento dentro del cuadro. Hasta que la cámara centra su atención en Moncho (Fig. 638), que ha parado su carrera y comienza a jadear. Uno de los niños se percata de la situación como nos muestra la cámara en un plano-contraplano (Figs. 639 y 640) que encuadra a los personajes en plano medio. El niño, asustado, grita a Don Gregorio para que acuda inmediatamente ante semejante urgencia (Fig. 641). En un plano fijo y general, la cámara nos muestra al profesor y al resto de niños que salen corriendo hacia donde está Moncho (Fig. 642), en un movimiento que resulta poco natural probablemente por un fallo de planificación a la hora de montar las imágenes. Aún así, dada la rapidez con la que suceden los hechos, el espectador apenas notará nada en el desarrollo narrativo de la escena. Don Gregorio llega entonces a la altura de Moncho, pero la cámara nos muestra su escorzo mientras otorga todo el protagonismo al niño (Fig. 643) que informa sobre lo obvio, que Moncho se está ahogando.

Fig. 638 y 639: Niños corriendo. Uno se da cuenta de que a Moncho le pasa algo, en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 640 y 641: Moncho jadeando. El compañero de Moncho pidiendo ayuda en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 642 y 643: Don Gregorio y los demás niños corren hacia donde está Moncho, en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Don Gregorio sujeta a Moncho mientras no para de jadear (Fig. 644) por un ataque de asma que el espectador deduce pues ya había sido informado con anterioridad de que el niño sufría tal afección respiratoria. Inmediatamente, el profesor coge al niño en brazos y se dirige hacia un riachuelo cercano (Fig. 645) en un plano general en movimiento, seguramente realizado con *steadycam* que muestra también a los niños acercarse con ellos

a la orilla. Don Gregorio sumerge a Moncho en el agua del río (Fig. 646) hasta que este reacciona favorablemente (Fig. 647) mientras los otros niños celebran el feliz desenlace de tan desasosegante acontecimiento.

Fig. 644 y 645: Don Gregorio intenta que Moncho respire y lo lleva hasta el río en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 646 y 647: El profesor sumerge al niño y este termina reaccionando, en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Durante toda esta secuencia el espectador ha sido testigo de una mueva demostración del valor pedagógico que atesoran las lecciones de Don Gregorio. Lejos del espacio estrictamente educativo que supone el aula del colegio, la naturaleza se transforma en el entorno más eficaz para cumplir el objetivo educativo del profesor. Al llevar a sus alumnos al campo para que conozcan de primera mano el comportamiento animal y más específicamente el de las mariposas, Don Gregorio vuelve a demostrar que es un maestro muy alejado de los cánones de la época en la que vive. La enseñanza que quiere impartir es radicalmente opuesta a la educación estricta y basada en la teoría y la memoria que imperaban en la época histórica en la que se desarrolla el film. Sin lugar a dudas, esta bucólica escena que hemos analizado es claro ejemplo de ello.

Antes de pasar al análisis de la última escena que se desarrolla en el aula del colegio, cabe mencionar que la película nos muestra otras dos escenas que transcurren en el campo, en la naturaleza. La primera tiene como protagonistas a Don Gregorio, Moncho y Roque mientras cazan una mariposa. En la segunda, Moncho se

encuentra a su profesor en el bosque y le da una lección sobre el cielo y el infierno. No hemos considerado analizarlas porque no se tienen lugar en el aula y no incluyen al resto de los alumnos del colegio, pero a pesar de ello, queremos destacar su valor educativo y su propuesta para transmitir valores al espectador infantil.

Se llega así a la escena central de la película de las que se desarrollan en el aula, y una de las más importantes en el devenir narrativo del relato pues antecede al desenlace del film, suponiendo el punto de giro dramático que inicia el tercer acto. Nos encontramos en el aula que tanto hemos visto a lo largo del film. Es el día de la jubilación de don Gregorio y está teniendo lugar un homenaje público a una vida entera dedicada a la enseñanza. Un plano general muestra a la audiencia congregada en el acto (Fig. 648) profesores, alumnos, padres y las fuerzas vivas del pueblo. Mientras el alcalde pronuncia palabras de agradecimiento hacia don Gregorio en nombre de la comunidad, la cámara descubre los rostros de varios personajes conocidos, en una escala de planos que varía ligeramente. Al primer plano de Moncho (Fig. 649) le sigue un primer plano más abierto de su madre (Fig. 650) con la figura de su padre desenfocada en segundo plano. Es este un ejemplo de cámara subjetiva pues se identifica con la mirada del niño, al igual que el siguiente plano medio del alcalde (Fig. 651) resulta el punto de vista subjetivo de la madre. La cámara vuelve a adquirir su carácter objetivo al mostrarnos al padre fascista (Fig. 652) escuchando el discurso sin mucho entusiasmo, así como al cura y al guardia civil (Fig. 653) que también tienen cara de pocos amigos ante las alabanzas propinas hacia don Gregorio.

Fig. 648 y 649: El alcalde hablando en el acto. Primer plano de Moncho, en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 650 y 651: Los padres de Moncho. El alcalde continúa su discurso en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 652 y 653: El padre fascista. En el otro, El cura del pueblo y un guardia civil en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Tras mostrarnos los rostros de varios personajes conocidos mientras escuchan sentados las palabras del alcalde, la cámara vuelve al plano general de situación (Fig. 654) y corta a un plano medio de don Gregorio y el alcalde (Fig. 655) en el que el maestro se levanta y recibe un abrazo en medio de los aplausos de los asistentes. A continuación, primeros planos casi idénticos a los ya vistos de Moncho (Fig. 656) y su madre (Fig. 657) observando la escena.

Fig. 654 y 655: El alcalde cede la palabra al homenajeado maestro Don Gregorio en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 656 y 657: P.P de Moncho. Los padres del niño aplaudiendo a Don Gregorio en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Es entonces cuando don Gregorio toma la palabra y comienza a hablar haciendo una de sus analogías con la naturaleza, en este caso un ave salvaje. Es un plano medio desde el mismo punto de vista que el que veíamos cuando hablaba el alcalde (Fig. 658) y al introducir seguidamente otro primer plano de Moncho escuchando atentamente a su maestro (Fig. 659), el espectador se identifica con la mirada del niño y por tanto estamos ante otro uso de la cámara subjetiva.

Fig. 658 y 659: Don Gregorio comienza su discurso. Moncho lo mira atentamente, en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Don Gregorio prosigue con su discurso, ahora en primer plano (Fig. 660) que da incluso más fuerza a su mensaje y pronuncia una significativa frase: "El lobo nunca dormirá en la misma cama con el cordero". Tras estas palabras, la cámara vuelve a mostrar al fascista (Fig. 661) en el mismo tamaño que antes y escuchando al maestro con cara de desprecio. En una sucesión de planos-contraplanos, don Gregorio (Fig. 662), tras una pausa sentencia lo siguiente en tono solemne: "Pero de algo estoy seguro: si conseguimos que una generación, una sola generación, crezca libre en España, ya nadie les podrá arrancar nunca la libertad". La reacción del fascista ante esas palabras es inmediata: se levanta de su asiento y coge bruscamente a su hijo del brazo mientras dice en voz alta: "Nos vamos" (Fig. 663).

Fig. 660 y 661: Primer plano de don Gregorio. En el otro, el padre fascista en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 662 y 663: Don Gregorio con su discurso y el fascista se marcha enfadado, en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

El homenaje al maestro se ve interrumpido abruptamente por la reacción del padre fascista que al mismo tiempo y como sabemos por la información que nos han suministrado, es uno de los hombres más ricos y poderosos del pueblo. La cámara da un plano de los padres de Moncho (Fig. 664) esta vez desde un punto de vista distinto a los anteriores e inmediatamente corta a un plano primer plano de Moncho (Fig. 665) que sigue con la mirada al fascista mientras recorre a toda prisa el aula en busca de la puerta de salida. Esto último se muestra en plano general (Fig. 666) desde el punto de vista del Moncho (cámara subjetiva) y volvemos a ver el primer plano de Moncho girando la cabeza (Fig. 667).

Fig. 664 y 665: Los padres de Moncho. En la otra imagen, Moncho girando la cabeza, tomado en P.P., en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 666 y 667: Plano general de los asistentes al homenaje. Moncho en P.P. en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

La cámara cambia entonces de punto de vista, dando un plano general (Fig. 668) que muestra al fascista con su hijo y a padres y alumnos observando atónitos la escena. Un primer plano de don Gregorio casi idéntico a los otros (Fig. 669) certifica que el anterior plano es su mirada subjetiva y su contraplano (Fig. 670) vuelve al plano general que continúa la acción del fascista que sale del aula dando un sonoro portazo. La secuencia plano-contraplano finaliza con el primer plano de don Gregorio (Fig. 671) en el que emocionado pronuncia las siguientes palabras que dan por finalizado su discurso: "Nadie les podrá robar ese tesoro". Al espectador que a estas alturas del relato no le hubiera quedado claro que don Gregorio es un antifascista y defensor de la libertad, sin duda verá sus dudas despejadas con este discurso.

Fig. 668 y 669: El fascista abandona el aula. P.P. de Don Gregorio con gesto serio en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 670 y 671: El fascista sale por la puesta y contraplano de Don Gregorio en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Otro plano general de toda la concurrencia (Fig. 672) muestra a casi todos los asistentes puestos en pie y aplaudiendo al maestro. Pero hay dos significativas excepciones: el cura y el guardia civil, que si bien se levantan de sus asientos en señal de respeto, no aplauden en ningún momento demostrando de esta manera su disconformidad con el alegato en defensa de la libertad que acaba de pronunciar don Gregorio. Tampoco aplaude Moncho como observamos en otro expresivo primer plano de su rostro que mira al profesor con expresión más bien fría (Fig. 673). Volvemos al primer plano del maestro (Fig. 674) desde el punto de vista del niño, mientras agradece los aplausos del público y despide a los niños diciéndoles: "Y ahora ustedes, a volar". Entra entonces la música extradiegética, en este caso una variación del tema principal que aparece durante los títulos de crédito iniciales, mientras se nos muestra un plano general del aula desde el mismo punto de vista utilizado durante toda la escena (Fig. 675), suponiendo por tanto un uso de la cámara objetiva. Este plano nos enseña a los niños levantándose de los pupitres y saliendo eufóricamente del aula.

Fig. 672 y 673: Plano general de los asistentes al acto de homenaje y P.P. de Moncho mirando a sus maestro en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 674 y 675: P.P. de Don Gregorio. El público marchándose del aula en P.G., en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Termina la escena con un juego de plano-contraplano de Moncho (Figs. 676, 677 y 679) y don Gregorio (Fig. 678). Se trata de primero planos y de utilización de cámara subjetiva que se identifica con la mirada del niño y por ende con la mirada del espectador. Moncho está triste y apesadumbrado en claro contraste con el entusiasmo de los demás niños. Observa como don Gregorio suspira profundamente denotando su sensación de alivio justo antes de dirigir su mirada hacia su alumno favorito y expresar su preocupación por sus desafiantes palabras pronunciadas en presencia de los fascistas del pueblo. Moncho le aparta su mirada y agacha la cabeza porque no quiere que su admirado maestro se jubile, pues se ha convertido en la persona más importante en su mundo de aprendizaje vital y de valores.

Fig. 676 y 677: Primeros planos de Moncho que mira a su profesor en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

Fig. 678 y 679: Plano-contraplano de Don Gregorio y Moncho, cabizbajo, en *La lengua de las mariposas* (1999) de José Luis Cuerda

El film concluye con la llegada de los militares fascistas al pueblo. En una escena cargada de emotividad, los "rojos" entre los que se incluyen el alcalde, el padre de Roque y don Gregorio, entre otros, son conducidos maniatados a una camioneta que los conducirá a su fusilamiento en los alrededores de la villa, mientras la mayoría del pueblos los insulta. Moncho, incitado por su madre, también insulta a su maestro y corre con otros niños para apedrear a los reos. El plano final de la película muestra al niño petrificado, con la mirada vacía. Todos los valores que le ha enseñado don Gregorio durante el relato probablemente se pierdan con el nuevo régimen que se instaurará en España durante cuatro décadas.

La lengua de las mariposas logra transmitir valores positivos, como el compañerismo, el respeto a los demás y el amor por la naturaleza, ejemplificados en la labor pedagógica que realiza don Gregorio con sus alumnos y fundamentalmente con Moncho, pero al mismo tiempo pone de manifiesto contravalores del ser humano como la cobardía, el sentimiento vengativo o el desprecio ante el sufrimiento de los que no comparten tus ideas. El personaje del niño está definido por los buenos sentimientos, hacia sus padres, su hermano, su amigo Roque y, sobre todo, hacia su profesor Don Gregorio. El significado de la palabra "educar", en el sentido de "guiar", se puede encontrar representado manifiestamente en la película, pues el profesor es un autentico "guía" que conduce a Moncho en el conocimiento, no solo científicos, sino fundamentalmente, en el conocimiento de la vida y de sus valores, no solo. Por el contrario, los valores negativos que los padres transmiten a Moncho, al final del relato, echarán a perder el trabajo del maestro. La única posible justificación de esta actitud, es el miedo, la cobardía. Sin embargo, el espectador niño logrará identificarse plenamente con el protagonista y su estrecha relación con el maestro que destaca por el amor que profesa a su labor educativa. La representación cinematográfica, tanto del niño como del profesor, articulada en una narrativa sencilla y poco dada a alardes manieristas, alcanza su objetivo primordial de que la identificación con el espectador se produzca sin restricciones derivadas por complicaciones que dificulten la trasmisión del mensaje. El film dirigido por José Luis Cuerda en 1999 es una obra muy eficaz para su utilización con niños en pos de transmitir valores.

2.4.4. Algunas propuestas didácticas sobre cine y educación

Son numerosísimos los ejemplos de aplicaciones didácticas del cine en la educación. Resultaría prácticamente inabarcable mencionar todas las propuestas importantes y de alcance notorio que se han dado en este campo sobre todo en las tres últimas décadas. Dicho esto, se efectuará un recorrido por determinadas propuestas tanto nacionales como extranjeras consideradas muy adecuadas para incluir en este trabajo de investigación. Igualmente se reseñarán publicaciones tanto en papel como *online* que tratan el tema del cine y la educación desde diferentes y enriquecedores puntos de vista.

2.4.4.1. Cine formativo

Se va a comenzar por una propuesta ya bastante lejana en el tiempo pero todavía muy vigente y efectiva. En la obra ***Cine formativo, una estrategia innovadora para docentes*** editada en 1996 por Saturnino De la Torre, importantes investigadores en el terreno de la educación y la comunicación audiovisual desarrollan diversos modelos para la introducción del cine en el aula, tanto para enseñar cine como para enseñar con el cine. En su introducción De la Torre (1996) plantea el cine formativo como:

La emisión y recepción de películas portadoras de valores culturales, humanos, técnico-científicos o artísticos, con la finalidad de mejorar el conocimiento, las estrategias o las actitudes y opiniones de los espectadores y destaca que uno de los objetivos de la obra es tomar conciencia de la influencia del cine en la transmisión de valores (p. 10)

El mismo De la Torre (1996, p. 22) diferencia entre los films realizados con intención educativa y los realizados con finalidad evasiva o lúdica. Según su criterio educativo diferencia entre films de: a) género didáctico (documentales o series con clara finalidad instructiva), b) películas de género cultural (histórico, científico, literario, etc.), c) películas comerciales con mensajes constructivos, y d) películas de difícil justificación formativa. Tort (1996) habla de un cine formativo que puede ser considerado tanto por su contenido como por sus efectos en el sujeto receptor o espectador. Solà y Selva (1996) proponen un programa integral para la educación en materia de comunicación tanto en Primaria como en Secundaria, desarrollando temas y conceptos cuya complejidad se adapta a las capacidades intelectuales en cada edad escolar. Las autoras consideran como premisa indispensable situar a los niños como espectadores cinematográficos y por ello priorizan la educación en el ámbito de la descodificación y el análisis crítico antes que el aprendizaje práctico del cine. De la Torre (1996) dedica un capítulo al cine formativo en televisión y enumera una serie de valores educativos y contravalores que podemos encontrar en los contenidos televisivos que llegan a los espectadores en edad escolar. Elabora un modelo interactivo para aprender del medio y lo denomina O.R.A., pues consta de tres fases que distingue en el proceso de aprendizaje:

I) <<Observar>> y tratar de comprender lo que percibimos.

II) <<Reflexionar>> y relacionar la información dada con otra ya adquirida.

III) <<Aplicar>> algunas de las ideas a un ámbito de interés propio (pp. 60-61)

Usando este modelo general sobre el proceso de aprendizaje, De la Torre elabora una *ficha para aprender del cine* que los diversos autores aplican para trabajar con ellas a diez películas de diversas temáticas (El señor de las moscas, Matar a un ruiseñor, En compañía de lobos, El club de los poetas muertos, Forrest Gump, Cadena perpetua, Profesores de hoy, El pequeño Tate, El rey León y Tod y Toby). Se reproduce a continuación dicha ficha:

Ficha técnica

- Título (castellano y original):
- Dirección:
- Producción:
- Año de producción:
- Duración:
- Guion:
- Fotografía:
- Montaje:
- Música:
- Intérpretes (personajes):
- Editora o distribuidora del vídeo:

I. Observar y comprender.

1. QUÉ. Tema y argumento.

2. PARA QUÉ. Mensaje que sugiere (exaltación o crítica de valores personales o sociales).

3. DÓNDE. Contexto. Ambientes, situaciones y sociedad que describe.

4. QUIÉN. Los personajes (roles, valores, situaciones que afrontan).

5. CÓMO. Estrategias, situaciones, simbolismos de que se vale. El lenguaje del cine: sonido, luz, color, paisajes, planos, contrastes, lenguaje simbólico…

II. Relacionar

1. Interpretar el argumento y las escenas relevantes a la luz del tema y del mensaje.

2. Relacionar algunos hechos o escenas con acciones o valores educativos.

3. Relacionar ideas o escenas con aspectos educativos o de formación.

4. ¿Qué ideas sugiere para la formación? Relacionar con lecturas realizadas.

5. ¿Qué podemos aprender para la vida cotidiana o profesional?

III. Aplicar tratamiento didáctico

1. Sentido y destinatarios. ¿Para qué tipo de curso, materia, charla, situación o grupo de personas sería útil la película? ¿Quiénes serían los destinatarios? ¿En qué situación formativa la proyectarías?

2. Objetivos. ¿Qué objetivos de formación sugieres que podrían alcanzarse trabajando con esta película?

3. Contenido. ¿Con qué contenido de formación pedagógica, inicial o permanente crees que está relacionada?

4. Actividades sugeridas, a partir de la película o en relación con ella, para aprender.

5. Metodología. Cómo lo plantearías o aplicarías.

6. Documentación. Otros documentales o lecturas de apoyo para profundizar en lo aprendido. Anexos de comentarios y críticas sobre la película (De la Torre, 1996, pp. 99-100).

2.4.4.2. El cine-fórum

En su obra ***El cine en el universo de la ética. El cine fórum*** González Martel (1996, pp. 143-154) propone la técnica del cine-fórum como herramienta eficaz para educar con el cine. Define esta práctica como:

> Actividad grupal en la que a partir del lenguaje cinematográfico o el cine, y a través de una dinámica interactiva o de comunicación entre sus participantes, se pretende llegar al descubrimiento, la interiorización y la vivencia de unas realidades y actitudes latentes en el grupo o proyectados en la sociedad (p. 143).

Esta técnica pedagógica tiene tres objetivos primordiales según González Martel (1996):

1. Vivir un proceso de interiorización crítica (implicación y reflexión personal) en la que quedan comprometidas nuestra propia experiencia y nuestra realidad más profunda.

2. Crear una dinámica de comunicación interpersonal (invitación a la libre expresión del lo percibido y sentido).

3. Entablar un diálogo en el que. A partir de lo expresado individualmente, desde la propia interioridad, se pueda llegar a una profundización compartida sobre la problemática planteada, profundización que nos llevará a la toma de conciencia crítica individual y colectiva de la realidad y al planteamiento o búsqueda de unos cauces de acción sobre ella: compromisos, cambios de actitudes, etc. (p. 146).

El autor determina una fase de preparación previa a la realización del cine-fórum, que constaría de dos pasos: selección del tema o contenido y creación de una disposición positiva por parte de los participantes. Para elegir el tema con el que se quiere trabajar se puede hacer de dos formas: elegir una determinada película que incluya un contenido de interés para la pedagogía o bien, elegir previamente el tema y seleccionar un film que se adapte y sea eficaz al tema o contenido elegido.

Dentro de la actividad propiamente dicha, González Martel distingue tres etapas:

1. Tras la acogida a los participantes del cine-fórum, se procede a la **presentación** por parte del profesor o profesora. Esta debe de ser breve y sencilla y tiene que plantear el tema o contenido sobre el que versará el cine-fórum, el objetivo u objetivos globales que se persiguen, el ritmo o dinámica de trabajo con la que se va a proceder y presentar la película sin anticipar su contenido. Al presentar el film que va a proyectarse se debe hacer referencia a su ficha técnica y artística y situarlo en el contexto histórico-cultural en el que fue producido y estrenado.

2. Tras la presentación pasamos a la **proyección** del film, que constituye el momento central de todo cine-fórum.

3. Finalizada la proyección de la película, se da paso al **debate** o fase intercomunicativa, momento en el que los alumnos expresarán y pondrán en común sus experiencias perceptivas.

Para continuar con su exposición sobre la técnica pedagógica del cine-fórum, González Martel plantea dos modelos de cuestionarios cada uno de ellos con la función de concretar las expresiones emocionales y analíticas que los espectadores pueden extrapolar de esta actividad:

A) Expresión de carácter más directamente emocional:

- ¿Qué sentimientos o emociones se han despertado en mí a partir del visionado de la película?
- ¿Ha logrado emocionarme o conmoverme?; ¿en qué sentido?; ¿me ha dejado indiferente?
- ¿Cuál es en este momento mi estado de ánimo?; ¿cómo me siento?
- ¿Qué recuerdos, deseos, aspiraciones o necesidades me ha despertado?
- ¿Qué es lo primero que se me ocurre decir en este momento?
- Después de ver la película, ¿qué experimento: una identificación o un rechazo?; ¿en qué sentido?; ¿por qué?

B) Expresión de carácter más analítico: preguntas más concretamente referidas al contenido objetivo de la película, es decir, a su estructura, estrategias narrativas, contexto histórico, desarrollo de personajes, análisis de escenas significativas, reflexión sobre los comportamientos y actitudes de los protagonistas, etc.

González Martel concluye señalando el objetivo final de todo cine-fórum: la toma de conciencia crítica y creadora (individual y colectiva) de la realidad y la movilización del sentimiento, de actitudes y de acción personal hacia el logro de una transformación positiva de esa realidad, es decir, la integración del lenguaje y de la experiencia cinematográfica como un hecho que puede resultarnos profundamente humanizador.

2.4.4.3. El cine como medio educativo

Otra propuesta nacional de utilización del cine en la educación formal de la escuela en la diseñada por Jiménez Pulido en su obra publicada en 1999 ***El cine como medio educativo***. Este proyecto está planteado para la programación curricular de ética para la E.S.O (Educación Secundaria obligatoria), dentro del marco de la L.O.G.S.E. (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) promulgada en 1990, sustituyendo a la Ley General de Educación de 1970 y que ha sido derogada por la L.O.E (Ley Orgánica de Educación) en el año 2006. Señala Jiménez Pulido (1999) que:

> El ideal de la Reforma Educativa respecto a los medios audiovisuales en el aula es: por una parte, integrar en el centro estos medios como objeto de estudio en sí mismo, y por otra, utilizarlos como recursos para el aprendizaje, en este caso en el campo de la Ética (p. 121).

El autor indica tres grandes ejes de la educación ética:

I) Los valores morales y las teorías éticas.

II) Principales problemas morales y proyectos éticos contemporáneos.

III) Ética, política y religión.

Vamos a reproducir una de las unidades didácticas que propone el completo diseño curricular para la asignatura de ética que elabora en su obra Jiménez Pulido (1999, pp. 29-35). Se trata del visionado del film dirigido por François Truffaut *El pequeño salvaje* (*L'enfant sauvage*, 1970).

1. Análisis de la estructura narrativa (I)

- Información al alumno: título de la película, año de realización, país de producción, director, época en la que transcurre la acción, género y guion.

- Lectura: Itard, J. *Memoria e informe sobre Víctor de L'Aveyron* en: Malson. L. *Los niños selváticos: mito y realidad*. Alianza Editorial, 1973 (Madrid).

2. Análisis de la estructura narrativa (II)

Cuestiones generales: ¿Os ha gustado la película?

¿Por qué?

¿Se ha entendido la historia?

Ejercicios de aula: Resumir el tema de la película.

¿Cuáles son los protagonistas principales del film?

¿Te atreverías a defender las ideas o la tesis del mismo?

Comentario de texto

Debate: Tema → La adquisición de valores morales, la cultura o la inteligencia ¿son principalmente un asunto de ideas innatas o más bien de educación?

Ejercicios de búsqueda de información

Comentario de texto (obra original)

Ejercicios de aula: Explica los más importantes agentes de socialización que intervienen en la educación del niño salvaje.

Definición de términos

Visionado de secuencias

3. Análisis de la estructura valorativa (I)

Información al alumno:

Itard fundó el movimiento educativo llamado Educación Nueva. Destaca la validez de las teorías cartesianas en los procesos educativos, invalidando la creencia en el valor de las ideas innatas en el aprendizaje. Paidocentrismo: el interés pedagógico se centra en el alumno y no en la escuela o el profesor.

4. Análisis de la estructura valorativa (II)

Ejercicios de aula: ¿Qué valores se tratan en el argumento de la película?

¿Qué personaje te gusta más?

¿Por qué?

¿Cambiarías algo de la película?

¿Crees que esta película responde de una u otra manera a la adquisición de los valores morales y a la educación?

¿Te identificas con algún personaje?

Ejercicios de aula:

Señala algunas conclusiones importantes para ti que muestre la película.

¿Crees que Víctor llega finalmente a discernir lo justo de lo injusto, y a tener un cierto sentido moral?

¿En qué se distinguen los valores morales de los restantes valores?

¿Podría una sociedad vivir sin normas, sin reglas, o sin leyes? Cita algunos tipos de normas o reglas que conozcas.

Realiza una encuesta en tu barrio o investiga si han cambiado o no los valores morales en España en los últimos veinte años.

Visionado de secuencias: Secuencia final:

¿Qué palabras pronuncia Itard en ese instante con el que poco después termina el film? ¿Estás de acuerdo con ellas?

5. Análisis de la estructura formal (I)

Información al alumno:

El fondo y la forma aquí son uno solo, puesto que todo gira a favor de una narración sencilla, lineal, donde la cotidianeidad es el leitmotiv. Es de resaltar el uso del traveling que se cierra en iris concluyendo así las secuencias más importantes.

6. Análisis de la estructura formal (II)

Ejercicios de aula:

Indicar en qué lugar y época transcurre la acción.

¿Aprobarías el trabajo del director artístico?

¿Crees que el film mantiene un cierto equilibrio entre las secuencias de interiores y las rodadas en exteriores?

¿Qué ritmo tiene la película?

¿Te parece lento, normal, adecuado a la historia que cuenta?

Respecto a los protagonistas: ¿la interpretación de Víctor te parece buena?

¿Por qué crees que el propio director, Truffaut, hace de actor en su película?

¿Qué movimientos de cámara has observado?

¿Hay primero planos?

¿Recuerdas si hay encadenados?

¿Cuál es el papel del iris y por qué lo utiliza aquí Truffaut?

El hecho de que la película sea en blanco y negro ¿te sugieres algo?

Finalmente, ¿qué opinas sobre la música?

Terminada esta exposición de los distintos ejercicios que plantea Jiménez Pulido para trabajar con la película en el tema de la génesis de los valores morales, el autor recomienda otras películas con potencial para trabajar esa unidad didáctica como son *El enigma de Gaspar Hauser* (*Jeder fürsich und Gott gagen alle*, Werner Herzog, 1974) y *Pequeño gran hombre* (*Little Big Man*, Arthur Penn, 1970).

Jiménez Pulido propone trabajar otras unidades didácticas con películas muy conocidas y, en su opinión, muy efectivas para el aprendizaje. Estas son las unidades didácticas y las películas con las que sugiere trabajar, amén de otras recomendaciones sobre películas del mismo tema:

- Autonomía y heteronomía moral: *El club de los poetas muertos* (*Dead Poets Society*, Peter Weir, 1989).
- Principales teorías éticas: *Farenheit 451* (François Truffaut, 1966).
- Problemas morales de nuestro tiempo. El consumismo: *Tiempos modernos* (*Modern Times*, Charles Chaplin, 1936).
- Proyectos éticos contemporáneos. Los Derechos Humanos: *Arde Mississippi* (*Mississippi Burning*, Alan Parker, 1988).
- La autoridad y su legitimización: *El gran dictador* (*The Great Dictator*, Charles Chaplin, 1940).
- La religión como hecho individual y social: *El nombre de la rosa* (*Der name der Rose,* Jean-Jacques Annaud.
-

2.4.4.4. El multimedia-fórum

En su obra publicada en su segunda edición en 1999, *Comunicación visual y tecnología educativa*, Ortega Carrillo desarrolla un modelo de cine-fórum al que llama multimedia-fórum. Ortega (1999: 301) concibe la alfabetización en el lenguaje visual como la herramienta indispensable para llegar a leer e interpretar los mensajes provenientes tanto de los medios de comunicación audio icónicos, como de las bellas artes, y añade que solamente desde el conocimiento profundo de la morfología, sintaxis y semántica del lenguaje de la imagen es posible descubrir los mensajes explícitos y subyacentes con los que diariamente nos bombardean los medios.

Señala Ortega (1999: 354) que en la práctica alfabetizadora audiovisual y en el marco de una educación multimedia y preferentemente para el caso de textos audiovisuales de media y larga duración (cortometrajes, tele programas y películas) pueden diseñarse estrategias didácticas que combinen la decodificación lineal de los planos de las secuencias clave y el análisis globalizado de unidades estructurales, utilizando técnicas de debate crítico colaborativo tales como el fórum audiovisual, que denomina multimedia-fórum.

Los campos de análisis colaborativo que plantea este autor son:

- **Valoración estética**, que se realiza delimitando el tema, estudiando la riqueza del guión, la adecuación a la traducción audiovisual, la funcionalidad de las escenas respecto al guión, el ritmo de atención del espectador, el nivel de belleza y armonía conseguidos en el decorado, exteriores, vestuario, gestos, lenguaje verbal, música, doblaje, etc.
- **Valoración psicoemocional** expresando la significación personal del argumento, los efectos emotivos y persuasivos de las secuencias clave, iluminación, cromatismo, encuadre y angulación, efectos sonoros y melodías musicales, ritmo del texto audiovisual, etc.
- **Valoración social** teniendo en cuenta el momento de aparición y difusión de la obra, los posibles intereses económicos que persigue, los grupos sociales a los que defiende, el público a quien va dirigida y sus fines sociológicos.
- **Valoración ética**, mediante el descubrimiento de los valores y contravalores ocultos en el guión, el comportamiento de los personajes, en las letras de las canciones, en los ocultamientos argumentales, en las secuencias fotográficas, etc. (Ortega, 1999: 354)

2.4.4.5. Recursos didácticos del séptimo arte

Una propuesta destinada a los jóvenes para su educación en valores e igualmente para la formación de los profesionales de la enseñanza es la que desarrolla la Doctora en Filosofía Isabel Orellana Vilches en su obra ***La mirada del cine. Recursos didácticos del séptimo arte*** publicado en 2001. Desde un marcado punto de vista ético y moral católico, esta autora plantea la organización de ciclos de películas agrupados por temas para desarrollar la técnica del video fórum que ofrece enormes posibilidades didácticas.

Esta autora destaca como principales objetivos de video fórum algunos de los siguientes aspectos: potenciar la creatividad, sensibilizar sobre temas importantes de la sociedad actual, contribuir a la participación activa en beneficio de la sociedad y descubrir la importancia del cine en la formación integral de los jóvenes. Las pautas de trabajo que establece su obra son las siguientes (Orellana Vilches, 2001, pp. 21-22):

1 – Presentación de la película, acompañadas de las fichas técnica y artística, así como la duración de la misma.

2 – Tema genérico y enfoque curricular orientativo, muy útil como complemento didáctico en el desarrollo de determinadas asignaturas en los centro de enseñanza.

3 – Apuntes biográficos y artísticos del director y actores principales.

4 – Apuntes biográficos y artísticos del autor de la música, si es representativa.

5 – Sinopsis de la película.

6 – Características de la película.

7 – Otros elementos a tener en cuenta: decorados, efectos especiales, música, ambientación, etc.

8 – Claves para el debate. Cuestiones abiertas, tomando como referencia el argumento y/o diálogos propios de la película, situaciones de conflicto, etc. Batería de preguntas para la reflexión.

9 – Propuestas de trabajo de carácter didáctico que puedan ser aplicadas en niveles de Secundaria y Bachillerato.

10 – Datos de interés con el fin de abrir nuevos campos para la reflexión.

Su propuesta metodológica pretende contribuir a fomentar el desarrollo de sentido crítico entre los alumnos y para ello escoge 16 películas sobre temas tan diversos como la antropología, la tolerancia, la solidaridad, la ciencia, el medio ambiente, la justicia, la religión, etc.

2.4.4.6. Aprender con el cine, aprender de película

Enmarcado dentro del proyecto Aula Creativa desarrollado por el Grupo Comunicar (Colectivo Andaluz de Educación y comunicación), la obra de Enrique Martínez-Salanova ***Aprender de cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*** (2002) recoge parte del trabajo llevado a cabo por el autor en la web Cine y Educación, que comentaremos más adelante junto con otros sitios online.

Esta obra va dirigida sobre todo a profesores e investigadores, pero igualmente a cualquier interesado en el arte cinematográfico pues resulta una guía muy completa y divulgativa para introducir al lector en el mundo del cine. Martínez-Salanova realiza un interesante recorrido por diversos temas relacionados con el cine, como la historia del cine, el lenguaje cinematográfico, el análisis de películas, las teorías cinematográficas, el cine documental o el proceso creativo del cine (guion, producción, dirección, montaje, música…). Ejemplifica los distintos capítulos con figuras capitales de la historia del cine como Sergei M. Eisenstein, Charles Chaplin, Orson Wells, Walt Disney, Alfred Hitchcock o Luis Buñuel. Con lenguaje sencillo, fruto de su intención de dar a conocer el cine a un público general no especializado, el autor dedica un capítulo importante a las relaciones entre el cine y la educación, pues este manual no solo pretende enseñar cine o enseñar a ver cine, sino también enseñar a hacer cine y aplicar el cine a la enseñanza en el ámbito escolar fundamentalmente.

2.4.4.7. Comprender y disfrutar el cine

La obra ***Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*** (2003) escrita por el doctor en Historia del Cine, Víctor Amar Rodríguez, pertenece a la colección Aula Media del Grupo Comunicar, como el trabajo de Martínez-Salanova comentado anteriormente. Esta obra de profundo sentido didáctico, va dirigida fundamentalmente al docente para la introducción del cine en las aulas.

Amar Rodríguez dedica un importante espacio a la enseñanza del cine (historia, lenguaje, producción de películas…) pero hace especial hincapié en el uso del cine como recurso didáctico, es decir, en la enseñanza con el cine. Divide su obra en tres bloques genéricos titulados: I) Cine y educación: para aprender de ambos. II) Cine y sociedad: para ver y traspasar la pantalla. III) Cine y otras disciplinas: para seguir aprendiendo.

Este último bloque del libro es quizás el más interesante y sin duda el más novedoso en comparación con la obra de Martínez-Salanova. En él, Amar Rodríguez relaciona el cine con distintas disciplinas sacando a relucir de esta manera la concepción multidisciplinar del séptimo arte. El autor dedica especial atención a las relaciones del cine con la historia, la música y la literatura y aporta dos estudios interesantes y originales: El cine en Andalucía y las relaciones del cine con la mujer. En el primero, hace un exhaustivo repaso a la historia del cine andaluz y sus

autores, además de intentar desmitificar el tópico folclórico y de cine menor atribuido históricamente a la cinematografía andaluza. En el segundo, profundiza sobre la imagen de la mujer en el cine, las principales figuras femeninas del cine y el nuevo cine de mujeres que surge en los últimos años.

El trabajo de Amar Rodríguez defiende a capa y espada el uso del cine como estrategia educativa. Propone utilizar el cine como recurso para la enseñanza de cualquier asignatura y no como mero complemento temático sobre la materia impartida. Igualmente propone incluir la enseñanza del cine como materia reglada en los niveles educativos escolares, ya sea como una asignatura obligatoria o como materia optativa para los alumnos.

2.4.4.8. Cine, ficción y educación

Una obra dirigida principalmente a la formación del profesorado para introducir el cine en las aulas, para su utilización como recurso didáctico, es la que plantea la Doctora en Pedagogía y especialista en comunicación y educación, Esther Gispert en ***Cine, ficción y educación*** (2009). Siguiendo a esta autora, "la introducción del cine en las prácticas educativas puede adoptar dos tipos de perspectivas distintas: el uso del cine como instrumento didáctico y el uso del cine como objeto de estudio" (Gispert, 2009, p. 75). Defiende la concepción multidisciplinar del cine, como recurso didáctico y como objeto de estudio en sí mismo y afirma que "es tan impropio utilizar el cine como un simple instrumento didáctico, sin preocuparse por el estudio de sus características formales y contextuales, como el hecho de no tener en cuenta el contenido informativo que transmite" (Gispert, 2009, p. 78).

Gispert habla de dos escuelas, la propiamente dicha escuela como institución y la paralela que suponen los medios de comunicación, tan impregnados e influyentes en la sociedad y que tienen que ser tomados muy en cuenta en los procesos educacionales de los alumnos. Así justifica de forma tajante la necesidad de la presencia del cine dentro de las aulas. Dicha introducción del cine en el ámbito escolar, según la autora, "exige la puesta en práctica de una metodología activa y por lo tanto, el estudiante ha de ser capaz de descubrir por sí mismo toda una serie de elementos. La película plantea numerosos interrogantes que es preciso despejar" (Gispert, 2009, p. 92). Es contraria a la diferenciación categórica entre cine de ficción y de no ficción (documental), cuyas fronteras como bien recuerda se han ido diluyendo progresivamente hasta algunas producciones actuales que recurren a elementos del documental para introducirlos en la ficción y viceversa.

La segunda parte de su obra, Gispert la dedica al uso del cine como recurso didáctico, optando por el cine de ficción y pretendiendo acabar con las reticencias de algunos profesores que consideran a la ficción cinematográfica incapaz de referirse al contenido del film de una manera científica. Primeramente estudia las relaciones entre el cine y la literatura, prestando especial atención a la narrativa y a las adaptaciones cinematográficas de obras literarias. Continúa con el cine y la historia y se ocupa tanto del cine de ficción ambientado en el presente y que

constituye un fiel reflejo de su contexto histórico, como del cine histórico, aquel que representa hechos ocurridos en el pasado para dar testimonios de una época determinada pero que siempre estará condicionada por la óptica del presente de la producción del film. La autora pretende acabar con las dudas que ofrece el cine histórico en cuanto a la fidelidad y rigurosidad que utilizan las películas como fuente de inspiración y documentación histórica para reconstruir hechos del pasado. El cine y el arte se relacionan claramente y la autora se aproxima a dichas relaciones desde la premisa de considerar el cine como un arte más, al mismo nivel que las artes prácticas y propone expandir la utilización del cine como medio educativo más allá de las aulas, introduciendo el arte cinematográfico en los museos. Finalmente aborda las relaciones entre el cine y la filosofía teniendo en cuenta que el cine es un medio efectivo para estudiar la ideología y las formas de pensamiento histórico que son las materias principales del ámbito filosófico. El cine permite divulgar conceptos e ideas sobre el mundo que están contenidas en los films de cualquier índole. Como conclusión se puede extraer que el cine "es un elemento clave para pensar el mundo y, por tanto, puede ser perfectamente utilizado en el aula" (Gispert, 2009, p. 193).

2.4.4.9. El cine, un recurso didáctico. Amar el cine

Uno de los proyectos más importantes y ambiciosos en lo que respecta al cine y la educación es el creado en 2004 por el Ministerio de Educación y Ciencia por medio del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE). Se trataba de un curso interactivo para la formación del profesorado y la aplicación del cine a la educación.

Su versión más reciente y actualizada, vio la luz en formato físico en 2008. Editado por el Ministerio de Educación, Política Social y Deportes, a través del Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado (ISFTIC), heredero del antiguo CNICE y que en la actualidad se denomina Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación para el Profesorado (INTEF), y con el apoyo del Ente Público Radiotelevisión Española (RTVE), la obra consta de tres DVD con una duración total de 507 minutos y un CD-ROM que contiene el curso interactivo propiamente dicho.

Con el título de ***El cine, un recurso didáctico***, como reza la propia obra, es un material que desarrolla aspectos históricos y del lenguaje del cine y constituye, además un instrumento de apoyo en cualquier área educativa en la que se quiera utilizar el cine como material complementario para la formación. Está dividido en dos bloques temáticos. El primero, bajo el epígrafe de *Historia y lenguaje del cine* se compone de seis módulos que tratan los siguientes temas: El descubrimiento del cine; cine mudo; cine sonoro; años 40 y 50; años 60 y 70 y años 80 y 90. El segundo bloque se denomina *Aplicaciones didácticas en el aula* y consta de nueve módulos titulados: El cine en las aulas; cine y currículo; cine, valores y conflictos; el cine como documento; cine y ciencia; vamos a contar bichos; cómo nos cuentan los cuentos; cine para leer; y cine para ver y pensar el mundo.

Amar el cine es una serie documental en doce capítulos en los cuales, mediante entrevistas a profesionales del medio y fragmentos de películas, se tratan diversos aspectos, tanto técnicos como estilísticos de mundo del cine. Está formada por tres discos DVD cuyo contenido y duración se estructura de la siguiente manera:

Disco 1:

- 01. El invento del cine (33 mins.)
- 02. El guion (34 mins.)
- 03. La dirección (44 mins.)
- 04. Las estrellas de la pantalla (42 mins.)

Disco 2:

- 05. El lenguaje (31 mins.)
- 06. El montaje (35 mins.)
- 07. Estética cinematográfica (44 mins.)
- 08. Los trucos (48 mins.)

Disco 3:

- 09. Cómo se hace una película (49 mins.)
- 10. Los géneros (58 mins.)
- 11. Movimientos cinematográficos (57 mins.)
- 12. Ver cine (49 mins.)

Este valiosísimo material para la formación del profesorado aporta elementos clave para la aplicación del cine como recurso educativo y sus contenidos son ampliados en una página web denominada proyecto MEDIA y que trataremos un poco más adelante cuando hablemos de los recursos educativos en la red.

2.4.4.10. Nos vamos al cine

Una de los aportes más recientes al campo del cine y la educación es el que ofrecen los historiadores Juan Vaccaro y Tomás Valero en su libro ***Nos vamos al cine. La película como medio educativo*** (2011). En dicha obra los autores proponen un sencillo esquema para trabajar con las películas (Vaccaro y Valero, 2011: 49-50):

1. PRESENTACIÓN

- Ficha técnico artística.

- Género cinematográfico.

- Identificación del director y sus circunstancias.

2. ANÁLISIS

- Introducción: para conocer las circunstancias del rodaje.

- Sinopsis: para conocer la trama, la historia que cuenta la película.

- Contexto histórico: tanto al que la película se remonta como en el que esta se hace.

3. VALORACIÓN PERSONAL.

La obra pretende acercar el cine a los alumnos para que se familiaricen con su historia, su lenguaje y su proceso creativo. El enfoque empleado está claramente influenciado por la Historia (no en vano sus autores son historiadores) pero contiene un original objetivo lúdico pues como se afirma las películas propuestas tiene el afán de divertir y aprender, acercando el séptimo arte tanto a los alumnos como a los profesores. Cuatro son los títulos que se proponen para "divertirse y aprender": *El gran dictador* (1940, Charles Chaplin); *Los hermanos Marx en el Oeste* (1940, Edward Buzzell); *Shrek* (2000, Andrew Adamson y Vicky Jenson) y *Harry Potter y la piedra filosofal* (2001, Chris Columbus).

2.4.4.11. Cineaula

El proyecto Cineaula es un programa educativo dirigido a profesores y docentes que quieran utilizar el cine para facilitar sus labores pedagógicas. Se trata de un conjunto de más de 12 colecciones temáticas relacionadas con las áreas curriculares del sistema educativo (literatura, historia, música…) o temas de actualidad (medio ambiente,

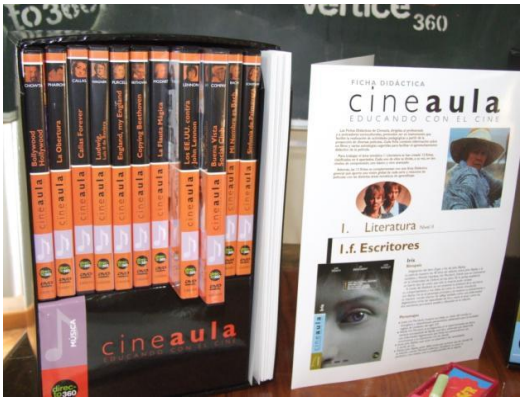
salud, derechos humanos…). Cada colección incluye 12 DVDs y todo el material didáctico para el desarrollo de todas las actividades pedagógicas propuestas.

Estas colecciones han sido creadas por el Grupo Vértice 360, dentro de su actividad Directo 360, que pretende acercar el cine directamente a los espectadores. En este sentido, Cineaula ha sido elaborado para fomentar la educación a través del cine, ofreciendo a los educadores la posibilidad de disponer de una herramienta excepcional para enseñar a sus alumnos disciplinas tan diversas como Historia, Música, Literatura, Arte, Ciencia y Tecnología y muchas otras.

Cada colección se agrupa en torno a un área educativa y se desarrolla en torno a seis temáticas. Cada uno de los temas se completa con dos películas y dos fichas didácticas.

Las áreas educativas de las que ya se han elaborado colecciones son: literatura, música, historia, relaciones interpersonales, multiculturalidad, salud y medioambiente. Están en preparación colecciones sobre conflictos bélicos, arte, ciencia y tecnología, deporte, violencia de género, maltrato infantil y derechos humanos.

Las fichas didácticas de Cineaula, dirigidas al profesorado y/o a animadores socioculturales, pretenden ser un instrumento que facilite la realización de actividades pedagógicas a partir de la proyección de diversas películas. Así, son las propias películas los puntos de partida de todo un proceso de enseñanza y aprendizaje (puesto que con ellos) se pueden trabajar variados y diversos contenidos.



Cuadro 10: DVDs colección Cineaula

2.4.4.12. Dos propuestas extranjeras

Para concluir con este repaso a obras que suponen importantes propuestas a cómo introducir el cine en las aulas, a utilizar el cine como medio didáctico, vamos a destacar dos proyectos extranjeros muy relevantes, uno coordinado

por la especialista británica en educación para los medios, Cary Bazalgette y el llevado a cabo por el profesor de cine y antiguo redactor jefe de *Cahiers du Cinéma*, el francés Alain Bergala.

El proyecto coordinado por Cary Bazalgette en colaboración con el *British Film Institute* (BFI) y con las aportaciones de una veintena de docentes del *Department of Education and Science* elabora un currículo para el sistema escolar británico con el título de ***Los medios audiovisuales en la educación primaria*** (1991). Tras una previa investigación de más de tres años vio la luz este trabajo con el objetivo de otorgar su correcto lugar a la enseñanza de los medios de comunicación (incluido, por supuesto, el cine) dentro del currículo general de la educación primaria. A pesar de ser un estudio muy lejano en el tiempo, el ser una experiencia pionera y su actualidad en algunos aspectos generales hacen necesaria su inclusión en este apartado de nuestra investigación.

En primer lugar, el trabajo de Bazalgette distingue entre la educación sobre los medios de comunicación y los estudios de los medios de comunicación. La educación primaria sobre los medios pretende la alfabetización audiovisual de los alumnos, desarrollando sistemáticamente las destrezas críticas y creativas mediante el análisis y la creación de productos propios de los *mass media*. Los estudios de los medios incluyen cursos o materias sobre cada uno de los medios de comunicación (cine, radio, televisión, etc.). Se definen seis áreas clave en la educación sobre los medios, que responden a otras tantas preguntas planteadas y que se sistematizan de la siguiente forma:

1. Agencia de medios (¿Quién comunica y qué?): Quién produce el texto; funciones del proceso de producción; instituciones de los medios de comunicación; economía política e ideología; intencionalidad y resultados.

2. Categorías de los medios (¿De qué tipo de texto se trata?): Diferentes medios (televisión, radio, cine, etc.); géneros (ciencia ficción, telenovelas, series, etc.); otros modos de clasificar textos; cómo se relacionan las categorizaciones con la comprensión.

3. Tecnologías de los medios (¿Cómo se produce?): Qué tipos de tecnologías están disponibles y para quién; cómo usarlas; diferencias que introducen en los procesos de producción así como en el resultado final.

4. Lenguajes de los medios (¿Cómo sabemos lo que significa?): Cómo generan significados los medios de comunicación; códigos y convenciones; estructuras narrativas.

5. Audiencias de los medios (¿Quién lo recibe y qué sentido le da?): Cómo se identifican y se construyen las audiencias; modo de dirigirse y llegar a ellas; cómo estas contactan con los textos, los eligen y consumen.

6. Representación de los medios (¿Cómo presenta el tema que trata?): Relación de los textos de los medios de comunicación y los lugares, gente, sucesos e ideas reales; el estereotipo y sus consecuencias.

Tras plantear estas seis áreas se organizan los objetivos de su aplicación en dos niveles: uno para niños de 5 a 7 años y otro para niños entre 7 y 11 años. Y llega el momento de exponer las experiencias personales de los

profesores que han intervenido en este estudio y que suponen distintos modos de introducir la enseñanza de los medios en el currículo de primaria. Igualmente se establecen aplicaciones de los medios para la enseñanza de cualquier materia curricular (Lengua, Historia, Matemáticas, Ciencias Sociales, etc.). Esta obra es una introducción de posibles estrategias didácticas que ofrecen los medios de comunicación y va dirigida no solo a los profesores y docentes de primaria, sino también a los responsables que diseñan el currículo de la educación obligatoria en lo que respecta a los medios y que les puede resultar de importante ayuda como punto de partida.

Finalmente vamos a analizar el proyecto de Alain Bergala, que además de cineasta es docente pues es profesor titular de cine en la Universidad de Paris III. Su propuesta está recogida en su obra ***La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*** (2007). Constituye una visión muy original y poco tratada para la introducción de la pedagogía del cine en la escuela y su aprendizaje por los niños más pequeños que otorga una importancia fundamental a la experiencia creadora y práctica en detrimento de la más analítica y teórica. En la introducción a su obra, el autor francés declara que:

> Toda pedagogía tiene que adaptarse a los niños y a los jóvenes a los que se dirige, pero nunca en detrimento del objeto. Si no se respeta su objeto, si lo simplifica o caricaturiza a ultranza, incluso con las mejores intenciones pedagógicas del mundo, está haciendo un mal trabajo. Especialmente en el caso del cine, ya que los niños no han esperado a que se les enseñe, como se suele decir, a "leer" las películas para ser espectadores que se consideren a sí mismos perfectamente competentes, y satisfechos, antes de cualquier aprendizaje (Bergala, 2007, p. 31).

Bergala formula su "hipótesis del cine" con dos preguntas: 1) ¿Corresponde a la escuela la labor de acercar el cine a los niños? 2) ¿Es más suficiente la aproximación crítica al cine o se necesita conocer la realización del mismo?

A la primera pregunta responde que la escuela, como entidad institucionalizada, no es la más adecuada para realizar esta labor pero, por otra parte, es actualmente el único lugar donde ese encuentro puede producirse. Con respecto a la segunda cuestión, Bergala es partidario de una pedagogía del *pasaje al acto* y no simplemente enseñar cómo se lee una película para despertar el espíritu crítico del espectador, pues plantea que no hay que distinguir entre pedagogía del espectador y pedagogía del pasaje al acto porque puede "haber una pedagogía centrada en la creación tanto cuando se miran las películas como cuando se realizan" (Bergala, 2007, p. 38). El grueso de la obra se estructura en seis capítulos. Así, en primer lugar analiza el estado de la cuestión o como el cine ha sido siempre considerado como lenguaje dentro de la tradición pedagógica francesa. Continúa con un capítulo que titula *El cine en la infancia* y donde expone los papeles que juega la escuela para favorecer el encuentro del niño con las obras cinematográficas y que concluye que son fundamentalmente estos cuatro:

- Primero: organizar la posibilidad del encuentro del niño con las películas.

- Segundo: señalar, iniciar, hacerse pasador. Diferencia entre las enseñanzas artísticas y la educación artística, entre enseñanza e iniciación.

- Tercero: aprender a frecuentar las películas. Facilitar el acceso sencillo, vivo e individualizado a las películas. Iniciar a los niños a una lectura creativa, y no únicamente analítica y crítica.

- Cuarto: tejer lazos entre las películas. El criterio basado exclusivamente en la emoción o el placer por la unidad (tal película me ha emocionado y eso me basta) siempre es una manera de reducir la relación con el arte a un mero consumo de restos.

Sus propuestas más importantes se concentran en dos premisas: dotar al sistema de Educación nacional de un fondo de cien películas alejadas de cine comercial, del cine de consumo, para trabajar con los alumnos y crear una pedagogía basada en las posibilidades que ofrece el DVD para estudiar las películas.

La primera de las propuestas la justifica por la necesidad de que los niños puedan ver un cine alternativo que para ellos es invisible porque la gran mayoría de los alumnos solamente consume películas *main stream*, que usualmente están cargadas de valores negativos y que no destacan por el empleo de las posibilidades del lenguaje cinematográfico. Bergala compone una colección de cien películas, bajo el título "L'Eden cinéma" que comprende films variados y de muy distintas nacionalidades y culturas, como él mismo dice, de la India hasta América, tanto de China como de Francia. Su defensa del denominado "cine de autor" supera incluso las probables reticencias que surgirán al principio en los alumnos, espectadores acostumbrados a otro tipo de lenguaje y de cine:

> Hay que exponer serenamente a los niños habituarlos a otra clase de cine, a otros ritmos, a otro tipo de guiones, a estas películas. Con la misma serenidad hay que aceptar las primeras reacciones, quizás incluso desagradables, que les propone el choque de verse confrontados a un cine que tal vez ni siquiera sospechaban que existía (Bergala, 2007, p. 98).

Con respecto a la segunda, Bergala sugiere que es indispensable una nueva forma de entender la educación del cine dentro de la escuela basada en lo que denomina Pedagogía de los F.P.R. (Fragmentos puestos en relación), cuyas virtudes didácticas destaca de esta forma:

> Siempre me ha impresionado el impacto del fragmento (análisis de una escena, de un plano) en la aproximación a las películas en un contexto educativo. La pedagogía del fragmento a menudo alía las virtudes de la condensación, del frescor, y de una inscripción más precisa y duradera de las imágenes en la memoria. Empezar a la mitad de una película que uno ya ha visto, verla aunque uno la conozca de memoria, siempre provoca sorpresas y asombros (Bergala, 2007, p. 119).

En otro capítulo de su obra, Bergala aboga por un "análisis de la creación", es decir, un análisis centrado en el proceso de producción de la obra objeto del estudio. Esta pedagogía de la creación puede empezar desde la fase de aproximación a las películas y no necesariamente en el momento del pasaje al acto. Este tipo de análisis, a diferencia del análisis fílmico clásico cuya finalidad es "leer" la película, "prepararía o iniciaría para la práctica de la creación" (Bergala: 2007, p. 127).

El autor estructura su análisis en cinco niveles que plantean los desafíos principales para el docente: los componentes fundamentales del proceso de creación o, como él lo define, gesto cinematográfico (la elección, la disposición, el ataque), la toma de decisiones del cineasta, las relaciones entre los fragmentos y la totalidad del film, el paso del programa (plan de rodaje) al a la realidad del rodaje y, finalmente, la negatividad que se interpone en el acto de la creación. Finalmente, Bergala pone colofón a su obra con un bloque dedicado a la creación en clase, lo que llama *el pasaje al acto*. Concluye que la creación no constituye el reverso del análisis. Para Bergala (2007):

> Es sumamente importante, tanto en la escuela como en el instituto, que cada alumno, individualmente, se vea confrontado al menos una vez a la plena y total responsabilidad de un gesto de creación, con todo lo que ello comporta de decisión, de apuesta, de emoción y de temor (p. 198).

Declara que el cortometraje parece el único modelo factible para su realización dentro del ámbito escolar, pero propone que rodar una parte corta de una película larga es más provechoso pedagógicamente y que "hacer un plano ya es estar en el corazón del acto cinematográfico, descubrir que en el acto bruto de captar un minuto del mundo está toda la potencia del cine" (Bergala, 2007, p. 201).

2.4.4.13. Publicaciones de revistas y webs online sobre cine y educación

En este epígrafe vamos a repasar algunas revistas y webs nacionales dedicadas al tema de las relaciones entre el cine y la educación. Debido a la gran cantidad de publicaciones y medios *online* que existen en nuestro país, se destacan unas pocas que son consideradas valiosas para el contenido de esta investigación.

- El Centro de Comunicación y Pedagogía (CC&P) se define en su página web http://www.centrocp.com (Cuadro 12) como una empresa integrada por pedagogos, técnicos y profesionales que promueven la utilización de los medios de comunicación y de las TIC como recurso pedagógico. Publica ocho números al año de su revista ***Making of. Cuadernos de cine y educación*** (Cuadro 11) que además de informar sobre la actualidad del cine y otras noticias, incluye en todos los números una Guía Didáctica de 16 páginas en color sobre una película específica, editada en colaboración con la Asociación de Prensa Juvenil, junto con un buen número de fichas y sugerencias para desarrollar actividades en el aula a partir de los estrenos que se proyectan en los cine españoles. El listado de las guías didácticas, más de un

centenar publicadas hasta la fecha puede consultarse aquí http://www.centrocp.com/guias-didacticas-publicadas/ . Esta revista resulta una preciada herramienta para el docente interesado en aplicar el cine dentro de las aulas pues ofrece una visión muy innovadora en este campo.

-

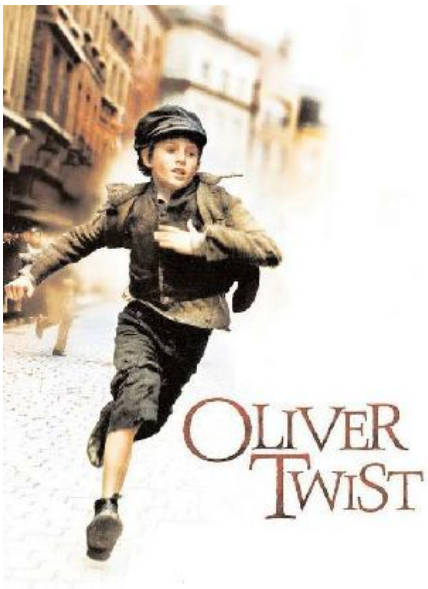
Cuadro 11: Revista *Making Of*

Cuadro 12: Web del Centro de Comunicación y Pedagogía (CC&P)

- La Asociación de Prensa Juvenil es una organización fundada en 1980 con los propósitos de acercar a los niños y jóvenes a los medios de comunicación y desarrollar en ellos un espíritu crítico y creativo que los

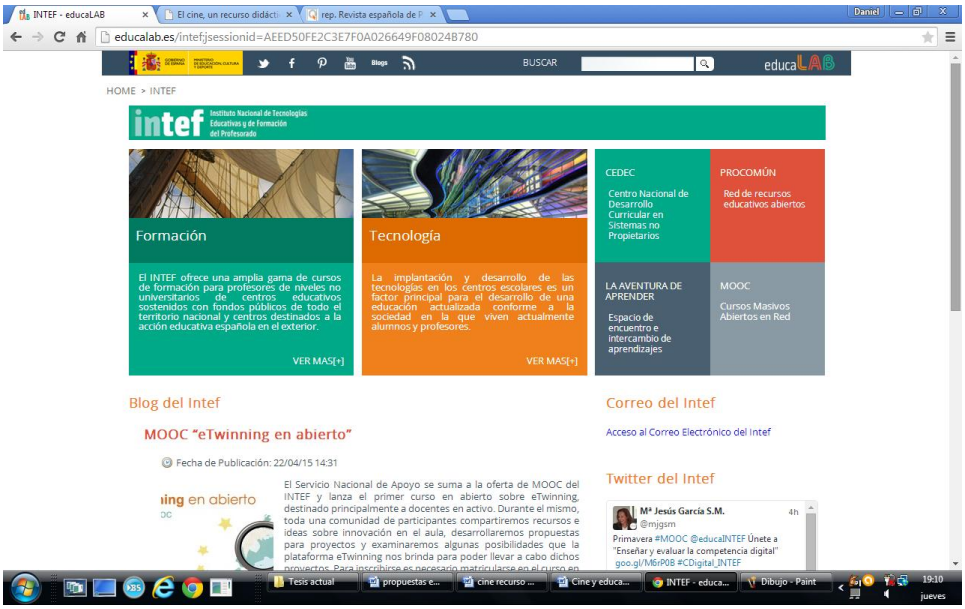
prepare para ser mejores ciudadanos. A través de su programa "Cine y Educación" (Cuadro 13) pretende ayudar al profesorado orientándole sobre películas y aplicaciones y poniendo a su alcance información, Guías Didácticas, Cuadernos para el alumnado y otros materiales y recursos afines. Edita junto al Centro de Comunicación y Pedagogía (CC&P) las guías didácticas sobre películas concretas, algunas de las cuales están disponibles *online* en http://www.prensajuvenil.org/?q=cine/guias-online&page=1 (Cuadro 14)

Cuadro 13: Web de la Asociación de Prensa Juvenil. Programa Cine y Educación



Cuadro 14: Guía didáctica de Oliver Twist (2005)

- El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes a través del INTEF ofrece una amplia gama de cursos de formación para profesores de niveles no universitarios de centros educativos sostenidos con fondos públicos de todo el territorio nacional y centros destinados a la acción educativa española en el exterior. Además favorece la implantación y desarrollo de las tecnologías en los centros escolares, pues es un factor principal para el desarrollo de una educación actualizada conforme a la sociedad en la que viven actualmente alumnos y profesores. Los contenidos que ofrecen puede consultarse en la siguiente dirección de internet: http://educalab.es/intef (Cuadro 15).



Cuadro 15: Portal Web del INTEF

Al mismo tiempo, en http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/24/cd/index.htm (Cuadro 16) puede accederse a los contenidos ampliados del proyecto *El cine, un recurso didáctico* ofreciendo materiales muy útiles para los docentes y guías didácticas para el alumnado. Como ya comentamos el contenido desarrollado en este extenso y completo instrumento didáctico, simplemente señalaremos que en la web se disponen las materias actualizadas.

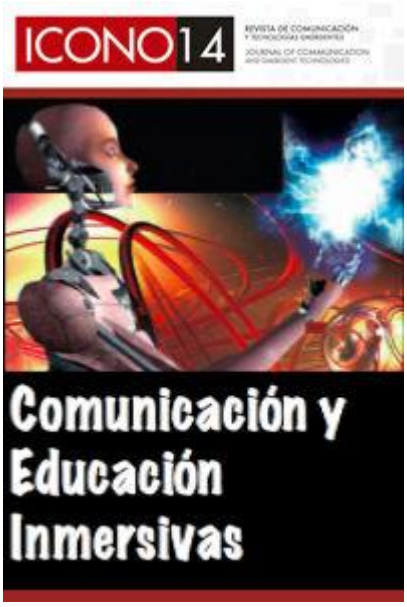
Cuadro 16: El cine, un recurso didáctico. Materiales para la formación del profesorado

- *Cine y Educación* es un portal web (Cuadro 17) perteneciente a la Universidad de Huelva y que, como explica su autor, Enrique Martínez-Salanova Sánchez, une innumerables elementos, qué se puede hacer con el cine en la educación, aprender de cine, educomunicación, educación popular y comunicación, alfabetización mediática... Destinada a quienes deseen aprender de cine, de tecnología de la educación, de didáctica del cine, de la enseñanza del cine y del cine en la enseñanza. Su contenido se estructura en varios bloques temáticos que tratan desde los antecedentes del cine o el lenguaje cinematográfico hasta los principios metodológicos en la educación contemporánea, además de suministrar completas unidades didácticas adaptadas a los distintos niveles de la enseñanza: Infantil y Primaria, Secundaria y Bachillerato. Todos los contenidos de esta amplísima web aparecen detallados en esta dirección: http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/mapadelsitio.htm

Cuadro 17: Portal web de Cine y Educación. Universidad de Huelva

- La Revista Icono 14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes (http://www.icono14.net) (Cuadro 18) es una publicación tanto *online* como en texto bajo demanda cuyo objetivo es proporcionar un espacio de reflexión y difusión de trabajos científicos cuya temática y contenidos aborden la comunicación en sus distintas áreas bajo la perspectiva de las Tecnologías de la Información y Comunicación, y muy especialmente de las tecnologías emergentes, aplicadas a diversos campos del conocimiento, mediante investigación básica o aplicada, experimental, descriptiva o epistemológica. Está editada por la Asociación Científica Icono 14 que es un grupo de investigación que se interesa por teorizar, investigar y brindar expresión sobre temas y problemas de estética, imagen, comunicación e información. La revista con carácter monográfico viene publicándose cuatrimestralmente desde 2009 aunque su primer número data de 2003. De su casi treintena de volúmenes publicados, varios tratan el tema de la educación y los medios de comunicación (Cuadros 19 y 20), entre los que por supuesto dan cabida al cine.

Cuadro 18: Portal web de la Revista Icono 14



Cuadro 19: Portada de Revista Icono 14

Cuadro 20: Portada de Revista Icono 14

- El Grupo Comunicar está formado por profesores y periodistas de Andalucía (España), que desde 1988 se dedican a la investigación, la edición de materiales didácticos y la formación de profesores, niños y jóvenes, padres y población en general en el uso crítico y plural de los medios de comunicación para el fomento de una sociedad más democrática, justa e igualitaria y por ende una ciudadanía más activa y responsable en sus interacciones con las diferentes tecnologías de la comunicación y la información. Con un carácter estatutariamente no lucrativo, el Grupo promociona entre sus planes de actuación la

publicación de textos, murales, campañas... enfocados a la educación en los medios de comunicación. Su proyecto más ambicioso es la edición de la Revista Comunicar, Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, una de las publicaciones más reconocidas internacionalmente en su materia y la más importante a nivel nacional. Se publica tanto en edición en texto como *online* y su periodicidad es semestral. La gran mayoría de los artículos científicos que publica están especializados en educomunicación: comunicación y educación, TIC, audiencias, nuevos lenguajes…etc. Son monográficos especializados en temas de máxima actualidad.

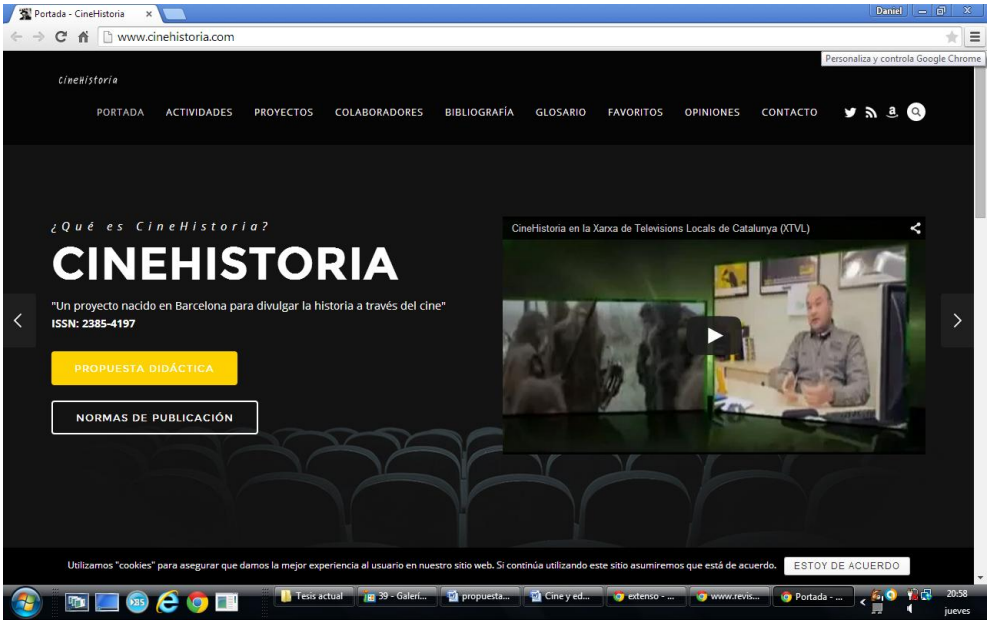
-

Cuadro 21: Portal web de la revista Comunicar

Cuadro 22: Portada de la revista Comunicar

Cuadro 23: Portada de la revista Comunicar

- Otras páginas webs de ámbito nacional interesantes por sus contenidos relacionados con el cine y la educación en distintos ámbitos y disciplinas son: CineHistoria, un proyecto nacido en Barcelona para divulgar la historia a través del cine http://www.cinehistoria.com/ (Cuadro 24); Aula de Cine http://auladecine.es/ (Cuadro 25) , cuya actividad se encuentra suspendida en la actualidad porque ya no es un Programa Educativo del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón, su coordinador, Alberto Olivar, sigue realizando actividades relacionadas con el cine y ofreciendo de forma gratuita fichas didácticas de largometrajes y cortometrajes para trabajar en el aula; FilmHistoria Online http://www.pcb.ub.edu/filmhistoria/ (Cuadro 26), es una revista *online* fundada por el historiador del cine José M. Caparrós-Lera y publicada por el Centre d'Investigacions Film-Historia http://www.filmhistoria.com/ (Cuadro 27) perteneciente a la Universidad de Barcelona (UB) y que basándose en la relación existente entre el cine y la historia, utiliza el film como herramienta de investigación para profundizar en el humanismo y las ciencias sociales, considerándolo como testimonio de la sociedad, reflejo de las mentalidades y retrato de la evolución del mundo contemporáneo. El trabajo del centro es elaborar, a nivel teórico y práctico, herramientas para la educación y la industria, tanto en formato cine como en formatos propios de otros medios audiovisuales.



Cuadro 24: Portal web del proyecto CineHistoria

Cuadro 25: Portal web del proyecto Aula de Cine

Cuadro 26: Revista *online* FilmHistoria

Cuadro 27: Web del Centre d'Investigacions Film-Historia

CAPÍTULO 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN -

3.1. Objeto formal de la investigación

El marco teórico constituido en los capítulos anteriores nos ha posibilitado relacionar el cine y la representación de la realidad, por una parte, y el cine con la educación, por otra. A través de la experiencia del espectador cinematográfico, el cine de ficción crea unos procesos de identificación que permiten educar en valores a dichos receptores. Establecido este marco teórico general, el objeto formal de este estudio consta de dos bloques, uno más teórico y epistémico, y otro empírico. La aproximación epistemológica la constituye el análisis del film *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (Khaneh-ye dust kojast, 1987), dirigida por el cineasta iraní Abbas Kiarostami. Se aporta aquí una breve sinopsis argumental del film:

En una escuela rural del norte de Irán, el joven alumno Mohammed Reza Nematzadeh es regañado por su profesor al no traer hechos en su cuaderno los deberes del día anterior. El profesor le advierte que si no los hace correctamente para el día siguiente lo expulsará de la clase. Por error, su compañero de pupitre Ahmad se lleva el cuaderno de Nematzadeh y cae en la cuenta de que si no se lo devuelve, su amigo no podrá hacer los deberes y será expulsado. Ahmad inicia un viaje lleno de adversidades en pos de encontrar la casa de su amigo, situada en una aldea vecina. Finalmente y tras no dar con él decide hacerle los deberes y a la mañana siguiente le devuelve el cuaderno evitando así la reprimenda del profesor.

La otra parte de la investigación, la experimental, se establece con el visionado del film-objeto y la posterior experiencia con los niños, el estudio de los niños como espectadores de cine realizado por medio de un cuestionario y la organización de un cine-fórum sobre la película. Formando parte de este mismo procedimiento empírico, el planteamiento de un grupo de discusión sobre la película, que contó con la participación de profesores, permite comparar y completar los datos de esta segmento de la investigación.

3.2. Preguntas de la investigación

Tras acotar el marco teórico y el estado de la cuestión, y definir el objeto formal de la investigación, surgen varias cuestiones importantes que orientan la labor investigadora:

- ¿Cómo representa el cine de ficción la imagen del niño?
- ¿Será el cine de ficción narrativo un objeto utilizado para la definición de la existencia personal y colectiva del niño?
- - ¿Qué tipos de experiencias receptivas otorga el cine de ficción narrativo a sus espectadores?

- ¿Qué elementos constitutivos del cine de ficción narrativo que son valoradas por los espectadores adquieren un carácter universal, aunque procedan de contextos temporales y culturales muy distintos?

El análisis del film objeto planteará otra serie de preguntas específicas a las que la práctica investigadora sobre el modelo de representación del niño que crea:

- ¿Cómo representa el film la imagen del niño?
- ¿Otorga más importancia a sus acciones o a sus pensamientos?
- ¿Cuáles son las motivaciones que llevan al niño a actuar como lo hace?
- ¿Entenderán el film de la misma manera niños y adultos?
- ¿Qué diferencias insalvables surgirán de sus interpretaciones?

En lo que respecta a la aplicación práctica del visionado del film, las preguntas más importantes a la que hay que buscar una respuesta, son la siguiente:

- ¿Es posible conocer si el niño se identifica con el film de ficción visionado?
- ¿Puede ser medido el impacto emocional que produce el cine de ficción en los niños?
- - ¿Qué contribuciones (cognitivas, afectivas y empíricas) aporta el film de ficción visionado a los niños espectadores?
- ¿Funciona la película analizada para transmitir valores morales a los niños?

3.3. Objetivos

Dentro de los objetivos generales establecidos en la introducción de la presente investigación y relacionándose directamente con las preguntas de investigación que marcan el itinerario de las indagaciones científicas que asumimos, hay que establecer un conjunto de objetivos particulares que destacan claramente los propósitos concretos de, por una parte, el marco teórico y la metodología adoptada que lo confirma o cuestiona, y por otra, los procedimientos analíticos que guían la aproximación al valor pragmático y vital del cine de ficción narrativo. Los dos campos se posicionan en un mismo sentido: descubrir los agentes valorativos y fundamentales de una construcción y de una recepción de gran valor epistémico, empírico, cognitivo y afectivo para las vidas de los espectadores que experimentan las narrativas fílmicas de ficción. Así, los objetivos particulares que se pretenden alcanzar son los siguientes:

1) Investigar y definir los modos bajo los cuales el cine narrativo de ficción construye modelos de representación muy cercanos a la realidad, desde diversas perspectivas (artística, social, humana, etc.).

2) Definir las experiencias que el cine narrativo de ficción crea en sus espectadores.

3) Estudiar qué tipos de identificaciones construyen determinadas películas que responden a una marcada visión autoral y, en casos concretos, las películas que representan el mundo educativo en sus relatos.

4) Con respecto a los objetivos del análisis de film-objeto de la investigación, por una parte, ver la forma en qué se representa al niño. Por otra, obtener los elementos esenciales en los que se fundamenta el modelo de niño que el film propone.

5) Determinar elementos comunes y transversales en determinadas películas narrativas de ficción que proceden de diferentes contextos sociales, culturales y temporales.

6) Comprobar cómo se ven los niños a sí mismos en el cine y si su visión coincide con la de los espectadores adultos o la pretendida por el director/autor.

7) Aplicar los films analizados para educar en valores.

3.4. Hipótesis

Las hipótesis que se pretenden verificar son que, mediante este film y otros analizados en los capítulos sobre representación y educación, se pueden identificar un modelo de conducta del niño, y en el caso concreto del film de Kiarostami, un modelo de niño positivo, sin caer en los tópicos propios del prototipo de niño "bueno" que ha mostrado el cine en muchas ocasiones.

Planteamos que el director consigue mediante la puesta en escena y la estructura del relato crear un sólido y efectivo ejemplo de modelo infantil. El film parece muy sencillo y minimalista en su primera lectura, pero se va a intentar demostrar que es solo una apariencia y que esa relativa sencillez esconde una profundidad y minuciosidad que puede pasar desapercibida a simple vista.

El análisis nos revelará el modelo de niño que propone el film basándose en la fuerza que adquiere la educación ética en el desarrollo del discurso de la película. Los temas del deber cumplido y la responsabilidad moral para con los demás y, sobre todo, para con el amigo, serán los cimientos sobre los que construir el modelo infantil que constituye el protagonista del film.

Otra de las hipótesis de la investigación es la validez de este film para la transmisión de valores, pregunta a la que responderá el estudio comparado de la experiencia con los niños y la realización de un grupo de discusión con profesores.

3.5. Metodología

Expuestas las preguntas, los objetivos particulares y las hipótesis que encauzan nuestro camino y nuestro labor de investigación sobre la huella que el cine narrativo de ficción deja en los niños espectadores, y en el espectador cinematográfico en general, es ahora el instante de definir los principios metodológicos y las técnicas investigadoras empleadas para lograr de los propósitos y expectativas científicas de este trabajo. Aquí se establecen, se detallan y se relacionan las distintas herramientas y procesos para la aproximación, profundización y exploración del tema de la investigación, siempre con el objetivo de la averiguación efectiva de las relaciones entre, por una parte, el cine y la representación de la imagen del niño, y por otra parte, la vida real y subjetiva de los espectadores de cine narrativo de ficción.

3.5.1. Principios metodológicos

En el marco de la presente tesis, se instauran y relacionan dos tipologías metodológicas esenciales: una teórica y epistémica, y otra experimental y analítica. Los dos principios metodológicos son importantes para la finalidad de abarcar, explorar y concretizar los objetivos planteados, para contestar a las preguntas establecidas, y para permitir satisfacer las hipótesis general y particulares definidas. El carácter heterogéneo y subjetivo del tema de esta investigación hace que resulte importante explorar los diferentes aspectos, ámbitos y enfoques posibles sobre el mismo. Al proponerse esta investigación averiguar el impacto de algo tan complejo como la representación

fílmica de historias creadas bajo implicaciones múltiples con la realidad, se deduce todavía más importante introducir datos complementarios entre diferentes principios metodológicos.

3.5.2. Técnicas de investigación

Como se ha afirmado anteriormente, la indagación de un objeto de estudio tan complejo y de tan difícil acceso y definición - la subjetividad espectatorial y el impacto personal y resonante que el cine narrativo de ficción origina en sus receptores - provoca la necesidad de adoptar distintos procedimientos científicos y diferentes técnicas de investigación. Para avanzar en la investigación del referido objeto de estudio es necesaria la obtención y el análisis de nuevos datos, para poder, por una parte, verificar la aplicabilidad y la aceptabilidad del marco teórico, y por otra parte, aportar informaciones originales y representativas en el terreno de las discusiones y de las presentes y futuras aplicaciones en torno a temática. Las técnicas de investigación empleadas en el presente trabajo son, las siguientes:

1) La construcción y aplicación de un modelo de análisis fílmico a un conjunto limitado y definido de films narrativos de ficción que tiene a niños como protagonistas de sus historias, en la línea de confirmación de los objetivos particulares 1, 2 y 4 expuestos con anterioridad.

2) La conducción de una sesión de visionado con alumnos de 9 y 10 años y la realización de un cuestionario escrito presencial sobre la película *¿Dónde está la casa de mi amigo?* con el objeto de cumplir y corroborar las hipótesis referentes a los objetivos particulares 2, 3, 4, 5, 6 y 7.

3) El planteamiento de un cine fórum con los niños para conocer las identificaciones producidas por el relato cinematográfico de ficción que tiene como protagonista al niño iraní Ahmed, para cumplir con los objetivos particulares 4, 6 y 7 y comprobar la hipótesis referentes al estudio del niños como espectador.

4) La organización de un grupo de discusión para confirmar la actualidad y pertinencia del marco teórico y permitir cumplir los objetivos particulares 2, 3 y 5.

3.5.2.1. Análisis del film

El modelo de análisis fílmico que desarrollado tiene un primer objetivo claro: descubrir qué tipo de estructuración narrativa y de relación narrativa entre personajes y acciones y espacios fílmicos, así como la puesta en escena del film, influyen en el proceso de enunciación del texto y en las identificaciones que surgen en el espectador. Se pretende crear un modelo particular, sin ceñirse totalmente a un esquema o metodología demasiado férrea. La atención se centrará en los contenidos del relato fílmico y las identificaciones que produce en el espectador. Se sigue fundamentalmente las teorías de Casetti a cerca del espectador cinematográfico Igualmente, se realiza una segmentación del film en secuencias, entendiendo el término como una unidad narrativa del relato, que puede asemejarse con lo que Metz entiende por tal concepto. Así, se puede dividir el film en siete grandes bloques narrativos. Se hace una descripción de cada una de las secuencias para, a continuación desarrollar el análisis más ampliamente sobre el principio y el final del film, es decir, sobre las dos primeras secuencias y las dos últimas, donde se concentra la presencia de los niños en la escuela. La aplicación del referido modelo de análisis está relacionada, en ese sentido, con la verificación de condiciones estructurales, relacionales y pragmáticas que conducen la recepción de determinadas películas a una valoración cognitiva, empírica y/o afectiva que posibilita la introducción de una profunda conexión entre espectador y film. Aunque la explicación del tamaño y de los criterios de selección del corpus de análisis fílmico se presenta en el apartado anterior, hay que resaltar que el modelo analítico desarrollado para ésta investigación se justifica también por el intento de descodificar, tanto cuanto posible, las razones para la valoración muy positiva de determinadas películas, buscándolas en el seno estructural de la construcción narrativa de las mismas.

De forma resumida, el modelo de análisis se compone de cinco campos de análisis y de descripción de los elementos de la película: 1) la estructura narrativa; 2) el análisis de los personajes; 3) los procesos de enunciación e identificación; 4) la puesta en escena del film y 5) la construcción de un modelo del niño.

El modelo de análisis adapta las distintas teorías y herramientas al alcance del analista que se expusieron en el marco teórico, en los apartados referentes al espectador cinematográfico y al análisis del discurso cinematográfico. En los demás estudios sobre distintos films, se realiza un análisis narrativo cuyas extensiones variarán en relación a la importancia de los modelos que derivan de tales relatos y su alcance para satisfacer los objetivos de esta investigación.

3.5.2.2. Cuestionario sobre la experiencia del espectador

Tras el visionado del film-objeto por parte de los niños, se les paso un cuestionario compuesto por 10 preguntas tipo test. La mayoría de las preguntas están orientadas a descubrir los efectos de la película en los niños, es decir, tratan sobre el proceso de recepción del espectador. Algunas preguntas como la número 4, 8, 9 y 10, tienen un componente más encaminado a comprobar si la película ha logrado transmitir determinados valores morales positivos o si por el contrario, los niños han interpretado el mensaje de forma opuesta a los adultos. Esta cuestión, más cualitativa, será desarrollada durante la etapa del cine fórum. Por tanto, dos son los principales objetivos que pretendemos alcanzar con este cuestionario: comprobar si el film consigue llegar emocionalmente a los niños (identificación) y si ellos reconocen los valores positivos y negativos en los personajes de la película.

3.5.2.3. Cine-fórum

Desde una perspectiva educativa integral y de calidad, el cine constituye un recurso muy amplio y flexible, no solo a la hora de complementar la enseñanza clásica, sino como medio en sí mismo a partir de metodologías como la que supone el cine-fórum. Como se indicó en el marco teórico, González Martel (1996) define el cine-fórum como una:

> Actividad grupal en la que a partir del lenguaje cinematográfico o el cine, y a través de una dinámica interactiva o de comunicación entre sus participantes, se pretende llegar al descubrimiento, la interiorización y la vivencia de unas realidades y actitudes latentes en el grupo o proyectados en la sociedad (p. 143).

Por medio de la técnica del cine fórum, se pretende contrastar los resultados cuantitativos arrojados por el cuestionario, con los datos cualitativos recogidos gracias a dicho método de investigación. Cabe señalar que este cine fórum estuvo condicionado por la corta edad de sus participantes y por la falta de experiencia en dinámicas similares que tenían los alumnos. La preguntas dirigidas por el moderador fueron en la línea de averiguar si la película les había gustado a los niños, si se había identificado con el protagonista y qué emociones les había transmitido el film. En el apartado 4.2.1.6 se especifican los datos relativos a esta experiencia con los alumnos de 4º curso de primaria.

3.5.2.4. Grupo de discusión

Un grupo de discusión resulta una metodología de gran rapidez en su constitución y aplicación, pues presenta a la vez una flexibilidad en su desarrollo (posibilidad de modificar o potenciar los aspectos y temas que van siendo comentados, mientras van siendo comentados), y supone una estimulación interpersonal encaminada hacia una profundización en las opiniones individuales, resultante de la interacción entre diferentes perspectivas (lo que conlleva, necesariamente, una menor superficialidad y un punto de vista más amplio relativamente a la comparación con las entrevistas individuales). Esta técnica cualitativa del grupo de discusión se aplicó sobre la película objeto de la investigación. Como señala Krueger (1991, p. 24), "un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo". La finalidad perseguida con dicha técnica fue investigar sobre la experiencia espectatorial de experimentados docentes especialistas en diversas disciplinas. Igualmente, sus opiniones y análisis sobre determinados temas y aspectos formales de la película son analizados para comparar sus aportaciones con los resultados obtenidos en el análisis fílmico y en el trabajo con los niños.

El grupo de discusión estuvo compuesto por 8 miembros, todos ellos expertos en diversas ámbitos del cine y la educación, como narrativa audiovisual, música de cine, pragmática de cine, fotografía o pedagogía. La duración de la discusión fue de aproximadamente 2 horas de duración. Uno de los directores de esta tesis actuó como moderador y el otro lo hizo como observador. La figura del moderador tuvo una importancia capital en el buen desarrollo del grupo, pues como dice Llopis (2004, p. 167) acerca de sus funciones, en "un breve tiempo el moderador debe ser capaz de crear una atmósfera permisiva y reflexiva, comentar las normas básicas y dejar establecido el tono de la discusión". En el apartado 4.2.2 transcribe y se analizan e interpretan los datos arrojaos por esta metodología de investigación.

CAPÍTULO 4. INVESTIGACIÓN APLICADA -

4.1. Análisis del film *¿Dónde está la casa de mi amigo?*

El objeto formal de este estudio es el análisis del film *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (*Khaneh-ye dust kojast*, 1987), dirigida por el cineasta iraní Abbas Kiarostami (Cuadro 25). Se comenzará haciendo un breve repaso por la biografía del autor y detallaremos su filmografía como director desde sus comienzos en el mundo del cortometraje.

El cineasta, fotógrafo y poeta Abbas Kiarostami nació en la capital de Irán, Teherán el 22 de junio de 1940. Estudió Bellas Artes en la Universidad de Teherán y trabajó como diseñador gráfico antes de iniciar su carrera cinematográfica. Fue uno de los impulsores en 1969 del departamento de cine en el KANUN (Instituto para el Desarrollo Intelectual de Niños y Jóvenes), cuya producción se centraba hasta entonces en la publicación de libros. Se inició en el mundo del cine como realizador de películas didácticas y siempre ha mostrado una gran sensibilidad hacia el mundo de la educación y de los niños. Su primer corto, de clara influencia neorrealista, fue *El pan y la calle* (*Nān va koutcheh*, 1970). Su obra posterior, con la que va construyendo un estilo propio cada vez más alejado de la convencionalidad narrativa y en el que la imagen toma mayor relevancia, ha sido aclamada en todo el mundo y premiada en festivales como Cannes, Venecia o Valladolid y le ha convertido en el director más conocido de la generación conocida como Nueva Ola iraní, también denominada Escuela de Teherán). Antes de la revolución islámica de 1979, realizó trece películas, entre ellas dos largometrajes que han tenido poca difusión, *El viajero* (*Mossafer*, 1974) y *El informe* (*Gozaresh*, 1978). Tras la revolución siguió dirigiendo cortos didácticos y largometrajes documentales como *Los alumnos de Primaria* (*Avvaliha*, 1984) o *Los deberes* (*Mashgh-e Shab*, 1989), igualmente con una clara temática educativa y afán didactico. Para el mismo organismo educativo realizó el largo de ficción *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (*Khāneh-ye doust kodjāst?*, 1987) que le dio a conocer en Occidente. Se trata de un filme profundamente realista pero con un tratamiento poético del paisaje y que, como en otros filmes de Kiarostami, se acerca a los sentimientos de los niños sin caer en el paternalismo sentimental de buena parte del cine con niños. Junto a *Y la vida continúa* (*Zendegi va digar hich*, 1992) y *A través de los olivos* (*Zir-e derakhtan zeytoun*, 1994) conforma la llamada *Trilogía de Koker*, el pueblo del norte del país en el que fueron rodadas ya tienen como nexo común la reflexión sobre las creencias tradicionales en un mundo que se moderniza y comparten algunos personajes entre ellas.

Su cine es realista y poético a la vez, y en él se plasma un estilo visual que combina rasgos del documental y la representación ficcional en obras en las que abundan secuencias en tiempo real -con tiempos muertos- y numerosas reflexiones metacinematográficas. La consolidación de su estilo visual se refleja muy bien en *A través de los olivos*, que se acerca al rodaje de una película en una aldea, o *Primer plano* (*Nema-ye Nazdik*, 1990), un relato basado en la historia real de un parado que se hizo pasar por el cineasta Mohsen Makhmalbaf e intentó estafar a una familia prometiéndoles que serían actores en su próxima película. *El sabor de las cerezas* (*Tam-e gilās*, 1997), una película llena de reflexiones morales y éticas en la que la muerte es la protagonista, le valió la

Palma de Oro en Cannes Temas similares aparecen en *El viento nos llevará* (*Bād mā rā khāhad bord*, 1999), en la que se tratan las contradicciones y grandes diferencias entre el mundo rural y el progreso de las grandes ciudades y en la que destaca el uso del fuera de campo, muy habitual en sus películas a partir de la década de los 90.

Con el cambio de siglo el cine de Kiarostami se radicaliza formalmente tanto en sus documentales como en sus largometrajes de ficción. Ejemplos de ello son el documental *ABC Africa* (2001), sobre los niños huérfanos y enfermos de sida en Uganda, la película *Ten* (*Dah*, 2002) (7), formada por diez conversaciones en un coche conducido por una mujer, *Five* (*Panj*, 2003), un largometraje sin diálogos ni personajes, *10 on Ten* (2004), documental en el que el propio Kiarostami da diez lecciones de cine mientras nos conduce por varios escenarios de sus filmes o *Shirin* (2008), documental que muestra las expresiones emocionales de los rostros de numerosas mujeres mientras ven una película en una sala de cine, sin mostrar en ningún momento la pantalla. Ha colaborado en proyectos colectivos como *À propos de Nice* (1995), un homenaje al cineasta Jean Vigo; *Tickets* (*Belit hā*, 2005) codirigido con Ermanno Olmi y Ken Loach o *Chacun son cinéma* (2007) que agrupa 33 cortos de 3 minutos en homenaje al Festival de Cannes. Su primer trabajo con actores profesionales ha sido la producción francesa *Copia certificada* (*Copie conforme*, 2010) , protagonizada por Juliette Binoche. Sus últimos trabajos hasta la fecha son el largometraje *Like Someone in Love* (2012) rodado en Japón y en lengua japonesa, y un cortometraje documental que forma parte del film *Venice 70: Future Reloaded* (2013), por encargo del Festival Internacional de cine de Venecia.

Filmografía de Abbas Kiarostami:

- 1970: El pan y la calle (*Nân va kuché / Bread and Alley* – Irán – 10')
- 1972: El recreo (*Zang-e tafrih / Recess* – Irán – 11')
- 1973: Experiencia (*Tachrobé / The Experience* – Irán – 53')
- 1974: El viajero (*Mosafer / The Traveler* – Irán – 70')
- 1975: Dos soluciones para un problema (*Do Rah-e hal bará-ye yek masalé / Two Solutions for One Problem* – Irán – 4')
- 1976: Un traje para la boda (*Lebás-i bará-ye arusí / The Wedding Suit* – Irán – 54')
- 1977: Gozaresh (*The Report* – Irán – 112')
- 1982: El coro (*Hamsarayán / The Chorus* – Irán – 17')
- 1983: Conciudadanos (*Hamshahrí - Fellow Citizen* - Irán - 52')
- 1984: Párvulos (*Avvalihá - First Graders* – Irán – 85')

- 1987: ¿Dónde está la casa de mi amigo? (*Khaneh-ye dust kojast*?– Irán – 80')
- 1989: Deberes (*Mashgh-e shab – Homework* – Irán – 90')
- 1990: Close Up (*Namá-ye nazdik* – Irán – 100')
- 1992: Y la vida continúa (*Zendegí var digar hich / Life, and Nothing More…* – Irán – 92')
- 1994: A través de los olivos (*Zir-e derajtán-e zeytún / Through the Olive Trees* – Irán – 108')
    - 1995: A propósito de Nice, la suite (*À propos de Nice, la suite* – Francia – 100'), con varios directores
- 1995: Lumière y compañía (*Lumière et compagnie* – Francia – 88'), con varios directores
- 1997: El sabor de las cerezas (*Ta'm-e gilás / The Taste of Cherry* – Irán – 98')
- 1999: El viento nos llevará (*Bad ma ra jahad bord / The Wind Will Carry Us* – Irán – 115')
- 2001: ABC Africa (Irán, Francia – 85')
- 2002: Diez (*Dah - Ten* – Irán, Francia – 91')
- 2003: Five Dedicated to Ozu (Irán – 74')
- 2004: 10 sobre diez (*10 on Ten* – Irán – Francia – 88')
- 2005: Tickets (Italia, Gran Bretaña – 115'), junto a Ermanno Olmi y Ken Loach
- 2007: A cada uno su cine (*Chacun son cinéma* - Francia – 111'), con varios directores
- 2008: Shirin (Irán – 92')
- 2010: Copia Certificada (*Copie conforme - Runevesht barabar-e asl* – Francia – 106')
- 2010: No (Irán – 8')
- 2012: Like Someone in Love (Raiku samuwan in rabu – Japón – 109')
- 2013: Venice 70: Future Reloaded (Italia ─ 120'), con varios directores

Se va a trabajar sobre la versión doblada al español de la película, pues como el estudio experimental del espectador lo vamos a realizar en niños de 9 y 10 años, hemos creído más conveniente utilizar esta versión que no

la original en farsi con subtítulos en castellano, que, sin duda, sería de más complicada comprensión por parte de tan jóvenes alumnos. Aportamos aquí una breve sinopsis argumental del film:

En una escuela rural del norte de Irán, el joven alumno Mohamed Reza Nematzadeh es regañado por su profesor al no traer hechos en su cuaderno los deberes del día anterior. El profesor le advierte que si no los hace correctamente para el día siguiente lo expulsará de la clase. Por error, su compañero de pupitre Ahmed se lleva el cuaderno de Nematzadeh y cae en la cuenta de que si no se lo devuelve, su amigo no podrá hacer los deberes y será expulsado. Ahmed inicia un viaje lleno de adversidades en pos de encontrar la casa de su amigo, situada en una aldea vecina. Finalmente y tras no dar con él decide hacerle los deberes y a la mañana siguiente le devuelve el cuaderno, evitando así la reprimenda del profesor.

Cuadro 28: Cartel de la película

Antes de entrar de lleno en el proceso de análisis del film, surgen varias cuestiones importantes: ¿cómo representa el film la imagen del niño? ¿Otorga más importancia a sus acciones o a sus pensamientos? ¿Cuáles son las motivaciones que llevan al niño a actuar como lo hace? ¿Entenderán el film de la misma manera niños y adultos? ¿Qué diferencias insalvables surgirán de sus interpretaciones? La verdad es que las preguntas que plantea esta investigación son numerosas y, seguramente, pueden surgir muchas más mientras se desarrolla la misma.

Se pretende crear un modelo particular, sin ceñirnos totalmente a un esquema o metodología demasiado férrea. La atención se centrará en los contenidos del relato fílmico y las identificaciones que produce en el espectador. Para ello, se realizará una segmentación del film en secuencias, entendiendo el término como una unidad narrativa del relato, que puede asemejarse con lo que Metz entiende por tal concepto, es decir, una unidad de acción compleja que se desarrolla puede desarrollarse en varios lugares y en la que el tiempo fílmico y el diegético no

coinciden. Así, se puede dividir el film en siete grandes bloques narrativos. Se hará una descripción de cada una de las secuencias, haciendo referencia a cuestiones del lenguaje cinematográfico y a lo que "sucede" en el plano, para a continuación desarrollar el análisis más ampliamente sobre el principio y el final del film, es decir, sobre las dos primeras secuencias y las dos últimas. Las dos escenas que más interesa resaltar aquí son las que transcurren dentro de las paredes del aula, como ya hemos hecho al analizar extractos de otros films, pues se pretende poner en relación el cine con la educación y cómo se representa el niño en la pantalla.

4.1.1. La segmentación

Hemos titulado cada uno de los bloques narrativos de forma libre, atendiendo a las distintas localizaciones donde tienen lugar y a los sucesos acontecidos en ellos. También, aportamos una cronología del film, informando de la duración total de cada bloque narrativo y la minutación dentro de la duración del film en su integridad. Este cuadro esquematiza la división (Cuadro 29):

Nº Bloque	Acciones	Empieza en	Duración	Transición
1	Títulos de crédito	0'00'	1'27''	Desde negro
	En el aula. Reprimenda a Nematzadeh.	1'27''	7'15''	Corte
	Salida de la escuela	7'43''	1'20''	Corte
2	En casa. Ahmed se da cuenta de su error.	9'03''	12'25''	Corte
3	Primer viaje a Poshteh. Búsqueda de la casa de Nematzadeh.	21'29''	13'08''	Corte
4	Vuelta a Koker. Encuentro con el abuelo.	34'38''	10'42''	Corte
5	Segundo viaje a Poshteh. Encuentro con el anciano.	45'21''	22'58''	Corte
6	De nuevo en casa. Hace los deberes de su amigo	68'20''	5'46''	Corte
7	En la escuela. Deberes hechos. Epílogo	72'08''	5'12	Fundido encadenado
	Títulos de crédito finales	77'19''	3'02''	Corte a negro

Cuadro 29: Segmentación narrativa del film *¿Dónde está la casa de mi amigo?*

4.1.1.1. Prólogo: en la escuela

Este bloque narrativo transcurre entre el comienzo del film y el minuto 9 y 3 segundos. Su duración es por tanto de 9'03''. A su vez, se puede subdividir en tres partes: los créditos, primero sobre fondo negro y después sobre el campo vacío que supone la puerta del aula; el grueso de la secuencia en la que el profesor corrige los deberes y el final, en los que los niños, ya fuera del aula, se dirigen de camino a sus casas.

Fig. 680: Nombre de la distribuidora de *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

El primer plano que aparece en pantalla nos muestra el nombre de la empresa distribuidora de la película, *Pandora Film*, de origen alemán, sobre fondo negro y escrito con la tipografía correspondiente a su logotipo en color blanco, seguido debajo por la palabra alemana *zeigt*, que se puede traducir como mostrar o proyectar, pero puede ser más adecuado entenderlo como *Pandora Film presenta:* (Fig. 680).

Tras los escasos cuatro segundos que dura este plano, aparece un plano de una puerta de madera de color gris azulado, un plano relativamente cerrado, que se mantiene durante la presentación de los títulos de créditos, escritos en *farsi*, el idioma persa. El primer título que aparece sobre el fondo de la puerta, es el de *Instituto para el Desarrollo Intelectual de Niños y Adolescentes,* (Fig. 681) institución a la que pertenecía el director del film, Abbas Kiarostami, y que es la responsable de la producción. Tras este título, encontramos la dedicatoria *En memoria de Sohrab Sepehri*, poeta iraní muy admirado por Kiarostami, seguido del título de la película *¿Dónde está la casa de mi amigo?* La secuencia de títulos continúa sobre el fondo hasta que una mano abre la puerta y la atraviesa.

Fig. 681: Centro para el desarrollo intelectual de niños y adolescentes en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

El profesor entra en el aula mientras los niños, alborotados por la ausencia de autoridad, interrumpen sus juegos. El profesor cierra la puerta y les regaña por el alboroto que han formado mientras él no estaba. El plano general que encuadra a los niños, los pupitres, la pizarra y el profesor, está tomado desde el fondo del aula, permitiendo que el espectador sea consciente de las dimensiones de la clase. La cámara cambia de posición y se sitúa prácticamente dónde está la puerta de entrada, encuadrando las ventanas de la clase, de nuevo en plano general. El profesor ordena a los alumnos que saquen sus deberes para comprobar que los han hecho.

Aquí surge el conflicto: Nematzadeh no ha hecho los deberes en el cuaderno y el profesor lo amenaza con la expulsión si la próxima vez no los hace correctamente. De hecho, es la tercera vez que esto ocurre y la paciencia del profesor está tocando a su fin. Nematzadeh llora desconsoladamente ante la amenaza del profesor. El niño se disculpa (Fig. 682) diciendo que olvidó el cuaderno en casa de su primo, dato que corrobora su mismo primo, que acaba de llegar al aula con retraso. Aquí, desde el principio del film podemos ir comprobando la importancia que adquieren los primeros planos de los rostros de los niños a la hora de construir la identificación del espectador y lograr que se emocione.

Fig. 682: Nematzadeh pidiendo disculpas al profesor en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

Tras exponer las razones por las que resulta obligatorio hacer los deberes en el cuaderno, el profesor pone como ejemplo de disciplina a Ahmed y su cuaderno con los deberes impecablemente realizados (Fig. 683). Finalmente, el maestro acaba reiterando su advertencia o amenaza, según se mire, a Nematzadeh, que si no trae al día siguiente los deberes en el cuaderno, tendrá que atenerse a las consecuencias.

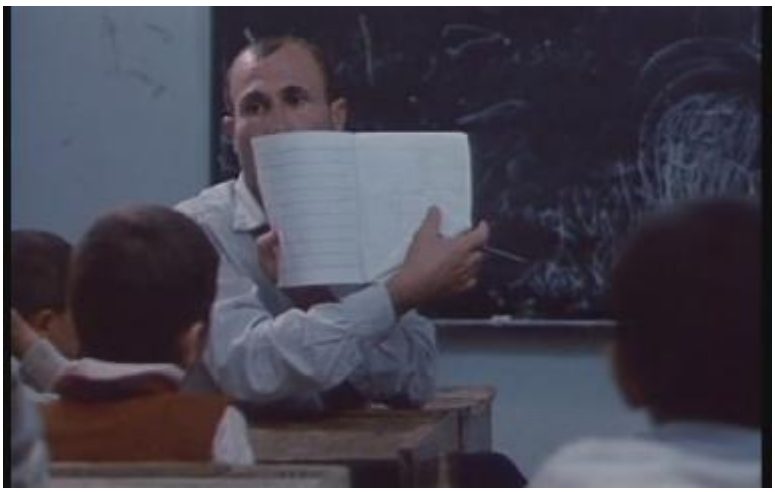


Fig. 683: El profesor enseñando el cuaderno de Ahmed en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

Tras esta escena en el aula, vemos a los niños saliendo de la escuela. Con brío y alegría, corretean y juegan con un viejo arado y con los animales, mientras se gastan bromas entre ellos. Esta corta escena, que se podría considerar de simple transición, adquiere importancia porque sienta las bases de la entrañable amistad entre Ahmed Ahmedpur y Mohamed Reza Nematzadeh, los compañeros de pupitre, una amistad sincera que

constituirá el motor de la historia que nos cuenta la película. En una de las carreras, Nematzadeh cae y se hace daño en la rodilla. Ahmed le ayuda y le intenta curar echándole agua en la rodilla herida (Fig. 684). En ese momento, el espectador se da cuenta de la fuerte amistad que les une y que justificará el desarrollo de los acontecimientos posteriores. Estamos así muy de acuerdo con García García (2012, p. 198) cuando afirma que "la amistad entre Ahmed y Mohammad Reza en ¿Dónde está la casa de mi amigo? es una amistad entre iguales. No está motivada, es espontánea". La escena está compuesta tan solo por dos planos, dando la impresión de plano-secuencia. Estas tomas de duración más dilatada son otro rasgo de estilo del director, pues refuerzan la identificación con los personajes y favorecen la sensación de realismo al mostrar las acciones con la misma duración en que transcurren, como diría Genette, el tiempo del relato es igual al tiempo de la historia.

Fig. 684: Ahmed ayudando a su amigo tras la caída en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

4.1.1.2. En casa de Ahmed

El segundo bloque narrativo del film tiene una duración de 12'28'', desde el minuto 9 y 4 segundos hasta el minuto 21 y 28 segundos. Tiene lugar en la casa donde vive el pequeño Ahmed con su humilde familia.

Nada más llegar a casa, la madre de Ahmed comienza a pedirle que la ayude, primero trayéndole unos pañales, después agua para el biberón del bebé, que el niño hace sin rechistar (Fig. 685). Cuando va a buscar a la habitación unos pañales secos para el bebé, otros niños, amigos de Ahmed le llaman a través de la ventana para que salga a jugar (Fig. 686), a lo que nuestro pequeño protagonista no accede, argumentando que tiene que hacer los deberes. Para él, la obligación está antes que la diversión.

Fig. 685: Ahmed obedeciendo a sus madre en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

Fig. 686: Ahmed no sale a jugar porque tiene que hacer los deberes en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

Cuando su madre lo manda a por agua, Ahmed sube a la planta de arriba. Allí, se encuentra con su hermano Alí, que está haciendo sus deberes. Este le pregunta que si se viene a jugar, pues él ya está a punto de terminar los deberes. Ahmed le contesta que no, pues todavía ni siquiera ha comenzado con los suyos. De nuevo, el deber es lo primero. Ahmed reitera su intención de cumplir con su obligación antes de ir a jugar con sus amigos.

Después de coger el agua para el biberón, Ahmed se dirige a la planta baja y por el camino, su abuela le reprende por llevar los zapatos puestos en el piso de arriba (Fig. 687). En esta larga secuencia, los dos adultos con los que trata el niño, su madre y su abuela, no paran de ordenarle cosas y advertirle para que haga lo correcto, mientras ninguna de las dos le escuchan cuando él dice algo.

Terminada la tarea del biberón, Ahmed se dispone a hacer los deberes. Entonces, ocurre el momento crucial de la historia, el desencadenante del resto de acontecimientos que están por venir. Ahmed se da cuenta que tiene dos cuadernos, el suyo y el de su amigo Mohamed Reza (Fig. 688). Se acuerda entonces de las amenazas del profesor y se imagina las posibles consecuencias que provocará el haberse llevado el cuaderno de su amigo por error. Su reacción al principio es de incredulidad, para pasar en un abrir y cerrar de ojos a la preocupación. Su perplejidad desaparece bruscamente cuando su madre le ordena que le dé el biberón al bebé, que no para de llorar.

Fig. 687: Ahmed siendo recriminado por su abuela en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

Fig. 688: Ahmed dándose cuenta de su error, en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

Al darse cuenta del enorme problema originado por el cuaderno, Ahmed intenta explicárselo a su madre, pero se topa con la indiferencia de esta que, mientras no cesa en su tarea de hacer la colada, apenas presta atención a las

palabras de su hijo. Se obceca en repetirle una y otra vez que haga sus deberes y que después podrá salir a jugar, mientras Ahmed insiste en informarle del incidente del cuaderno y que es necesario que se lo devuelva a su amigo. Tras unos momentos de silencio y miradas entre Ahmed y su madre y, después de mecer de nuevo al bebé, Ahmed se decide a emprender un nuevo intento para que su madre atienda a razones, tentativa que vuelve a fracasar. Entonces, Ahmed se pone a hacer sus deberes calladito, sin quitarse de la cabeza las más que probables consecuencias que su despiste traerá para su amigo. Sin embargo, después de obedecer a la enésima orden de su madre (traer el barreño de la colada), el niño vuelve a intentarlo por tercera vez y, esta vez, sí logra que su madre le escuche.

Ahmed reitera nuevamente su preocupación y manifiesta su obligación moral de ir hasta la lejana Poshteh para devolverle el cuaderno a su amigo y que este pueda hacer sus deberes (Fig. 689). Su madre no demuestra interés en su preocupación, le dice que ya se lo devolverá mañana y que se olvide y se ponga a hacer los deberes inmediatamente. Ahmed le pide por favor varias veces que le deje ir a Poshteh, pero ella se cierra en banda y severamente le ordena que la obedezca y haga sus deberes, que sea responsable y asuma sus obligaciones. Incluso llega a amenazarle con darle unos buenos azotes si no obedece, solución que defenderán algún otro personaje adulto en un concreto momento del relato. Sin embargo, todavía hay esperanza. Aprovechando que su madre le manda a comprar el pan, Ahmed coge el cuaderno de su amigo, se lo esconde y sale por la puerta con la firme intención de ir hasta la aldea vecina en busca de Mohamed Reza, saltándose así la orden de su madre y la prohibición de ir tan lejos de su casa. Para el niño, en ese momento, es más importante su obligación moral para con su amigo que su obligación de obediencia para con su madre. Este conflicto con el orden en busca de la justicia, se convertirá en uno de los ejes principales del film. Ya se discutirá más adelante y en profundidad este aspecto de la película.

Fig. 689: Ahmed muestra a su madre los dos cuadernos iguales en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

Toda esta larga secuencia narrativa se articula por medio de tomas de larga duración y planos generales que acompañan los movimientos de Ahmed por los distintos espacios de su casa, tanto interiores como exteriores. El director solo emplea los planos medios y primeros planos en las conversaciones entre los personajes, sobre todo en la discusión entre el niño y su madre. Por tanto, Kiarostami pretende mostrar el espacio que habita nuestro protagonista por medio de los planos generales y conseguir que el espectador se identifique con el desasosiego que sufre Ahmed a través de los primeros planos de su rostro. Una combinación inteligente de distintas escalas y duraciones de planos que configura un estilo sencillo, pausado y eficaz para alcanzar la identificación espectatorial y representar con la mayor fidelidad posible la realidad.

4.1.1.3. Primer viaje, primer fracaso

Entramos ahora en el tercer gran bloque narrativo, aquel que supone el primer viaje de Ahmed a Poshteh en busca de su amigo Mohamed Reza. El bloque transcurre entre los 21 minutos y 29 segundos y los 34 minutos y 37 segundos del metraje del film. Su duración total es, por tanto, de 13'08''. Podemos dividirlo en dos partes, lo que podemos denominar como el trayecto hasta Poshteh y, un segundo segmento de mayor longitud, que sería su búsqueda en dicha aldea. El primer segmento es corto, poco más de minuto y medio, en los cuales vemos a Ahmed corriendo por las escarpadas cuestas del terreno que separa Koker (su aldea) de Poshteh (la aldea donde vive su amigo). El director nos muestra también a un anciano (luego sabremos que es el abuelo de Ahmed), que se pregunta qué irá a hacer el niño a Poshteh. La secuencia está compuesta en su mayor parte por planos generales muy largos, que encuadran la figura del niño en la inmensidad del terreno y que muestran el recorrido de Ahmed sin cortes temporales hasta que desaparece por el horizonte, como se puede observar en los dos ejemplos de abajo (Figs. 690 y 691).

Fig. 690: Ahmed subiendo una cuesta empinada en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

Fig. 691: Ahmed corriendo en busca de su objetivo en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

También se puede ver al niño atravesando el bosque, todo ello parando apenas un momento, para escoger la dirección correcta. La música folklórica persa, con instrumentos de cuerda que tocan a marcha rápida, logran dar ritmo veloz a la secuencia de escenas, que seguramente nos parecería más lenta si se hubiera prescindido de ella como acompañamiento de la imagen. La actitud de Ahmed, al ir corriendo, nos transmite la urgencia de su empresa y la importancia que adquiere para él su misión. Constituye otra forma de reforzar la motivación del personaje, consolidando así la identificación con el espectador. La utilización de la cámara objetiva sitúa también al espectador como testigo mudo de las peripecias del niño en pos de alcanzar su objetivo.

Llegado ya a la aldea, Ahmed comienza su búsqueda preguntando a la primera persona con la que se encuentra. Resulta ser un señor que transporta una gran cantidad de matorrales sobre su espalda. La escena resulta cómica, pues vemos al niño hablar con un matorral gigante del que surge la voz de un hombre, pero en ningún momento le vemos. El efecto que esta situación produce, como se puede ver en el plano de abajo (Fig. 692), resulta gracioso. Kiarostami, descúbrela broma visual cuando el niño sale de cuadro y la cámara permanece encuadrando el gran matorral que al girar descubre al hombre que lo transporta.

Fig. 692: Ahmed se cruza con un "matorral" en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

Tras seguir las indicaciones del "hombre-matorral", Ahmed se cruza por la calle con una sábana que se le ha caído a una señora desde su balcón. La mujer le pide que intente devolverle la sábana, y de nuevo, el niño se muestra muy servicial, accediendo a prestar su ayuda, como se ha comportado con los adultos durante los minutos de film que llevamos. Primero prueba lanzándola hacia arriba, pero como el balcón está muy alto, no logra llegar. Otra señora, una vecina que está en un piso más bajo, se ofrece para recoger la sábana y pasársela a su dueña. Ahmed le da la sábana a esta, subiéndose a un escalón para poder llegar (Fig. 693). Solucionado el problema de la sábana, el niño le pregunta a la mujer por la casa de Nematzadeh. Ante esta cuestión, la señora le pregunta por el distrito dónde vive su amigo, pues en Poshteh hay varios distritos, información que desconoce Ahmed, que lo único que sabe es que su amigo Mohamed Reza vive en Poshteh pero nada más. Todos estos hechos son mostrados por el director mediante un audaz empleo del lenguaje cinematográfico. Primero, cuando Ahmed habla con la señora que ha perdido la sábana, esta permanece fuera de campo y en su diálogo con el niño no hay contraplano. Después, cuando Ahmed se dirige a la segunda señora, las respuestas de esta sí están mostradas con contraplanos, de escala muy parecida, planos generales en los que observamos al personaje que habla dirigiendo la mirada en dirección de su interlocutor. Estamos por tanto ante lo que Casetti (1996) denomina cámara subjetiva, que consolidan la identificación del espectador con los personajes del film.

Fig. 693: Ahmed recogiendo una sábana caída en la calle en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

En la misma casa donde vive la señora, Ahmed se encuentra a un compañero de clase, Morteza, que, a pesar de no conocer exactamente dónde está la casa de Nematzadeh, resulta ser de mucha ayuda para Ahmed, pues le dice dónde está la casa Ematí, el primo de Nematzadeh. Ahmed le pide que le acompañe hasta allí, pero el niño se disculpa diciendo que no puede porque en ese momento está ayudando a su padre a transportar leche, obligación que no puede abandonar y, seguramente, la culpable de los dolores de espalda que sufre el niño, como vimos en la primera secuencia de la escuela. De nuevo somos testigos del sentido de la responsabilidad de los niños en este film, porque Morteza, en lugar de transgredir la norma, como está haciendo Ahmed, decide no traspasar la barrera de la obediencia al padre. Sin embargo, mediante unas explicaciones muy concisas, el compañero de clase le indica cómo llegar a la casa de Ematí: "está en Kanehbar, en la calle empinada. Hay una escalera delante que acaba en una puerta azul y hay un puente que está cerca de la casa". Esta conversación entre los niños sigue la forma clásica del plano-contraplano, dejando aire al lado donde dirigen la mirada hacia el otro con el que hablan, en este caso empleando planos medios como puede comprobarse en la imagen un poco más abajo (Fig. 694).

Fig. 694: Mortezah prestando su ayuda a Ahmed en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

Como ocurre en muchos momentos del film, Kiarostami continúa con el plano fijo, una vez que nuestro héroe Ahmed ha salido de cuadro. En esta ocasión sirve para mostrarnos al compañero de clase terminar con su acción, transportar la garrafa de leche hasta el interior de la casa.

Buscando la casa del primo de su amigo Mohamed, nuevo objetivo que probablemente le conduzca a su verdadera ambición, Ahmed encuentra a un anciano, que está sacando piedras del interior de su casa, y le pregunta por el camino hacia Kanehbar. El anciano, le indica la dirección que tiene que tomar pero le dice que no sabe dónde viven los niños por los que pregunta. Siguiendo su recorrido por las empinadas, estrechas y sinuosas calles de la aldea de Poshteh, de repente y por casualidad, Ahmed identifica tras una puerta de madera, unos pantalones de color marrón, secándose en un tendedero, y que pertenecen a su amigo Mohamed Reza, o por lo menos, eso piensa él. En la imagen de abajo podemos observar la visión subjetiva del niño en el momento en que divisa los pantalones (Fig. 695). Seguidamente, Ahmed entra en la casa y examina minuciosamente la prenda colgada en el tendedero (Fig. 696). Confirmada su sospecha, comienza a llamar a gritos a su amigo Nematzadeh, mientras no paramos de oír los ruidos que producen gatos y gallinas, sonidos fuera de campo, pero muy cercanos a la localización del niño.

Fig. 695: Ahmed descubre unos pantalones marrones que le resultan familiares en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

Fig. 696: Ahmed reconociendo los pantalones de su amigo en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

Al darse cuenta de que no hay nadie en casa, el niño sale a la calle y vuelve tras sus pasos para preguntarle al anciano, que momentos antes le había indicado el camino, si sabe dónde están los dueños de la casa donde ha encontrado los pantalones.

Esta vez, el anciano no le sirve de ninguna ayuda a Ahmed, pues no sabe ni siquiera quién vive en esa casa. Tampoco sabe nada la enferma anciana a la que Ahmed llama a la puerta de su casa y le pide que le acompañe para enseñarle los pantalones. Es un momento emotivo, pues el niño insiste ante la reticencia de la anciana, y nosotros, como espectadores, deseamos que la anciana le preste su ayuda. Momentos como estos, en los que Ahmed se enfrenta a la indiferencia de los adultos, serán frecuentes a lo largo del relato. Justo cuando la anciana accede a acompañarlo, aparece una mujer que descuelga los pantalones de la cuerda y vuelve a la puerta de su casa (Fig. 697). Entonces, el niño le pregunta por Nematzadeh, muy seguro de la propiedad de los pantalones. Sin embargo, la mujer le dice que no sabe quién es y que los pantalones pertenecen a su nieto.

Fig. 697: Ahmed estaba equivocado sobre los pantalones en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

Tras la decepción que ha supuesto su error por pensar que los pantalones marrones pertenecían a su amigo Nematzadeh, nuestro pequeño héroe deambula por las calles de Kanehbar hasta que descubre la casa de la puerta azul, que supuestamente, como le había indicado su compañero de clase Morteza, debe ser la casa donde vive Ematí (Fig. 698).

Fig. 698: Ahmed frente a la casa de la puerta azul en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

Parece que por fin Ahmed está tras una pista correcta. Se acerca a la puerta de color azul y llama con insistencia (Fig. 699), hasta que unas mujeres que están enfrente de la casa le informan de que no hay nadie en su interior. Entonces, el niño les pregunta si es la casa de su amigo Mohamed Reza, pero resulta ser la casa de su primo Ematí. Al volver a preguntar si saben dónde se encuentra este, Ahmed recibe una noticia que lo hará cambiar de rumbo. Ematí se ha ido con su padre a Koker, precisamente la aldea donde vive Ahmed. Es posible que incluso se hayan cruzado por el camino. El destino vuelve a ser cruel con el pequeño Ahmed justo cuando parecía que podría avanzar en su búsqueda de la casa de su amigo.

Fig. 699: Ahmed llamando a la puerta de la casa en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

Después de un absurdo intento de gritar su nombre, pues ya sabe que Ematí está de camino a Koker, Ahmed decepcionado, aunque con el ímpetu y las fuerzas intactas, emprende el camino de regreso a su aldea del mismo modo que comenzó su viaje, es decir, corriendo. Finaliza así, este primer viaje del niño a Poshteh, en busca de la casa de su amigo.

A lo largo de todo este amplio bloque narrativo, el director Abbas Kiarostami se afana en mostrar los espacios de la aldea de Poshteh y las personas que la habitan, que se comportan de distintas maneras con el niño, algunas le ayudan en lo que pueden o saben y otras, como ocurre en la mayoría de las ocasiones, no le prestan la suficiente atención o simplemente ni le escuchan. Para ello, la cámara casi no se separa de Ahmed durante su desesperada travesía por la laberíntica aldea, que guarda muchos puntos en común con el mito del niño errante en el cine iraní, propuesta que desarrollaremos más detenidamente en las conclusiones de este análisis.

4.1.1.4. De vuelta a Koker

Tras el infructuoso primer viaje a Poshteh en busca de la casa de su amigo Nematzadeh, el joven Ahmed toma la decisión de volver rápidamente a Koker para intentar dar con Alí Ematí, la única pista certera y valiosa que posee, para alcanzar su objetivo. Este cuarto bloque narrativo comienza en el minuto 34 y 38 segundos y finaliza en el minuto 45 y 20 segundos. Su duración es de 10'42''. A su vez, podemos identificar dos partes en este bloque, muy similar al anterior. Una primera parte que podemos reconocer como tránsito, trayecto desde Poshteh a Koker, y una segunda, que corresponde a la estancia del niño en Koker, antes de iniciar su segundo viaje a la aldea de su amigo.

Como en el primer trayecto de Ahmed, Kiarostami lo filma corriendo por el mismo camino, cambiando, claro está, la dirección del mismo, contraria al primer viaje. Así, vemos a Ahmed cruzar el mismo bosque por el que había pasado hace un rato, como observamos en la figura de abajo (Fig. 700). O, el mismo camino de arena, en zigzag, desértico y con un olivo al fondo del encuadre, en esta ocasión, bajando en lugar de subiendo (Fig. 701).

Fig. 700: Ahmed corriendo por el bosque de vuelta a Koker, en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

Fig. 701: Ahmed bajando por la misma cuesta, en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

A su llegada a Koker, Ahmed se encuentra con su abuelo al que intenta ignorar, pero este lo llama a gritos y no le queda más remedio que volver y hablar con él (Fig. 702). Su abuelo le pregunta el porqué de su viaje a Poshteh pero, en realidad, poco le interesan los motivos del niño, pues de inmediato le ordena que vaya a traerle cigarrillos.

Nuevamente, Ahmed se encuentra con otro adulto que se muestra indiferente ante sus problemas. El egoísmo mostrado por el abuelo es justificado por él mismo diciendo que los niños de hoy en día necesitan más disciplina.

Fig. 702: Ahmed dándole explicaciones a su abuelo en la casa de té, en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

El abuelo y el anciano amigo suyo inician entonces una conversación acerca de la educación que deben recibir los niños para que se conviertan en hombres de bien en el futuro (Fig. 703). El abuelo de Ahmed cuenta su experiencia en su infancia. Su padre le propinaba una paliza cada quince días y él lo justifica, diciendo que es un método muy eficaz para educar a los niños. Su amigo le pregunta lo que haría si el niño resultara ser obediente y disciplinado, a lo que el abuelo responde que buscaría cualquier excusa para, de todos modos, propinarle la paliza cada quince días. El amigo le dice que no sería justo, pero el abuelo continúa en sus trece defendiendo sus ideas y obviando cualquier valor de justica a la que se refiere su interlocutor. Entonces, comienza a relatar una historia de su juventud en la que trabajaba para un ingeniero iraní que construía carreteras. Un buen día llegaron dos ingenieros extranjeros y determinaron que la carretera estaba mal construida. El jefe le dijo al ingeniero iraní que lo arreglara. Después de esto, el abuelo le preguntó que por qué él cobraba 6.000 tomans y los extranjeros 12.000, a lo que el ingeniero contestó que a él le dijeron lo que tenía que hacer dos veces, mientras que a los extranjeros, solo una. Así, justificaba que ellos cobraran el doble que él. La historia contada por el abuelo le sirve para justificar su postura. Hay que enseñar disciplina a los niños. Explica que su nieto Ahmed no atendió a su petición a la primera y que le tuvo que decir tres veces que fuera a por sus cigarrillos (aunque sabemos por él mismo, que tenía tabaco). Justifica de este modo su forma de actuar y sus extemporáneas ideas sobre la educación de los niños.

Así, según se nos presenta al abuelo, podemos decir que pertenece a una generación muy tradicionalista, de ámbito rural, en la que la educación estaba basada en la fuerza bruta y en la total servidumbre del niño al adulto. Kiarostami denuncia de esta forma la actitud cerrada y retrógrada de algunos adultos en la sociedad rural iraní de la

época retratada en el film (1987) y la existencia de formas de pensar alejadas totalmente de valores modernos sobre la justicia y la ética. Nosotros, como espectadores, en su mayor parte nos identificamos más con la actitud del amigo del abuelo, que piensa que la violencia no está justificada en caso de que el niño se porte bien. El dilema moral que supone dar una paliza sin motivo alguno, es resuelto por el abuelo alegando que el castigo físico es indispensable. Incluso, manifiesta sin ningún tipo de escrúpulos que se inventaría cualquier motivo para darle al niño una paliza cada quince días, aunque no hubiera hecho nada malo ni hubiera desobedecido a sus mayores. Sin duda, esta forma de actuar y de pensar, en nuestra cultura occidental actual, sería tachada de irracional, desmedida e incluso, criminal.

Fig. 703: El abuelo de Ahmed hablando con un amigo en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

Continuando Ahmed todavía ausente del relato, asistimos ahora a una conversación entre un vendedor de puertas y algunos aldeanos. El vendedor intenta convencerlos de la necesidad de comprar puertas nuevas, puertas de hierro, que los protegerán contra el frío, diciendo, por supuesto, que las puertas que él vende son las mejores de toda la región (Fig. 704). Intenta convencer sobre todo a un anciano, que argumenta que no las necesita, primero porque no pasa frío y segundo, porque ya le queda poco de vida. El vendedor desiste después de agotar sus no muy convincentes argumentos. Entonces, el niño aparece nuevamente en el relato.

Fig. 704: El vendedor de puertas, el abuelo y otros vecinos de Koker en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

Al llegar otra vez donde está su abuelo, Ahmed le dice que no ha encontrado los cigarrillos que le había pedido. El abuelo le pregunta si fue él quien los buscó o fue su madre. El niño se sincera y al contestar que fue su madre quien fue a por ellos, el abuelo le regaña diciéndole que a quién le encargó la tarea fue a él, y que le ha desobedecido. Le pide de nuevo que vaya a buscar los cigarrillos, pero Ahmed le contesta que ahora tiene que ir a buscar el pan, tarea que le había encomendado su madre en primer lugar. Entonces, el fabricante de puertas se acerca al niño y le pide una hoja del cuaderno, pero Ahmed se niega a dársela en un primer momento, alegando que el cuaderno no es suyo y que el profesor se pondrá furioso si se da cuenta que le han arrancado una página. El fabricante de puertas no le toma en consideración y le arranca una página al cuaderno de Mohamed Reza (Fig. 705). El desasosiego del niño es manifiesto y el espectador se siente igual de incómodo que Ahmed por la situación que está viviendo. En el mundo de los adultos, el pequeño Ahmed no hace más que encontrarse obstáculos y desavenencias que intentan minar su camino hacia su objetivo, pero su perseverancia no decaerá por muchas zancadillas que le pongan los indolentes mayores.

Fig. 705: El vendedor de puertas arrancando una hoja del cuaderno en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

La hoja que ha cogido el vendedor de puertas le sirve para escribir el contrato de la transacción que acaba de realizar, pero para el desarrollo del relato tiene una importancia crucial, pues al mencionar los nombres de los firmantes, se pronuncia el apellido Nematzadeh, activando las alarmas en la cabeza de Ahmed al escuchar el apellido de su amigo Mohamed Reza. Entonces, se pregunta a sí mismo, ¿Puede tratarse del padre de Mohamed Reza? Y, para responder a esta cuestión, Ahmed les pregunta a los hombres si alguno de ellos es el padre de su amigo. Los adultos, como resulta constante a lo largo del film, ignoran al pequeño Ahmed, que no para de preguntar al vendedor de puertas, mientras este ignora por completo las preguntas del niño. En ese momento, parece que el niño sea invisible (e inaudible) para el vendedor de puertas, que hace un momento sí le había prestado atención, cuando necesitó una hoja del cuaderno que portaba el desdichado Ahmed.

El espectador vuelve a pasarlo mal. En esta ocasión, surge un sentimiento de indignación ante el comportamiento del fabricante de puertas, que podemos decir que pasa "olímpicamente" del sentimiento de desesperación del pequeño. Sin embargo, lejos de darse por vencido, al ver que el supuesto padre de su amigo, el señor Nematzadeh, se sube a su asno para emprender el camino hacia Poshteh, el niño se dispone a seguirle para continuar con su intento de conseguir la información que busca (Fig. 706).

Termina así este bloque narrativo compuesto por los segmentos del viaje de regreso y la estancia en Koker, para dar paso al segmento más extenso de la película, que constituirá el grueso del segundo acto. Hasta ahora, Kiarostami ha mantenido unas pautas muy identificables y reiterativas, girando en torno al personaje del niño, que solo desaparece del relato unos minutos durante este bloque narrativo. Igualmente, la puesta en escena es coherente, con abundancia de planos fijos y largos, combinados con panorámicas, únicamente, para seguir los movimientos de los personajes y una planificación clásica a la hora de filmar las conversaciones entre personajes.

Fig. 706: El vendedor de puertas ignorando a Ahmed en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

4.1.1.5. Segundo viaje a Poshteh

El segundo viaje a Poshteh se desarrolla entre el minuto 45 y 21 segundos y la hora, 8 minutos y 19 segundos. La duración de este segmento narrativo, el de mayor duración de la película, es de 22'58''. En este extenso segmento, podemos distinguir cuatro partes de las cuales, la búsqueda de la casa por la noche es la más larga, casi 15 minutos.

La primera división nos muestra el camino a Poshteh. Ahmed sigue al vendedor, que va montado en su burro sin prestar atención al niño, que le sigue corriendo. Ambos pasan por los mismos parajes por los que transitó Ahmed en su primer viaje a la aldea de Poshteh. Kiarostami nos enseña los mismos lugares, casi desde los mismos puntos de vista, pues sitúa la cámara en las mismas posiciones, realizando panorámicas casi idénticas, y los planos fijos son muy parecidos (Fig. 707).

Fig. 707: Ahmed recorriendo nuevamente el camino en zigzag, en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

Durante todo el camino, Ahmed no deja de correr tras el vendedor, que al ir sobre su asno, seguramente hubiera dejado atrás al niño. Sin embargo, esta vulneración de la lógica, no produce extrañeza en el espectador, que inmerso en el relato, a estas alturas, no cuestiona este hecho, dejándose llevar por el ímpetu del héroe, que necesita superar las pruebas difíciles, como esta resulta, sin duda.

Las imágenes del viaje van acompañadas de los mismos sonidos que la primera vez. El tema musical folklórico es exactamente el mismo que durante la primera carrera de Ahmed hacia Poshteh, no siendo este el caso en su viaje de vuelta, en el que se prescinde totalmente de la música. Los sonidos de ambiente son muy parecidos, son los sonidos producidos por los animales. Eso sí, existe una diferencia, pues en este viaje oímos el cascabel del burro, que siempre aparece cuando el animal está en campo, modulando la intensidad del sonido

según se acerca a la cámara que lo filma, pero siempre un poco sobredimensionado. De hecho, el trabajo con el sonido del film es bastante importante y complejo, aunque el espectador pueda no reparar en ello. Dicha cualidad la repasaremos en las conclusiones de este análisis.

Al llegar al pueblo, ya en la segunda parte de este gran bloque narrativo, por un momento parece que Ahmed ha perdido de vista al fabricante de puertas y a su burro. El niño corre de un lado para otro de la calle, mirando a izquierda y derecha, pero no hay ni rastro del hombre y su asno. De repente, volvemos a oír el sonido del cascabel y Ahmed localiza la procedencia del mismo. Viene de un patio por el que se accede bajando unas escaleras. Allí, en el patio, mientras Ahmed permanece en silencio en el umbral de la entrada, somos testigos de otra escena entre un padre y su hijo pequeño, en la que este ayuda a su progenitor con el trabajo. Al igual que ocurrió con Mortezah, transportando la pesada garrafa de leche en la primera visita a Poshteh, aquí el hijo transporta una no menos pesada puerta de madera hasta la burro, para que el padre la cargue sobre el animal (Fig. 708). Nuevamente un ejemplo de trabajo infantil, que ya hemos deducido, es una práctica habitual en la sociedad del pequeño núcleo rural donde tiene lugar la ficción. Resulta lo más normal del mundo que los niños, aunque sean muy pequeños, ayuden a los padres, a pesar de que las tareas que realicen sean duras y requieran la fuerza de un adulto.

Fig. 708: El hijo del vendedor cargando con una pesad puerta en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

Además, antes de marcharse, el padre le dice a su hijo que, cuando termine los deberes (siempre lo primero), vaya a casa de un socio suyo para recoger otras puertas. Los niños prestando siempre ayuda a sus mayores cuando estos la requieren, situación que para nada es recíproca, como comprobamos en el caso de nuestro protagonista.

Tras la salida del padre, Ahmed le dice al hijo que está buscando a su amigo Nematzadeh y le pregunta si es esa su casa. El niño le contesta que él también se llama Nematzadeh, que es un apellido muy común en ese pueblo. Intenta ayudarlo, preguntando si cree que el padre de su amigo Mohamed Reza tiene una furgoneta, o sabe si tiene

ovejas. Ahmed, que a pesar de ser su amigo, poco conoce de la vida de Mohamed Reza, le dice que es probable que su familia tenga ovejas, pues una vez le trajo leche al subdirector de la escuela. Este dato le proporciona una pista al otro niño, que empieza a preguntarle si sabe dónde están los baños públicos o la casa del herrero, a lo que Ahmed contesta que no, pues él no es de Poshteh, es de Koker, y no conoce nada de la aldea. El otro Nematzadeh (Fig. 709) le sugiere que busque la casa del herrero, pues debajo hay un cobertizo con ovejas y es posible que pertenezcan al padre de su amigo. Le indica la dirección a casa del herrero y le señala que cerca de su casa hay un árbol seco, sin duda, una pista muy valiosa. Otra vez, la única ayuda con la que cuenta Ahmed se la proporcionan los niños como él, nunca los adultos.

Fig. 709: Ahmed recibiendo las indicaciones del hijo del vendedor en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

La noche está cayendo sobre Poshteh. Después de esta elipsis temporal, que según Noël Burch (1979) sería una elipsis de primer grado, pues a pesar de que no contamos con ninguna indicación explícita en forma de rótulo, podemos llegar fácilmente a la conclusión de que ha pasado un tiempo corto, el necesario para que empiece a desaparecer la luz solar. Ahmed deambula por las oscuras y empinadas calles de Poshteh, un poco desorientado hasta que escucha un sonido, que parece como los que produce un martillo sobre el metal. Es la casa del herrero que le había indicado el hijo del fabricante de puertas. Además, pasa junto a él un rebaño de ovejas, otro indicio que refuerza la posibilidad de ir por buen camino. Bajo la ventana donde se ha parado Ahmed, el niño escucha ahora otro ruido, posiblemente el sonido que produce alguien que está lijando una madera. De nuevo, el uso del sonido fuera de campo vuelve a manifestarse de gran importancia en el relato. Finalmente, aparece un anciano, que abre la ventana y se dirige al niño preguntándole que a quién busca allí. Ahmed, a su vez, le pregunta si es la casa de su amigo Nematzadeh. La conversación continúa, con el anciano en la ventana y el niño en la calle. Este diálogo es filmado por Kiarostami de manera muy similar a como planificó la conversación de Ahmed con las mujeres a las que se les cayó una sábana durante su breve encuentro que tuvo lugar mientras el niño efectuaba su

primer viaje a Poshteh. Los planos-contraplanos de la conversación muestran a los dos personajes dirigiendo sus miradas hacia arriba o hacia abajo según se trate de uno u otro, con un tamaño de plano medio.

Ahmed le dice al anciano que pensaba que esa era la casa de su amigo porque hay un árbol muerto al lado, a lo que él contesta que por esa zona hay muchos árboles secos como aquel. El viejo ebanista le dice que Nematzadeh ya no vive allí, pero que él sabe dónde está su casa. Vuelve a salir a la luz la localización de los baños públicos, desconocida por el niño. Entonces, el anciano se presta a acompañar al pequeño hasta casa de su amigo (Fig. 710). Es algo insólito hasta ahora en el film. Un adulto prestando su ayuda al niño, que hasta ahora solo había recibido indiferencia y reprimendas por parte de todos los mayores con los que se había cruzado.

Fig. 710: Ahmed con el anciano ebanista, el único adulto que le ayuda en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

Al salir de la casa, una mujer se les acerca y le intenta vender una manzana al anciano. Este se niega diciendo que no puede comerlas porque no tiene dientes. Entonces, le pide que compre una para su hijo, creyendo que el niño era su hijo. El anciano dice que no es su hijo, ni tampoco su nieto, pues él no tiene hijos. La vendedora de manzanas desaparece entonces del relato. Nos quedamos con la sensación de que su presencia allí no ha sido una mera anécdota en la narración. Como muchos acontecimientos del film, parece intrascendente, pero se le puede atribuir un valor simbólico. Al llegar a una esquina, ellos salen de cuadro por la izquierda mientras la cámara permanece fija y nos muestra la salida de la vendedora de manzanas por la derecha. Encontramos aquí otro recurso muy utilizado por Kiarostami, suspender el tiempo del relato unos instantes, como queriendo dar tiempo de reflexión al espectador.

El viejo ebanista y el niño continúan caminando por las calles de Poshteh. Es noche cerrada y el anciano le cuenta a Ahmed que conoce a todo el mundo por los alrededores y que debería haber acudido antes a él, hecho que es imposible que el niño supiera con anterioridad. Mientras andan, el anciano relata su experiencia como

ebanista fabricando puertas y ventanas. Le va indicando las puertas y ventanas que ha hecho él en las casa de la aldea a medida que transitan junto a ellas. Incluso conoce a su familia y le dice que él fabricó la puerta de su casa y la cuna de su padre, hace muchos años. El anciano se queja amargamente de los tiempos, que están cambiando, como las puertas nuevas, hechas de hierro, que están sustituyendo a las puertas de madera que él ha construido durante su ya larga vida. Es el lamento de la tradición sobre la modernidad. El anciano también critica de igual modo la ciudad. Le cuenta al niño que su hermano, que trabajaba con él, dejo el pueblo para marcharse a la ciudad mucho tiempo atrás. "A mí no me gusta nada la ciudad, te lo aseguro, nada de nada. El lugar de uno es otro cosa…" Estas palabras pronunciadas por el anciano nos dan una clara idea de su postura ante la progresiva migración a las ciudades, que se produce en Irán en esos tiempos, muy por debajo todavía del mundo occidental, en la que la población rural era, en esos tiempos (finales de los 80), mucho más reducida. El discurso de la tradición constituye un profundo lamento ante la modernidad, que pone en peligro su existencia. El viejo ebanista también muestra su preocupación por el destino de las puertas que tanto trabajo le han costado fabricar. Le gustaría saber qué hacen con ellas cuando las sustituyen por puertas de hierro.

Un poco más adelante, encuentran una fuente y el anciano le pide al niño que se paren para refrescarse. En ese momento, el viejo ebanista le entrega al niño una flor para que la guarde en el cuaderno (Fig. 711). Esta flor será el símbolo de la sabiduría adquirida con el anciano, el símbolo del peso de la tradición que ha sido trasmitida al niño. De esto nos daremos cuenta en la secuencia final del film, así que, de momento, no vamos a profundizar más en el tema.

Fig. 711: El anciano le entrega una flor a Ahmed en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

Después de la parada en la fuente y tras mostrar su preocupación por lo tarde que es, Ahmed y el anciano llegan a la supuesta casa de Nematzadeh. El anciano le indica por donde tiene que entrar a la casa y se queda sentado en unos escalones, esperando mientras el niño va a devolver el cuaderno a su amigo. Los planos de esta

secuencia son en ocasiones muy oscuros, con una iluminación que imita la luz de la luna. En otros momentos, encontramos un tratamiento de la luz que podríamos catalogar de expresionista, en el cual las intensas luces proyectadas sobre las figuras crean unas fuertes sombras que refuerza el tono poético del relato.

En un gran plano general, se nos muestra la casa donde supuestamente vive Mohamed Reza. El espectador se da cuenta, al mismo tiempo que el pequeño Ahmed, que la casa donde nos encontramos no es otra que la misma casa a la que le condujo la persecución del fabricante de puertas y su burro. La misma casa de Nematzadeh, pero no del Nematzadeh que tan ansiosamente busca Ahmed. Se puede observar bien en la imagen de abajo (Fig. 712).

Fig. 712: Ahmed llegando a una casa en la que no hay nadie, en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

Otra dato que certifica que nos encontramos ante la casa donde ya había preguntado nuestro héroe, lo constituye el sonido del cascabel del asno, el mismo que oíamos durante la persecución. En esos momentos, ya comienza a soplar el viento, presagio de la tormenta que está por venir y que tendrá su importancia un poco más adelante.

Tras esta nueva desilusión, Ahmed parece darse por vencido. Se esconde el cuaderno debajo del suéter y sale del patio, volviendo donde había dejado al anciano. Este, al verlo, le pregunta si ha entregado el cuaderno, porque ni siquiera le ha escuchado llamar a la puerta. El niño, resignado, no le contesta, pues le cuesta admitir el fracaso después de tanto esfuerzo. Además, su sentido de la responsabilidad le dice que ya es demasiado tarde y que sus padres estarán preocupados por su ausencia. Ante la insistencia del viejo ebanista, que le quiere llevar de *tour* por la aldea para enseñarle todas las puertas y ventanas fruto de su trabajo, Ahmed no para de repetir que ya es tarde y que tiene que regresar a su casa, siempre de forma muy educada y paciente. El anciano se muestra disponible para acompañarlo a su casa, aunque el niño le dice que no hace falta. Kiarostami filma a los dos regresando por los mismos lugares, las mismas calles (Fig. 713). A estas alturas, la reiteración en los viajes de los personajes se ha

convertido ya en un rasgo de estilo de la película. La repetición de los espacios es una de las grandes constantes de este relato fílmico.

La relación que mantienen el anciano y el niño es manifiestamente extrapolable a la relación entre lo tradicional y lo moderno. Kiarostami se alinea con el niño, aunque a veces podamos pensar que su posición está cercana a la tradición, sobre todo por el tratamiento del personaje del ebanista, que resulta ser el único adulto que ayuda al niño, pero es un acérrimo defensor de lo tradicional. A mitad de la película fuimos testigos del posicionamiento del abuelo de Ahmed, que defendía lo más retrogrado de la tradición, los castigos físicos en los que se basa la educación infantil en la sociedad iraní tradicional. Sin embargo, no todo es malo al respecto de la tradición, como parece querer decir el director por medio del viejo ebanista.

Fig. 713: Ahmed acompañado del anciano inicia el viaje de vuelta, en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

Como es natural, el anciano no puede andar tan deprisa como querría el niño. Con apuro, Ahmed le dice que es mejor continuar él solo, pues nota que el anciano está cansado y retrasará mucho su vuelta a casa, con el problema que esa circunstancia conllevará. Finalmente, el anciano comprende la preocupación del niño y le deja marchar. Entonces, Ahmed sale corriendo por las calles de Poshteh, pero se encuentra con un gran obstáculo, que lo atemoriza y le hace retroceder (Fig. 714). Un perro ladra descontrolado cortando el camino del niño. El miedo a ser atacado y mordido por el perro hace que Ahmed retroceda. Esta anécdota recuerda al argumento del primer trabajo de Abbas Kiarostami, el cortometraje *Pan y callejuela* (*Nan va kuche*, 1970), que Alberto Elena (2002) resume de la siguiente manera:

> Volviendo de comprar el pan, un niño encuentra que un amenazador perro bloquea la callejuela por la que ha de pasar camino a casa. Asustado por los ladridos, busca la protección de algunos transeúntes,

pero ninguno le hace caso y debe finalmente encontrar una solución por sí solo: arroja un pedazo de pan al perro y, mientras este devora su bocado, puede continuar su camino a casa (pp. 295-296).

Sin embargo, en nuestro film encontramos una diferencia sustancial: el niño sí recibe ayuda, pues el anciano le acompaña para que no tenga miedo. Llegados a casa del anciano, Ahmed prosigue su camino a casa, corriendo, como siempre va cuando está solo, mientras que el anciano se dispone a entrar en su hogar.

Asistimos en estos instantes a un momento relativamente extraño en la estructura del relato. Por segunda vez en la película, Ahmed desaparece de escena y Kiarostami centra su atención (y la del espectador) en la figura del viejo ebanista. Entramos con él en su casa, una casa muy humilde como pensamos que son el resto de las casas de las aldeas cercanas, pues hasta ahora, exceptuando las breves vistas del interior de la casa de Ahmed, no habíamos visto ninguna de estas casas por dentro, siempre las habíamos observado por fuera. Este segmento narrativo puede considerarse aislado, separado, independiente de la narración de la vuelta a casa del pequeño Ahmed. La escena en el interior de la casa del ebanista nos permite hacernos una sólida idea de cómo debe ser su vida. La cámara se introduce en su intimidad. Vemos como se quita los zapatos y descubrimos unos calcetines con agujeros, demostración de la modesta posición económica del anciano. Este plano detalle de los pies del anciano descalzándose constituye otra ruptura de la planificación realizada a lo largo del film, que en casi todo momento ha utilizado planos generales, con poca presencia de planos medios y primeros planos, pero raramente un plano detalle como este, que podría haberlo firmado el mismo Robert Bresson.

El sonido en esta escena es muy significativo. El viento ya presagia la tormenta y los ladridos de los perros también nos avisan de que algo va a suceder. En un gesto muy simbólico, el viejo ebanista tras entrar en su taller, se dirige a la ventana abierta, por la que entra ese mismo viento que sopla con fuerza, y después de asomarse a la calle, la cierra (Fig. 715). Con esta acción, el anciano concluye el bloque narrativo correspondiente al segundo e igualmente infructuoso viaje del niño a Poshteh. Al cerrar la ventana de madera, cierra también la aventura vivida por el niño, ese arduo viaje iniciático que no ha dado los resultados esperados, pero en el que Ahmed, sin lugar a dudas, ha aprendido muchísimo.

Fig. 714: Ahmed asustado por los ladridos de un perro en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

Fig. 715: El anciano cerrando una ventana de su casa en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

4.1.1.6. Por fin, en casa

El penúltimo bloque narrativo constituye el clímax del relato. Se extiende desde la hora, 8 minutos y 20 segundos hasta la hora, 12 minutos y 6 segundos. La duración total de este bloque es de 5'46''. Encontramos a Ahmed en el salón de su casa. Triste, cabizbajo, ausente, el niño se niega a cenar ante la insistencia de su madre, que no para de pedirle que coma (Fig. 716). Él dice que no tiene hambre, pero es más bien el sentimiento de frustración el que le impide comer. Mientras, su padre intenta sintonizar una pequeña radio y el sonido del fuerte viento se hace omnipresente en la escena. Ahmed manifiesta que no quiere cenar y que tiene que hacer los deberes, por lo que su madre lo manda a la otra habitación, pues ellos desean dormir.

Fig. 716: Ahmed abatido por el fracaso de su viaje en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

Ya en la otra habitación, Ahmed comienza a hacer los deberes, copiando los suyos en el cuaderno de su amigo Mohamed Reza. Entra su madre en la habitación y le deja un plato con la cena, pidiéndole que cuando termine con los deberes, apague las luces y se meta en la cama. Es el primer gesto de cariño, podríamos decir, que tiene la madre con su hijo. Durante toda la película, no ha hecho más que darle órdenes, reprender su comportamiento o prohibirle cosas. Ahora, Kiarostami humaniza a la madre con este momento en el que su preocupación por su hijo se hace patente. A fin de cuentas, es su madre y, a pesar del enfrentamiento mantenido durante todo el film entre el mundos de los adultos y el mundo de los niños, el equilibrio se impone y la madre adopta su función de protección para con su vástago.

El viento sopla cada vez más fuerte hasta que, de repente, su fuerza hace que se abra la puerta que da al patio de la casa. Entonces, Ahmed interrumpe su tarea y mira a través de ella. El viento agita ferozmente las sábanas blancas que cuelga en el patio de la casa. Los ladridos de los perros se hacen cada vez más intensos. Una sábana se desprende de la cuerda y cae al suelo. La madre sale y recoge la sábana ante la atenta mirada del niño (Fig. 717). Asistimos a un momento mágico, cargado de simbolismo. La tormenta exterior se relaciona con las emociones del niño, con la "tormenta" interior que ha sufrido en su accidentado viaje que no ha logrado su objetivo. Ahmed se siente culpable por haber fallado, pero encuentra una solución a todas estas vicisitudes: hacer los deberes de su amigo para evitar que el profesor lo castigue. El altruismo de nuestro pequeño héroe está así claramente manifiesto en su desinteresada acción.

Fig. 717: Ahmed mira al exterior mientras se desencadena un vendaval en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

4.1.1.7. De nuevo en la escuela. El epílogo

Tras un fundido encadenado, el único del film, pues hasta entonces los planos estaban montados por corte, entramos en el epílogo del relato. Kiarostami echa mano de este signo de puntuación que constituye el encadenado para mostrar al espectador que la elipsis temporal ha sido más larga que los demás saltos temporales del relato, que con excepción de la elipsis realizada para elidir el regreso nocturno del niño a su desde Poshteh a Koker, siempre han sido de corta duración. Ha transcurrido el día, ha finalizado la aventura de Ahmed.

Este último bloque narrativo tiene lugar entre la hora, 12 minutos y 7 segundos, hasta la hora, 17 minutos y 19 segundos, instante en el que comienza los créditos finales sobre fondo negro. La duración de este bloque es, por tanto, de 5'12'', el más corto junto al segmento anterior correspondiente al clímax del relato.

En esta ocasión y a diferencia de lo que sucedía en la secuencia inicial del film, cuando el maestro entra en el aula, los niños están calmados, en silencio y sentados ordenadamente en sus pupitres. El caos del comienzo del film contrasta así con la tranquilidad de la etapa final. El profesor comienza el ritual de cada mañana pero esta vez al contrario. Si en la secuencia del principio se dirigía a la ventana y la cerraba, en esta secuencia la abre (Fig. 718). Repite la misma acción de quitarse la chaqueta y dejarla sobre una silla. Su actitud en esta ocasión es más reposada que al principio, pues esta vez comprueba que el orden que tanto valora está presente en el aula. Un alumno llega con retraso. Otro de los niños informa al profesor de la ausencia de Ahmed, mientras observamos a Mohamed Reza con la cabeza gacha, temiendo por la reacción del maestro cuando le pregunte por sus deberes. El maestro anuncia que va a revisar los deberes y la cámara centra su atención en Mohamed Reza, que como sabemos no tiene su cuaderno y, por tanto, no ha hecho sus deberes.

Fig. 718: El profesor abre una ventana de la clase en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

La desesperación del pequeño Mohamed Reza se hace insoportable. Apoya su cabeza en el pupitre y la esconde de las miradas de sus compañeros. En ese momento su mundo se le está viniendo encima. El sentido de la responsabilidad lo está asfixiando y el miedo se apodera de su persona. Para empeorar más la situación, el profesor advierte a un alumno que no ha hecho los deberes y le dice que como es la primera vez, lo perdona, pero a la tercera lo castigará. Esta es justamente la situación en la que se encuentra Nematzadeh y Kiarostami nos lo muestra con un primer plano del niño que refuerza la identificación del espectador con su sufrimiento. Y entonces, llaman a la puerta, Nematzadeh levanta la vista esperanzado y como caído del cielo, aparece Ahmed en la clase (Fig. 719).

Fig. 719: Ahmed llegando tarde a clase pero a tiempo para su amigo en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

El profesor le pide explicaciones por su retraso. Ahmed le contesta que viene de Poshteh, pero después le dice que no, pues el maestro sabe bien que vive en Koker. El niño se dirige a su pupitre, junto a Mohamed Reza y le pregunta si el profesor ha visto ya sus deberes, a lo que su amigo contesta que no. Entonces, le cuenta que los ha hecho por él y le devuelve el cuaderno (Fig. 720). Cuando el maestro se dispone a corregirlos, se da cuenta que Ahmed tiene el cuaderno de Mohamed Reza, pero no le da importancia. Después de ver los deberes de Ahmed, coge el cuaderno de Nematzadeh y comprueba que los deberes están bien hechos. Entonces termina diciendo: "Buen chico", mientras vemos un plano detalle del cuaderno, en cuyo interior se encuentra la flor que le viejo ebanista le regaló a Ahmed (Fig. 721). De esta forma tan poética concluye el relato, dando paso a la secuencia de los créditos finales, acompañada de la misma música de los viajes de Ahmed y que constituye el único tema musical del film.

Fig. 720: Ahmed entregándole el cuaderno a su amigo Nematzadeh en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

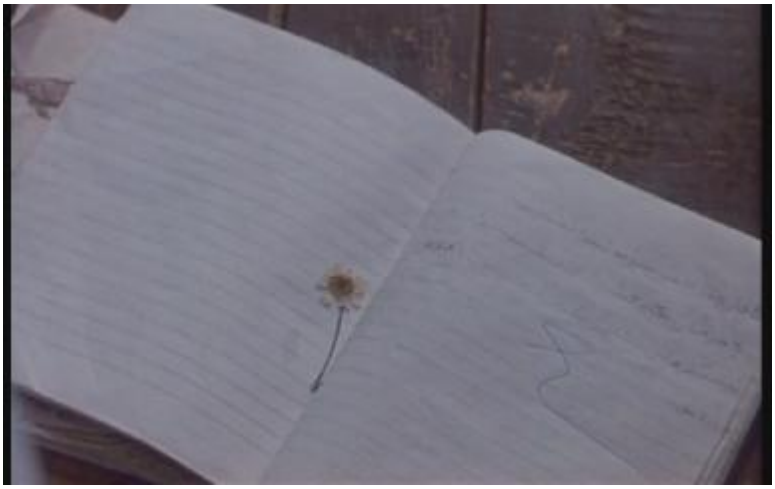


Fig. 721: Plano detalle de la simbólica flor dentro del cuaderno en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

4.1.2. Análisis del principio y final del film

Después de haber dado cumplida cuenta de una descripción general de la segmentación del relato fílmico, se va a emprender una descripción más detallada de las dos escenas iniciales del film y las dos últimas, en las se concentran el planteamiento y resolución de esta historia de idas y venidas. En este apartado pretendemos adentrarnos en la puesta en escena que desarrolla Kiarostami y en cómo afecta esta tanto al espectador como a la narración.

4.1.2.1. Primera escena

La escena inicial del film se desarrolla en el aula de la modesta escuela rural a la que asisten los niños. Se trata de una escena de larga duración (más de 7 minutos), interior y con luz día. Comienza con un plano medio de la puerta del aula, que sirve de fondo a los títulos de crédito. La escena se descompone en 34 planos cuyo contenido es el siguiente:

Plano 1: Plano medio y fijo de una puerta de madera de color grisáceo, que se entreabre por una corriente de aire. A la izquierda aparece también parte del marco y de la pared. En *off*, el sonido de los gritos de los niños que están en el interior del aula. El plano encuadra la puerta dejando en el margen izquierdo el tirador. Se trata de una puerta desgastada, al igual que la pared, dando la impresión de tratarse de una construcción muy humilde. Casi al final del plano (que dura casi minuto y medio), oímos en *off* unos pasos hasta que un brazo entra en cuadro y abre la puerta.

Plano 2: Plano general, encuadra frontalmente al profesor desde el fondo del aula, dejando a los niños de espaldas, una vez que se sientan. El profesor se enfada por el alboroto creado por los niños y les manda ponerse de pie. "¿Quién ha dicho que os sentéis?", es la pregunta que les dirige. El profesor tiene que volver a cerrar la vieja puerta del aula. La cámara realiza una leve panorámica acompañando el movimiento del profesor hacia la ventana (Fig. 722).

Plano 3: Plano general que comienza con raccord sobre el movimiento del maestro que cierra la ventana. El profesor se quita la chaqueta y la deja apoyada en el respaldo de su silla. Recrimina a los niños su actitud con estas palabras: "Si algún día me retraso un poco, ponéis la clase patas arriba. Como me demostráis que no sabéis comportaros, no confiaré en vosotros". Del discurso del profesor, el espectador ya se hace una idea de su severidad y rectitud para con sus pequeños alumnos. Acto seguido, pregunta por los deberes y todos los niños sacan sus

cuadernos y los colocan encima de sus pupitres. Comienza a corregir el primer cuaderno. Estamos ante otro plano fijo y de duración media (casi 45 segundos). La cámara se sitúa aproximadamente en la puerta de entrada, componiendo el plano en diagonal al eje del aula (Fig. 723).

Plano 4: Volvemos al plano general fijo correspondiente al plano 2, pero esta vez, la cámara se sitúa un poco a más a la derecha, mostrándonos las ventanas. Continúa corrigiendo los deberes de sus alumnos. Un niño le informa de la ausencia de otro alumno y el profesor le reprende diciéndole: "Cállate y no hables hasta que no te pregunte". Otra muestra de su autoridad y su pretensión de mantener un estricto orden. Al llegar a la altura de Nematzadeh, recoge sus deberes, que no están hechos en el cuaderno correspondiente y le pregunta: "¿Qué es esto, Nematzadeh?" (Fig. 724).

Plano 5: Primer plano largo de Nematzadeh, en 3/4, mientras escuchamos en *off* la voz del maestro que le pregunta cuántas veces le ha dicho que escriba los deberes en un cuaderno. El niño se queda enmudecido mientras escucha la regañina del profesor. Estamos ante el plano más corto que hemos visto hasta el momento, marcando la importancia que va a tener este personaje en el relato. Se inicia, por tanto, el proceso de identificación con este niño (Fig. 725).

Plano 6: Primer plano corto de Ahmed, también en 3/4, que escucha en actitud seria la reprimenda del profesor a su compañero de pupitre. Todavía no sabemos que este niño va a ser el protagonista, el verdadero héroe de la historia, pero ya Kiarostami nos da una pista mostrándonoslo desde el comienzo en un primer plano que, aunque solo dura un segundo, ya nos identifica inconscientemente con el pequeño (Fig. 726).

Plano 7: Este plano vuelve al tamaño y encuadre del plano 5 y en él, Nematzadeh permanece callado ante la insistencia del profesor. En un instante mira a cámara, gesto que puede pasar desapercibido para el espectador poco atento, pues es una mirada fugaz. Sin embargo, con esa mirada parece estar buscando la complicidad del espectador. Otra interpretación posible de esta mirada puede ser que, al tratarse de actores no profesionales, el niño haya mirado a la cámara sin querer y haya puesto al descubierto el dispositivo cinematográfico sin intención por su parte. Resulta más plausible esta segunda interpretación, pues a lo largo del film son varios los personajes que dirigen su mirada directamente a la cámara de manera accidental y sin intención de interpelar al espectador (Fig. 727).

Plano 8: Es un plano general desde la misma posición que el plano 4, en el cual el profesor está inclinado sobre la mesa de Nematzadeh mientras le recrimina su falta de disciplina. Sigue preguntando al niño cuantas veces le ha dicho que haga los deberes en su cuaderno (Fig. 728).

Plano 9: Plano medio que encuadra a los dos niños en ¾ con el brazo del profesor en primer término, desenfocado. Mientras el maestro continúa con su cantinela, Nematzadeh le señala con los dedos las tres veces

que el profesor le ha dicho cómo tiene que hacer correctamente los deberes. El profesor le obliga a decirlo en voz alta, mientras Ahmed, sentado a su lado, observa con expresión de sorpresa al profesor (Fig. 729).

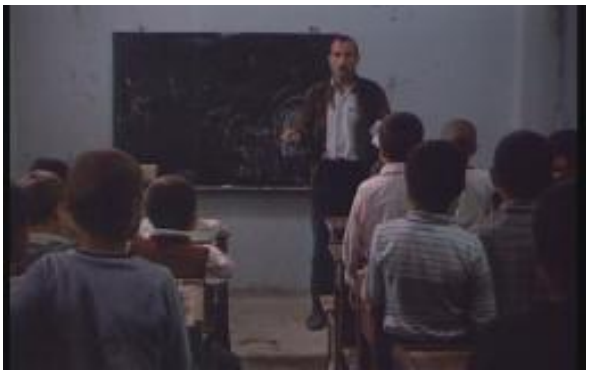


Fig. 722 y 723: Plano 2, el profesor se dirige a sus alumnos. Plano 3, el profesor comienza a corregir los deberes de sus alumnos

Fig. 724 y 725: Plano 4, el profesor recorre la clase. Plano 5, primer plano de uno de los protagonistas, Nematzadeh

Fig. 726 y 727: Plano 6, primer plano de Ahmed. Plano 7, primer plano de Nematzadeh

Fig. 728 y 729: Plano 8, el profesor corrigiendo deberes. Plano 9, Ahmed y su amigo Nematzadeh

Plano 10: Plano general desde el fondo de la clase, desde un ángulo muy similar al del plano 8. El profesor toma el papel donde Nematzadeh había hecho sus deberes y lo rompe para dar ejemplo a toda la clase (Fig. 730)

Plano 11: Primer plano de Ahmed, que mira hacia su izquierda donde está Nematzadeh. Empezamos a escuchar los lloros de Nematzadeh en *off* (Fig. 731)

Plano 12: Primer plano de Nematzadeh, que llora desconsoladamente y se tapa la cara con la mano y el brazo. Entra en plano el brazo del profesor, como en el plano 9, pero esta vez amplifica su presencia y llega a tapar por unos momentos el rostro de Nematzadeh, creando una imagen distorsionada, ensuciada, dificultando la visión, pues llega a ocupar más de la mitad del plano. El profesor le ordena que le levante la cabeza y le mire (Fig. 732).

Plano 13: De nuevo primer plano de Ahmed, esta vez con más aire a la derecha, dejando su rostro de perfil, mira a Nematzadeh, mientras escuchamos sus lloros cada vez más agudos (Fig. 733),

Plano 14: Primer plano de Nematzadeh, ya sin el obstáculo que supone el brazo del profesor. La misma posición de cámara del plano 12. Nematzadeh llora con la cara agachada hasta que obedece al profesor y levanta la cabeza. El profesor sigue insistiendo con la misma pregunta. La duración de este primer plano es más extensa comparada con los otros primeros planos que hemos visto hasta ahora, lo que hace que la identificación del espectador con el sufrimiento de Nematzadeh, salga reforzada (Fig. 734).

Plano 15: Primer plano, casi idéntico al plano 13, en el que Ahmed continúa mirando a su compañero mientras llora (Fig. 735).

Plano 16: Nuevamente el mismo tiro de cámara que el plano 14.Nematzadeh sigue llorando mientras vuelve a contestar que han sido tres veces las ocasiones en las que el profesor le ha tenido que advertir por no haber hecho sus deberes de forma correcta (Fig. 736).

Plano 17: Primer plano de Ahmed, desde la misma posición que los anteriores. Al niño se le escapa una mirada a cámara, muy parecida a la que vimos de Nematzadeh, en lo que se puede considerar más un desliz interpretativo

que una interpelación intencionada hacia el espectador. Al final del plano se escucha en *off* a alguien que llama a la puerta y Ahmed dirige su mirada hacia su derecha (Fig. 737).

Fig. 730 y 731: Plano 10, el profesor riñendo a Nematzadeh. Plano 11, primer plano de Ahmed, que mira a Nematzadeh fuera de campo

Fig. 732 y 733: Plano 12, Nematzadeh tapado por el brazo del profesor. Plano 13, primer plano de Ahmed de perfil, similar al suyo anterior

Fig. 734 y 735: Plano 14, Nematzadeh llorando. Plano 15, Ahmed en primer plano casi idéntico a los anteriores

Fig. 736 y 737: Plano 16, Nematzadeh llorando en primer plano. Plano 17, Ahmed en primer plano mirando a cámara fugazmente

Plano 18: Plano general del aula, desde la posición de cámara del plano 2. Entra un niño que llega tarde a la escuela. Se disculpa diciendo que viene de Poshteh, que el espectador interpreta como un lugar alejado de la localización de la escuela, dato que confirma la recomendación del profesor que dice: "Todos aquellos que venís de Poshteh, debéis tener en cuenta que lo más… (…) No debéis olvidar levantaros diez minutos más temprano y acostaros media hora antes. Así dormiréis lo suficiente". Durante esta recomendación, que resulta más amable que todo lo que había demostrado el profesor en esta escena, la puerta del aula vuelve a dar problemas, pues no cierra bien, como ocurrió al principio, con la entrada del profesor (Fig. 738).

Plano 19: Primer plano de Nematzadeh con la cara apoyada en su brazo izquierdo, que la esconde. El ángulo del plano ha cambiado levemente, desplazando su posición un poco a la izquierda. Mientras vemos esta imagen del afligido Nematzadeh, escuchamos en *off* a los niños, que responden al unísono y afirmativamente al maestro que les había preguntado si habían entendido sus consejos (Fig. 739).

Plano 20: Plano medio del profesor, en posición frontal, con las cabezas de los niños protagonistas en primer término y otro niño que aparece a la izquierda del plano. El profesor se sienta sobre una mesa y vuelve a dirigirse a Nematzadeh, esta vez en un tono menos autoritario. Nematzadeh levanta la cabeza, mientras escucha al profesor que le pregunta por qué (Fig. 740).

Plano 21: Primer plano de Nematzadeh, con movimiento que reencuadra sobre el rostro del niño con una corta panorámica hacia arriba y lo sigue cuando este vuelve a bajar la cabeza. Como en anteriores planos, el brazo del profesor aparece a la derecha del plano, como referencia de su posición. Se trata de uno de los escasos planos de la escena que no son fijos (Fig. 741).

Plano 22: Primer plano de Ahmed, de perfil y casi idéntico al plano 15. El niño vuelve a mirar a su amigo, que está fuera de campo. Después cambia la dirección de su mirada, que se fija ahora en el profesor, también fuera de campo, mientras este vuelve a repetir en *off*: "¿Por qué, Nematzadeh?" (Fig. 742).

Plano 23: Primer plano de Nematzadeh, desde la misma posición que el plano 14 y del mismo tamaño. El niño explica al maestro las razones por las que no ha hecho los deberes en su cuaderno: "…Que ayer estuve en casa de mi primo y me dejé allí el cuaderno, señor" (Fig. 743).

Plano 24: De nuevo, el mismo plano medio del profesor que vimos en el plano 20. La voz de un niño que dice que tiene el cuaderno de Nematzadeh, hace que el profesor mire a la derecha del plano y se dirija al niño que permanece fuera de campo. Acto seguido, se dirige a Nematzadeh y le dice que le ha mentido (Fig. 744).

Plano 25: Volvemos al plano 23. Nematzadeh le informa al profesor que el niño que habla es su primo. La frase del profesor del plano anterior se encabalga con este plano (Fig. 745).

Plano 26: El mismo plano que el 20 y el 24. El profesor vuelve a dirigirse al alumno (fuera de campo) para preguntarle si de verdad es el primo de Nematzadeh (Fig. 748).

Fig. 738 y 739: Plano 18, el profesor se dirige al alumno que ha llegado tarde. Plano 19, Nematzadeh se tapa la cara con el brazo en .P.P

Fig. 740 y 741: Plano 20, el profesor se dirige a sus alumnos. Plano 21, Nematzadeh en P.P. escuchando al profesor con atención

Fig. 742 y 743: Plano 22, Ahmed en P.P. mirando al profesor. Plano 23, Nematzadeh en P.P. mirando al profesor y justificándose

Fig. 744 y 745: Plano 24, el profesor se dirige a un niño fuera de campo. Plano 25, de nuevo, P.P. de Nematzadeh

Fig. 746: Plano 26, el profesor mirando a su izquierda

Plano 27: Plano general del profesor y el alumno que le entrega el cuaderno de Nematzadeh. En la continuidad del montaje, se produce un efecto extraño, pues con respecto al plano que lo precede no hay cambio de posición pero sí de tamaño, y el raccord de movimiento no coincide a la perfección. Esta sensación de ruptura de la continuidad no es muy evidente, y la podemos achacar a un pequeño error en el montaje que, sin embargo, no influye de manera sustancial en la percepción por parte del espectador (Fig. 747).

Plano 28: volvemos a la posición de cámara del plano 21, en la que el profesor invade el campo, llegando a tapar el primer plano de Nematzadeh, como se puede observar más abajo en la captura correspondiente. El profesor le devuelve el cuaderno (Fig. 748).

Plano 29: Plano general del profesor. Hay un pequeño salto en el raccord de movimiento con respecto al plano anterior en el que el maestro está sentado y ahora está de pie. Es un plano de considerable duración, unos 30 segundos, en los que la cámara realiza un movimiento de seguimiento al profesor, que se desplaza por el aula, para terminar sentándose donde estaba antes. Mientras camina por el aula, el profesor intenta concienciar a los niños de la importancia del cuaderno, símbolo del orden y la disciplina que les pretende inculcar (Fig. 749).

Plano 30: Primer plano de Nematzadeh, igual que los planos 21 y 28. Sirve de inciso, cuando el profesor menciona su nombre por haberse olvidado su cuaderno en casa de su primo. El niño agacha la cabeza en silencio (Fig. 750).

Plano 31: Plano general del profesor con raccord de movimiento respecto al plano 29. El profesor termina la acción de sentarse en el pupitre justo delante de Ahmed y Nematzadeh, mirando hacia ellos. Dirigiéndose a toda la clase, les dice: "Y recordad esto, si os digo que escribáis en un cuaderno es porque todo debe someterse a una disciplina". Otro ejemplo más de la importancia que el profesor otorga al concepto de disciplina que deben aprender sus alumnos. El profesor interrumpe su discurso y se dirige a un alumno, fuera de campo (Fig. 751).

Plano 32: Plano medio de un niño al fondo de la clase. En primer término vemos las cabezas de otros dos niños, enfocando al niño que habla situado a la derecha del encuadre. El profesor le recrimina (en *off*) su actitud de meterse debajo del pupitre, que no le servirá para curar el dolor de espalda que padece el niño, según sus palabras (Fig. 752).

Plano 33: Plano medio del profesor, de similar tamaño que el plano 26, pero la posición de la cámara ha variado, situándose un poco más hacia la derecha. El profesor coge el cuaderno de Ahmed y lo muestra como ejemplo de trabajo bien hecho a todos los alumnos. Los alumnos responden a la vez con un sí a su pregunta, como ocurrió unos planos más atrás (Fig. 753).

Plano 34: Primer plano de Nematzadeh en 3/4, desde una posición similar a todos los demás primeros planos del niño en esta escena, solo que abriendo más el ángulo. Nematzadeh asiente agachando la cabeza ante la amenaza del profesor, que le comunica que la próxima vez será expulsado de la escuela (Fig. 754).

Fig. 747 y 748: Plano 27, el profesor entrega un cuaderno a un alumno. Plano 28, el profesor se sitúa delante de la cámara y tapa el campo

Fig. 749 y 750: Plano 29, el profesor en plano americano. Plano 30, P.P. de Nematzadeh que agacha la mirada ante maestro

Fig. 751 y 752: Plano 31, el profesor sentándose en un pupitre. Plano 32, Mortezah enfocado en segundo plano al fondo de la clase

Fig. 753 y 754: Plano 33, el profesor se con el cuaderno de Ahmed. Plano 34, Nematzadeh otra vez tomado en P.P.

4.1.2.2. Segunda escena

Se trata de una escena relativamente corta, dura un minuto y veinte segundos. Se desarrolla a la salida de la escuela, es una escena exterior y con luz día. Está compuesta por dos planos, en continuidad temporal, con sendos movimientos de travelling laterales, siguiendo a los dos niños protagonistas. A continuación, más detalles sobre ella.

Plano 1: Plano general de los niños saliendo de la escuela. Escuchamos las voces y el alboroto de los excitados niños que han terminado sus clases. Un grupo de ellos se sube a un viejo arado de color azul y juegan con él. La cámara comienza su movimiento de *traveling* lateral cuando salen por la puerta nuestros dos protagonistas, Ahmed y Nematzadeh. La cámara se desplaza de derecha a izquierda, centrando su atención en todo momento en los dos pequeños. Éstos se detienen ante la puerta de un establo, interrumpiendo también su movimiento la cámara, y Nematzadeh le da algo de comer a un burro que permanece en el interior. Un gallo aparece en el cuadro saltando a través de una ventana. Los niños ríen. Otro niño llega por detrás y golpea las cabezas de Ahmed y Nematzadeh, gastándoles una broma. Instantes antes, observamos como Ahmed mira disimuladamente hacia atrás, presagiando la aparición del niño. Podemos apreciar en ello otro ‘‘fallo’’ de actuación, poniendo de manifiesto la no profesionalidad de los actores, que, sin embargo, en el contexto del film, pasa desapercibida. Los niños salen corriendo para perseguir al bromista y la toma cambia de ángulo (Figs. 755 y 756).

Plano 2: Plano general, con raccord de movimiento con el plano anterior. *Travelling* lateral que sigue a los dos niños mientras persiguen a otro niño. Nematzadeh tropieza (de forma poco ortodoxa) y cae al suelo. La cámara vuelve a desplazarse en *travelling* lateral, en sentido contrario, es decir, de derecha a izquierda hasta que los niños

se detienen en una fuente. Allí, Ahmed intenta consolar a Nematzadeh y le aplica agua en su herida. Se trata de un emotivo gesto que el espectador interpreta como un verdadero indicio de la amistad que existe entre los dos. Estos fuertes lazos afectivos, de los que ya tenemos una buena pista con esta escena, resultará ser el tema que sobrevuele todo el relato. También tenemos que la presencia de un caballo blanco al fondo del plano. La simbología del caballo blanco nos permite identificarlo con la pureza de la amistad entre los dos niños (Figs. 757 y 758).

Fig. 755 y 726: Plano 1.1, niños subiéndose a un tractor. Plano 1.2, Ahmed y Nematzadeh corriendo con los demás niños al salir de la escuela

Fig. 757 y 758: Plano 2.1, Ahmed y Nematzadeh corriendo. Plano 2.2, Ahmed lavando la herida de Nematzadeh después de su caída

4.1.2.3. Penúltima escena

La penúltima escena del film transcurre en el interior de la casa de la familia de Ahmed. Es de noche y el niño está de vuelta en casa después de los viajes a Poshteh, que no se han visto recompensados. El ambiente con sus padres es tenso. El espectador puede suponer que esta escena ha sido precedida por un dura regañina, debido a lo tarde que ha llegado Ahmed a casa. La escena está compuesta de 14 planos con una duración total de 5'46'' y termina

con un fundido encadenado con el primer plano de la última escena del film. Detallemos ahora el contenido de los planos.

Plano 1: Plano general corto y fijo de Ahmed. El niño está sentado con las manos sobre sus rodillas. A sus pies tiene el plato con la cena, que permanece intacto. Está apesadumbrado, por lo que intuimos que algo ha pasado, quizás le han regañado por llegar tan tarde. Levanta la vista mirando fuera de campo, mientras oímos el sonido de una radio sintonizándose, también fuera de campo, pero intradiegético (Fig. 759).

Plano 2: Plano general corto del padre de Ahmed. Inclinado y apoyado en un baúl, está buscando una frecuencia en su pequeña radio. También mira de soslayo a su hijo, que según el raccord de miradas, está enfrente. Oímos en *off* la voz de la madre, que se dirige a Ahmed pidiéndole que cene (Fig. 760).

Plano 3: Plano general corto de Ahmed, del mismo tamaño que el plano 1 y con la misma posición de cámara. El niño contesta a su madre que, en *off*, le pregunta por qué no quiere cenar. Seguimos escuchando en *off* el sonido de la radio y el sonido del fuerte viento del exterior (Fig. 761).

Plano 4: De nuevo el mismo plano que el plano 2. La madre del pequeño atraviesa el plano de izquierda a derecha, pero solo la vemos de cintura para abajo. Es otro plano fijo sin reencuadre alguno (Fig. 762).

Plano 5: Pasamos a un plano de Ahmed más cerrado que los anteriores, un plano medio. En él, el espectador refuerza su identificación con el personaje, que desconsolado, se niega a probar la cena. Ante la insistencia de su madre (siempre fuera de campo), el niño no hace más que repetir que no quiere cenar y cuando le dicen que se acueste, él contesta que tiene que hacer los deberes (Fig. 763).

Plano 6: Plano idéntico al plano 2, de muy corta duración, que muestra al padre impasible y en silencio. Solo la madre parece preocupada por el niño. El padre no muestra ningún interés en el desconsuelo de Ahmed (Fig. 764).

Plano 7: Volvemos al mismo plano que el plano 5. Ahmed continúa negándose a cenar. Su madre retira el plato de comida, acción que vemos fugazmente en primer término del plano. La madre le dice al niño que si quiere hacer los deberes tiene que ir a la otra habitación, pues ya es tarde y los demás de la casa quieren dormir. Al final del plano desaparece el sonido de la radio, dejándonos exclusivamente con el sonido del viento, que a cada momento va incrementando su intensidad (Fig. 765).

Plano 8: Plano general que muestra al niño recogiendo su cartera del colegio y a la madre, de cintura para abajo, como la habíamos visto en el plano 4, que desaparece por una puerta. El momento de tensión parece que ha pasado y la madre, en este momento, parece haber tirado la toalla en su intento de que el niño tome la cena (Fig. 766).

Plano 9: comienza el plano idéntico a los demás del padre, pero en esta ocasión hay una panorámica de abajo a arriba que acompaña la acción del padre, que se levanta y deposita el aparato de radio en la ventana. La cámara reencuadra al padre en un plano americano, tamaño poco usual a lo largo del film (Fig. 767).

Plano 10: Es el plano más elaborado de toda la escena. Comienza con el mismo plano que el plano 8, con Ahmed recogiendo sus deberes. El padre atraviesa el plano de derecha a izquierda, en primer término y, al igual que ocurrió con la madre en el plano 4, solo le vemos de cintura para abajo. La cámara realiza una panorámica acompañando el movimiento del niño al levantarse y dirigirse a la puerta, manteniéndose entonces el plano general mientras Ahmed camina por el pasillo. Vemos al abuelo en plano medio, sentado en un sofá, rezando en silencio. El niño le mira de soslayo al pasar junto a él. Aparece la madre por la izquierda del cuadro y abre la puerta de la habitación al final del pasillo, para que pase Ahmed. Entonces, le acaricia la cabeza, en un gesto de cariño de madre a hijo que hasta el momento habían brillado por su ausencia. Ahmed desaparece de cuadro, dejando visible su sombra proyectada en la blanca pared situada al fondo del encuadre. Mientras, no dejamos de escuchar fuera de campo el sempiterno sonido del fuerte viento que anuncia tormenta (Fig. 768).

Fig. 759 y 760: Plano 1, Ahmed en su casa, muy serio. Plano 2, el padre de Ahmed intentando sintonizar un aparato de radio

Fig. 761 y 762: Plano 3, Ahmed no quiere cenar. Plano 4, el padre sigue con la radio y la madre cruza por delante de la cámara

Fig. 763 y 764: Plano 5, plano de Ahmed más cerrado que los anteriores. Plano 6, plano del padre en el mismo tamaño que los anteriores

Fig. 765 y 766: Plano 7, Ahmed bajando la mirada. Plano 8, Ahmed levantándose para ir a su habitación a hacer los deberes

Fig. 767 y 768: Plano 9, el padre en plano ¾ después de incorporarse Plano 10, el abuelo rezando y Ahmed y su madre en segundo plano

Plano 11: Plano general fijo de Ahmed. El niño se pone de rodillas y se reclina para hacer los deberes (11. 1). La cámara toma al niño siempre de perfil. El viento no deja de soplar. Aparece la madre por la izquierda de cuadro (11. 2) y le deja el plato con la cena sobre el suelo, diciéndole que coma y que, cuando termine sus deberes, apague la luz y duerma. Este nuevo gesto de cariño y protección hacia su hijo, vuelve a humanizar a la madre, cuya imagen durante todo el film había sido comparable a la de los demás adultos, es decir, una persona que ignora los

problemas del niño, denegando su ayuda. El fuerte viento termina por abrir bruscamente la puerta del fondo y se escuchan los aullidos de los perros, inquietos por la tormenta. Ahmed mira hacia la puerta (11. 3) y ve en el exterior cómo el viento agita violentamente las sábanas blancas en la noche cerrada. Por el suelo, una sábana caída es arrastrada por la fuerza del vendaval. El niño se queda en silencio, ensimismado, viendo la escena que constituye el momento más simbólico del film, la catarsis de la historia, que es este instante en el que Ahmed decide hacer los deberes de su amigo para evitarle el castigo. Este plano puede decirse que es uno de los más importantes del film, si no el que más, pues resuelve todo el conflicto emocional que estaba sufriendo el niño por no poder cumplir con su autoimpuesta misión, devolverle el cuaderno a su amigo. Como una aparición fantasmal, la madre acude a recoger las sábanas (11. 4), mientras el niño no deja de prestar atención a lo que sucede fuera de la casa. La composición del plano, con esta profundidad de campo, y el tiempo del relato, que se detiene por unos instantes, facilita la reflexión del espectador ante este clímax suspendido, íntimo, en el que Ahmed parece haber encontrado la paz y tranquilidad de su conciencia, pues está haciendo lo que considera lo más justo y correcto (Figs. 769, 770, 771 y 772).

Plano 12: Plano general de la madre, en el patio de la casa, mientras recoge las sábanas. La madre, a la que habíamos visto aparecer en el plano anterior, ahora lucha contra el viento para descolgar las sábanas del tendedero y recoger las que se han caído por el suelo. El sonido del viento no cesa. Las hojas secas corren por el suelo. Después de agacharse a recoger una de las sábanas caídas, la madre desaparece del cuadro por la izquierda (Fig. 773).

Plano 13: Plano medio de Ahmed, en 3/4 mirando hacia el exterior con el aire a la izquierda del plano. Los aullidos de los perros vuelven a oírse de repente. La expresión de su rostro denota extrañeza y hasta temor. Aunque resulta bastante difícil cualquier interpretación, pues parece que Kiarostami quiere dejar al espectador la posibilidad de darle el significado que crea más adecuado a la expresión emocional de Ahmed (Fig. 774).

Plano 14: Visión subjetiva de Ahmed. Comienza con un campo vacío, del mismo tamaño y desde la misma posición de cámara que el plano 12 (14. 1). La madre aparece por la izquierda, cumpliendo con el raccord del plano 12, para recoger la última sábana que permanecía en el suelo (14. 2). Toma la sábana, la sacude y camina hacia la derecha hasta que el plano se encadena mediante un fundido al plano posterior, que ya forma parte de otra escena. Es el único signo de puntuación de todo el film y nos indica la elipsis temporal de mayor duración del relato, el paso de la noche a la mañana (Figs. 775 y 776).

Fig. 769 y 770: Plano 11.1, Ahmed haciendo los deberes de su amigo. Plano 11.2, la madre le deja a Ahmed algo de cenar antes de dormir

Fig. 771 y 772: Plano 11.3, Ahmed mirando al exterior. Plano 11.4, Ahmed y su madre recogiendo fuera unas sábanas agitadas por el viento

Fig. 773 y 774: Plano 12, La madre de Ahmed recogiendo las sabanas. Plano 13, Ahmed mirando fuera de campo a su madre

Fig. 775 y 776: Planos 14.1 y 14.2, la madre aparece y desaparece de la vista debido al vendaval que azota las sabanas blancas que recoge

4.1.2.4. Última escena

La escena-epílogo del film transcurre en el aula de la escuela, igual que el comienzo, cerrando así una estructura circular, y en forma de palíndromo, cuyo recorrido nos ha conducido de nuevo al ámbito de la escuela. La escena es un poco más corta que la primera escena en esta localización. Su duración total es de 5' 12''. Está compuesta de 23 planos y el primero de ellos se introduce por medio de un fundido encadenado con el plano anterior, es decir, el último plano de la escena anterior.

Se aproxima la conclusión del relato. Es el momento decisivo para Nematzadeh, que como sabemos, no ha podido hacer sus deberes al no tener su cuaderno. La tensión se hace insoportable para el pequeño Nematzadeh, que parece resignado al severo castigo que le espera. Sin embargo, hasta el último momento habrá esperanza. Veamos cómo lo plantea el director.

Plano 1: Plano general del profesor que entra en el aula. El tamaño del plano y la posición de la cámara son muy similares a las del primer plano del film, pero muchas cosas contrastan con lo que sucede ahora. Los niños, a diferencia que al comienzo, están muy calmados y disciplinados. Se ponen de pie cuando entra el maestro, en lugar de armar alboroto como pasaba al principio del film. Si en la primera escena el profesor cerraba la ventana del aula, en esta ocasión se dirige había ella y la abre. Escenificando el mismo ritual, el profesor se quita su chaqueta y la deja en el respaldo de su silla. La cámara realiza un leve movimiento panorámico para seguir el desplazamiento del profesor hasta la ventana. Saluda a los alumnos preguntándoles cómo están. De pronto, entra un alumno por la puerta y le pide permiso para pasar. El maestro se lo concede (Fig. 777).

Plano 2: Raccord de movimiento con el plano anterior, que sigue hasta su pupitre al niño que acaba de llegar. La cámara realiza este corto *traveling* de seguimiento. Uno de los niños que se había levantado para dejar pasar a su compañero, informa al profesor de que Ahmed no ha venido esa mañana. El profesor avanza hasta el fondo de la clase, pasando por la derecha de cámara, mientras el plano permanece fijo. En este plano general, ya podemos

observar a Nematzadeh, que se encuentra desesperado y cabizbajo en su pupitre ante la inminencia de su más que probable castigo. Desde el fondo del aula, el profesor anuncia que va a corregir los deberes y todos los alumnos comienzan a sacar sus cuadernos y colocarlos encima de sus mesas (Fig. 778).

Plano 3: Plano medio de Nematzadeh, con profundidad de campo, mostrándonos a otros niños. El ángulo de la toma recoge a Nematzadeh en tres cuartos, con su cabeza girada a su izquierda. El niño agacha su cabeza mientras el profesor corrige los deberes de otros niños. Con respecto a la escena inicial, podemos comprobar que en esta ocasión el profesor comienza la corrección de los deberes desde el fondo de la clase, mientras que al principio, comenzó por los pupitres más cercanos a su mesa. La angustia de Nematzadeh crece por momentos y nosotros como espectadores vemos despertada nuestra compasión ante lo mal que lo está pasando el niño (Fig. 779).

Plano 4: Plano medio de Morteza, el niño al que le dolía la espalda al comienzo del film. La profundidad del plano nos deja ver a otro alumno al fondo, que tiene su cabeza apoyada en su brazo izquierdo. El niño mira hacia fuera de campo, donde está el profesor, con una expresión preocupada (Fig. 780).

Plano 5: Plano medio corto de Nematzadeh, con profundidad de campo. El profesor corrige los deberes del alumno que está justo detrás de Nematzadeh. Aparecen sus manos a la izquierda del cuadro. Nematzadeh continúa con su proceso de desesperación, cada vez más agudizado. El profesor recrimina al alumno que no haya hecho los deberes por ayudar a su padre en el trabajo (Fig. 781).

Plano 6: De nuevo el mismo plano de Morteza que vimos en el plano 4. Escuchamos la voz en *off* del profesor. El niño sigue mostrando su preocupación, reflejada en su rostro (Fig. 782).

Plano 7: Plano medio de Nematzadeh, un poco más cerrado que el plano 5. La cámara realiza una toma frontal de Nematzadeh, en la que podemos observar más claramente su elevado nivel de angustia. Las palabras del profesor, que dice que esta vez perdona al alumno porque es la primera ocasión en la que no hace los deberes, pero que a la tercera vez que suceda, no habrá perdón que valga. Esta es justo la situación en la que se encuentra Nematzadeh, al que el discurso del profesor le hunde más si cabe en su desesperación (Fig. 783).

Plano 8: Brevísimo plano que encuadra al profesor de perfil y en plano medio, apoyado en el pupitre del alumno al que está corrigiendo sus deberes, del cual aparece su cabeza en la parte inferior del plano (Fig. 784).

Fig. 777 y 778: Plano 1, el profesor ordena a sus alumnos que se sienten. Plano 2, un alumno informando de la ausencia de Ahmed

Fig. 779 y 780: Plano 3, Nematzadeh temiéndose lo peor. Plano 4, Mortezah preocupado por lo que puede suceder con Nematzadeh

Fig. 781 y 782: Plano 5, Nematzadeh cada vez más asustado. Plano 6, Mortezah también se muestra preocupado por los deberes

Fig. 783 y 784: Plano 7, nuevamente Nematzadeh agachando la cabeza. Plano 8, el profesor corrigiendo el cuaderno de un alumno

Plano 9: Volvemos al plano medio de Nematzadeh. Prosigue la agonía del niño ante el acercamiento del profesor, que está corrigiendo los deberes de los alumnos de la fila de atrás (Fig. 785).

Plano 10: Plano medio de Morteza, igual que los planos 4 y 6. El profesor recoge su cuaderno ante la mirada preocupada del niño (Fig. 786).

Plano 11: Mismo plano de Nematzadeh, La insistencia en mostrarnos la cara de preocupación del niño refuerza el sentimiento de compasión por parte del espectador y aumenta el nivel de "suspense" de la escena, pues el momento decisivo parece no llegar nunca. El tiempo se alarga, el relato se dilata (Fig. 787).

Plano 12: Volvemos al plano de Morteza. El profesor le pide explicaciones de por qué no ha hecho sus deberes. Escuchamos la voz del maestro en *off*. Al mostrar casi todo el tiempo los rostros de los niños, el director nos transmite que su verdadera intención es representar a los niños, sus inquietudes y preocupaciones al respecto de sus deberes (Fig. 788).

Plano 13: Primer plano de Nematzadeh, con su rostro en ¾ , gira levemente su cabeza para mirar de soslayo a su compañero, mientras este le da explicaciones al profesor por no haber hecho los deberes. Escuchamos la voz de Morteza diciendo que le duele la espalda y que esta ha sido la causa de no haber hecho sus deberes (Fig. 789).

Plano 14: De nuevo el plano de Morteza, el último que cierra la serie de planos dedicados a este niño. De pronto se escucha el sonido de alguien llamando a la puerta, sonido que se encabalga con el siguiente plano (Fig. 790).

Plano 15: Plano medio de Nematzadeh, que sentado en su pupitre levanta la cabeza para dirigir su mirada a la fuente del sonido, es decir, la puerta del aula, pues alguien está llamando. En este plano cambia el eje de la cámara, que había filmado al niño en posición frontal en los planos anteriores y ahora lo hace desde otro ángulo, más a la derecha del cuadro (Fig. 791).

Plano 16: Plano medio de Ahmed con mucho aire a la derecha. Es la visión subjetiva de su amigo Nematzadeh. El profesor, cuya voz escuchamos en *off*, le pregunta por qué llega tarde si él no viene de Poshteh. Parado en la puerta, Ahmed le contesta en un primer momento que sí que viene de Poshteh. Continuando de pie y con la mano izquierda alzada en señal de pedir permiso, Ahmed termina por decir la verdad y asegura ahora que no viene de Poshteh. Entonces, el profesor le concede permiso para entrar y le ordena que tome asiento. El niño entra y cierra la puerta, desapareciendo por la derecha de cuadro, sin que la cámara se mueva para reencuadrar (Fig. 792).

Fig. 785 y 786: Plano 9, Nematzadeh en primer plano abierto. Plano 10, el profesor se dispone a corregir los deberes de Mortezah

Fig. 787 y 788: Plano 11, plano de Nematzadeh casi idéntico al anterior suyo. Plano 12, plano de Mortezah casi idéntico al anterior suyo

Fig. 789 y 790: Plano 13, Nematzadeh tomado en primer plano. Plano 14, Mortezah explicando por qué no ha hecho los deberes

Fig. 791 y 792: Plano 15, Nematzadeh dirige su mirada fuera de campo Plano 16, Ahmed llegando a clase en el último momento

Plano 17: Primer plano de Nematzadeh, en ¾, desde la derecha del eje de cámara. Vemos al profesor justo detrás de él. Ahmed aparece en el plano y se sienta a su derecha, a la izquierda del cuadro. Le pregunta a Nematzadeh si el maestro había visto ya sus deberes, a lo que el niño responde negativamente. Ahmed le dice que ha hecho sus deberes por él, y saca los dos cuadernos de su cartera. En este momento el espectador ve confirmada su sospecha de que algo tenía que hacer Ahmed para evitar que su amigo recibiera el castigo y ese algo ha sido pasarse la noche haciendo los deberes de Nematzadeh (Fig. 793).

Plano 18: Primer plano de Ahmed, en ¾. El profesor se acerca y le pregunta por su nombre, para corregir sus deberes (Fig. 794).

Plano 19: Plano medio de unos niños que interrumpen al profesor al pasarse una cartera uno al otro hacia atrás. El profesor vuelve a pedir orden, que se estén quietos, siempre fuera de campo. Este plano cumple nuevamente la función de dilatar el tiempo, posponiendo la inminente conclusión del relato, que intuimos, será el momento en el que el maestro corrija los deberes de Nematzadeh (Fig. 795).

Plano 20: Primer plano de Ahmed, en posición frontal. El profesor toma el cuaderno y le dice que es de Nematzadeh, no el suyo. Por un momento, el espectador cree que el plan de los niños puede fracasar y que el profesor se dará cuenta de que algo extraño ocurre cuando Ahmed tiene el cuaderno de Nematzadeh y viceversa. Pero nada más lejos, Ahmed cambia los cuadernos sin que el profesor le otorgue importancia al pequeño incidente (Fig. 796).

Fig. 793 y 794: Plano 17, Ahmed y Nematzadeh en plano muy cerrado. Plano 18, Ahmed tomado en primer plano mientras pasa el profesor

Fig. 795 y 796: Plano 19, un alumno se pone su maleta en la espalda. Plano 20, primer plano de Ahmed semi-tapado por la mano del maestro

Plano 21: Primer plano de Nematzadeh, casi totalmente frontal, dirigiendo su mirada hacia el profesor, con la expresión de su rostro un poco más relajada, mientras el profesor corrige los deberes de su amigo (Fig. 797).

Plano 22: Primer plano de Ahmed (22. 1) casi idéntico al plano 20. El brazo del profesor aparece desenfocado en la parte inferior del plano mientras con la mano va pasando rápidamente las hojas del cuaderno de Ahmed. El niño mira atentamente cómo el profesor va corrigiendo sus deberes, a los que da su visto bueno. Comienza a escucharse el sonido de un tambor, que posteriormente se convertirá en música extradiegética, anticipando así el final del film. Inmediatamente la cámara realiza una pequeña panorámica hacia la derecha para darnos un primer

plano de Nematzadeh (22. 2) que responde cuando el profesor le pregunta su nombre. La cara del niño todavía contiene la tensión que ha vivido en los últimos momentos, cuando pensaba que el castigo era inevitable, pero la llegada de su amigo y el admirable favor que le ha hecho, lo han tranquilizado (Figs. 798 y 799).

Plano 23: Plano detalle del cuaderno de Nematzadeh, picado. Nos muestra el cuaderno casi entero y la mano del profesor, que con su bolígrafo va repasando los deberes del niño sin fijarse ni valorar las distintas caligrafías del mismo, pues como sabemos, ha sido Ahmed quién ha escrito los deberes del día. El sonido extradiegético del tambor se hace a cada momento más constante. Al llegar a la última página escrita, observamos la simbólica flor que el anciano ebanista le regaló a Ahmed en su último viaje a Poshteh, y que este guardó en el cuaderno de su amigo. El profesor no repara en el detalle de la flor y firma el cuaderno dando su visto bueno y diciendo "buen chico". Acto seguido, cierra el cuaderno y se introduce un plano en negro en el que irrumpe la música y comienzan los créditos finales. Al cerrar el cuaderno también se cierra el relato, de una forma a la par bella y contundente. Al final, todo ha salido bien para los niños gracias a la fuerza de su amistad. Además, en el caso de Ahmed, sabemos que su esfuerzo, primero por encontrar la casa de su amigo, y luego, su decisión de hacer sus deberes por él, han aportado a su persona un refuerzo de los valores positivos moralmente. Sin embargo, el film deja en el aire si Mohamed ha aprendido o no alguna lección de ello. El espectador será quien tenga que contestar a esa cuestión (Fig. 800).

Fig. 797 y 798: Plano 21, primer plano de Nematzadeh. Plano 22.1, primer plano de Ahmed

Fig. 799 y 800: Plano 22.1, primer plano de Nematzadeh. Plano 23, plano detalle del cuaderno con la flor en su interior

4.1.3. El relato fílmico

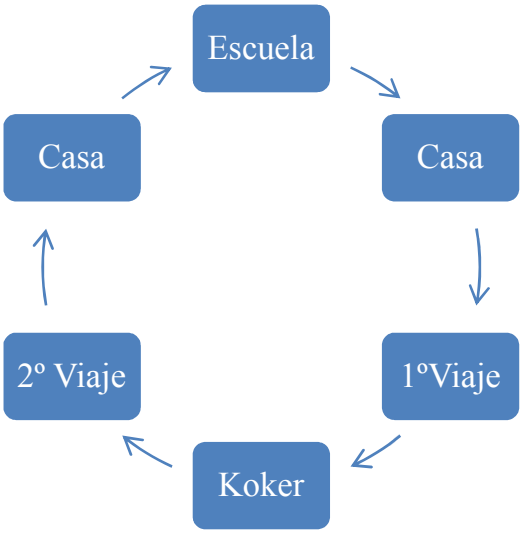
4.1.3.1. Estructura narrativa del film

Como se ha podido comprobar con el análisis segmentado del film, *¿Dónde está la casa de mi amigo?* responde a una estructura simétrica, empezando y terminando en el mismo espacio, el aula de la escuela a la que asisten los niños, una estructura en forma de palíndromo.

Los siete bloques narrativos, que incluyen los dos viajes de Ahmed a Poshteh, se suceden durante dos mañanas, las cuales transcurren en el aula, por lo que el tiempo de la historia es de un día completo, unas 24 horas más o menos. La narración estás casi siempre focalizada en el personaje de Ahmed, que solo desaparece del relato en dos ocasiones: una, en la casa de té de Koker donde tiene lugar el discurso del abuelo, y la otra al final del segundo viaje, cuando abandona la compañía del viejo ebanista y el punto de vista narrativo pasa al anciano. En este esquema se puede observar con claridad la estructura lineal del relato en forma de palíndromo, siendo la escena de la casa de té en Koker la única que no tiene correspondencia (Cuadro 30):

Cuadro 30. Esquema lineal de palíndromo narrativo

La siguiente tabla muestra el recorrido del viaje iniciático del protagonista, durante las 24 horas que se narran. Como se puede apreciar, el film comienza y termina en la escuela, espacio de aprendizaje, de educación formal, al que el relato entrega una importancia destacada, al igual que a la casa, territorio de la educación informal (Cuadro 31):



Cuadro 31. Esquema de la estructura circular del relato

Dentro de varios de estos bloques narrativos o secuencias, pueden distinguirse varias escenas. Así, el primer bloque narrativo está compuesto por dos escenas, una en el interior del aula y otra en la salida de la escuela. El tercer bloque podemos en dos escenas: la propia del camino que recorre Ahmed hacia Poshteh y la primera búsqueda de la casa en dicha aldea. Igualmente, el quinto bloque narrativo, el segundo viaje a Poshteh, puede subdividirse en otras dos escenas, la de la persecución del niño al hombre montado en su burro y el deambular por las calles de la aldea en plena noche con el anciano ebanista. Los bloques primero y último, y el segundo y penúltimo coinciden cada uno con una localización, la escuela en el caso de los primeros, y la casa de Ahmed en el segundo caso. El bloque central lo constituye el encuentro del niño con su abuelo en Koker, donde se pone de manifiesto el conflicto entre la mentalidad del niño y la de los adultos en cuanto a valores se refieren. Además, podemos considerar la estructura como circular, puesto que comienza y termina en el mismo lugar, esto es, en el aula de una escuela rural iraní.

Una de las características más importantes y a la vez, evidentes del relato, es su tendencia a la repetición. Tanto acciones como lugares son repetidos, siguiendo un orden lineal. El aula, el camino en zigzag, la casa de Ahmed, las calles de Poshteh…etc., aparecen repetidas veces en el relato articulados por el itinerario que sigue el niño en busca de alcanzar su objetivo. Alberto Elena (2002) lo expresa concisamente de esta manera:

> ¿Dónde está la casa del amigo?, se articula, en efecto, sobre la base de numerosas repeticiones, la más significativa de las cuáles es el doble viaje a Poshteh. Filmadas siempre de la misma manera, en los mismos parajes y desde las mismas perspectivas, las carreras de Ahmed se asemejan a un ritual (p. 95).

Igualmente, las reiteraciones en los diálogos son omnipresentes. Ahmed pregunta sin cesar dónde está la casa de Nematzadeh y los adultos le responden que no saben nada o le incitan a que sea obediente y cumpla con sus obligaciones en lugar de buscar su objetivo. Sin duda, aparte de Ahmed, es el personaje del profesor quién más se repite en su discurso, echando mano una y otra vez a su demanda reiterativa de orden y obediencia a sus alumnos.

Los espacios representados en el film que, como hemos dicho, son casi siempre los mismos, constituyen uno de los pilares fundamentales de la narración, como bien apunta García García (2012):

> El espacio tal cual ha sido representado es uno de los elementos narrativos de la historia que más influyen en su construcción. Los escenarios son la escuela, la casa de Ahmed, las calles de Koker, el camino que va de Koker a Poshteh, las calles de Poshteh. Si recordamos la estructura se pone de manifiesto la importancia del espacio en la configuración formal del relato fílmico (p. 172).

El film resulta un viaje iniciático, de descubrimiento, plagado de elementos simbólicos, en el que el niño tendrá que evolucionar emocionalmente. En el sentido clásico del relato, podemos identificar fácilmente al héroe en la figura de Ahmed. Ese héroe que busca alcanzar su objeto de deseo (devolver el cuaderno a su amigo) y en su búsqueda va encontrándose con numerosos obstáculos (la indiferencia y hostilidad de los adultos), que posponen la resolución del relato. También contará con ayuda (los niños que le dan indicaciones y el anciano ebanista), pero se tornarán ineficaces para resolver la misión del niño. El relato da un giro y alcanza el equilibrio del conflicto, por otros medios. El conflicto que podemos identificar con el castigo que le espera a Nematzadeh y el dilema moral que afecta a Ahmed, acaba teniendo un resultado positivo, pero no como esperábamos, es decir, no porque Ahmed devolviera el cuaderno a su amigo, sino porque ante la imposibilidad de hacerlo, el niño decide emprender otra acción, realizar los deberes de su amigo, que se muestra igualmente eficaz que la primera opción planteada a la par que resulta más instructiva para él.

La sencillez aparente del relato esconde una profundidad simbólica que proporciona al film densidad filosófica. Rosenbaum (2003, pp. 86-87) afirma que la primera vez que vio el film le pareció muy convencional desde el punto de vista narrativo, pero sucesivos visionados le hicieron cambiar de opinión. Es la dimensión simbólica del film la que imprime su particularidad narrativa, sobre todo la penúltima escena en la que la madre de Ahmed aparece y desaparece entre las sábanas en plena noche tormentosa ante la mirada del niño, que parece tener miedo, aunque el film no lo deja claro. Saeed-Vafa (2003, pp. 53) piensa que el espectador puede interpretar varias opciones sobre la naturaleza de ese miedo: puede ser miedo a la tormenta, a la oscuridad de la noche o a la desaprobación de su madre por hacer los deberes de su amigo. Sin duda, estamos ante la escena más ambigua del film y que requiere una libre interpretación por parte del espectador.

4.1.3.2. Análisis de personajes

En el pequeño mundo de ficción creado por Kiarostami, los personajes cumplen funciones muy definidas y carecen de dobleces y ambigüedades. Como señala García García (2012, p.170) en relación al film, "los personajes son sencillos, construidos coherentemente y de una forma verosímil". Vamos a empezar a analizar a grandes rasgos los personajes secundarios del film para después centrarnos en el personaje de Ahmad, el auténtico protagonista de la película, cuyo análisis será ampliado en el apartado 7.4 correspondiente a cómo el film construye un modelo determinado de niño.

Mohammed Reza Nematzadeh (Fig. 801): es el amigo del niño protagonista y está presente en todo el relato, sobre todo de forma sugerida, pues Ahmed pronuncia constantemente su nombre durante la búsqueda de su casa en el pueblo vecino. Al igual que su compañero de clase, tiene unos 8 años de edad. Destaca por su falta de responsabilidad y compromiso con sus deberes, pues tal y como se nos informa al principio del film, son tres veces las que el niño ha incumplido la norma impuesta por el profesor de hacer los deberes en su cuaderno. Parece no preocuparse mucho por desobedecer, ya que no es la primera vez y seguramente no será la última ocasión en que lo haga. Respecto a las acciones, es un personaje que se caracteriza por su pasividad, tanto por no hacer los deberes como por no preocuparse de la desaparición de su cuaderno. Reacciona llorando a la reprimenda del profesor, algo que podemos calificar como normal en un niño de su edad, pero tampoco intenta poner remedio para que la desagradable situación no vuelva a repetirse. Podemos determinar que es un personaje "plano" según la tipología de Forster (1990), que como señala Chatman (2013, p. 180), "está dotado de un solo rasgo, o muy pocos" y continúa diciendo que "la conducta del personaje plano es totalmente previsible". Gracias a la información que recibimos sobre Nematzadeh en el primer acto del film, los espectadores podemos predecir cómo se va a comportar ante el problema que se le viene encima. Tomará así una actitud pasiva ante la vida. Es el personaje que mayor beneficio saca de las acciones del protagonista, del esfuerzo y tesón de Ahmed movido por su fuerte amistad que le une a él, aunque como afirma García García (2012: 171), "ni siquiera sabemos si él se considera amigo de Ahmed. Es un personaje en cierta medida oculto". Y así, como señala Miguel Ángel Lomillos (1999, p. 75), "nada se nos dice sobre el itinerario del niño que ha olvidado el cuaderno, es un "contra-plano" ausente que solo se resolverá al final de la película".

El profesor (Fig. 802): es el primer personaje adulto que aparece en el relato. Aparenta unos 35-40 años de edad. Su presencia en el film es corta, pero interviene en dos escenas muy importantes, la primera y la última de la película, que se desarrollan en el aula. Antepone la disciplina ante el aprendizaje. Su visión de la educación es muy tradicional, basada en la autoridad del maestro sobre el alumno mediante una relación desigual y nada cercana. Como argumenta García García (2012: 171), el profesor "no tiene ninguna empatía con sus alumnos, no atiende a

sus problemas". En las dos escenas en las que actúa, no para de recordarles a los niños la importancia de la disciplina, en este caso, identificada con la realización correcta de los deberes. En la última escena del film muestra una cara un poco más amable, sin abandonar su carácter severo, cuando dice que perdonará a un niño por no hacer los deberes debido a que estuvo ayudando a su padre con el trabajo y finalmente, cuando felicita a Nematzadeh por hacer correctamente los deberes, aunque como sabemos, desconoce absolutamente la verdad.

Fig. 801 y 802: Nematzadeh y el intransigente profesor de *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

La madre de Ahmed (Fig. 803): es una mujer de unos 30 años de edad, ama de casa que responde a la imagen de una madre tradicional de los años 80 en el Irán rural. Con la revolución religiosa de 1979, el papel de la mujer en la sociedad iraní se vio mermado en derechos y se impusieron estrictas obligaciones. En las dos escenas en las que aparece, la madre se muestra como una mujer trabajadora, siempre atareada, lavando ropa, cambiando los pañales al bebé o preparando la cena, es decir, se manifiesta en todo momento dentro del hogar. Su relación con Ahmed es fría y autoritaria, exigiéndole al niño que le ayude en tareas como cuidar a su hermano bebé o ir a comprar el pan, sin escuchar en ningún momento la exposición del problema que se le ha planteado a su hijo. Sin querer, la madre se convierte en el primer obstáculo que tiene que superar Ahmed para llevar a cabo su autoimpuesta misión. Sin embargo, casi al final de la película, se revela como un personaje cariñoso y preocupado por su hijo, cuando le ruega que cene algo y ante su negativa, incluso le lleva la cena a la habitación donde Ahmed está haciendo sus deberes antes de acostarse.

La abuela de Ahmed (Fig. 804): es una anciana que aparenta unos 80 años. Su presencia en el film es meramente testimonial. Aparece en la primera escena que transcurre en la casa de Ahmed y solo interviene para reprimir al niño por no quitarse los zapatos cuando sube al piso de arriba. Al igual que la madre, Kiarostami nos la muestra realizando una acción, en este caso, regando las plantas de las macetas del primer piso. Como todos los adultos del film, su intención es mentalizar al niño para que cumpla las normas y sea disciplinado.

Fig. 803 y 804: La madre y la abuela de Ahmed en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

El abuelo de Ahmed (Fig. 805): representa la figura más tradicional dentro del film. Es un anciano, quizás el personaje más anciano de toda la película, pero como en los casos de los demás personajes, en ningún momento se nos informa de su edad exacta. Aparenta más de 80 años. Resulta ser un personaje pasivo, pues en los momentos en los que aparece no realiza ninguna acción, simplemente habla o permanece sentado en silencio. Su mentalidad fuertemente tradicional se manifiesta en su charla con un amigo en la casa de té en la que defiende el castigo físico como principal instrumento para imponer disciplina y sentido de la responsabilidad a los niños. Igualmente supone un obstáculo para nuestro protagonista pues le ordena que le compre tabaco, hecho que pospone el viaje del niño a Poshteh, aunque finalmente Ahmed no cumple con el encargo de su abuelo.

El padre de Ahmed (Fig. 806): es un hombre de unos 40 años de edad. Su presencia en el film resulta prácticamente insignificante, pues solo aparece en una escena y ni siquiera pronuncia una palabra. Es un personaje totalmente pasivo. Se limita a intentar sintonizar una radio mientras no presta ni la más mínima atención al sufrimiento y disgusto de su hijo por no haber cumplido su objetivo de encontrar la casa de Nematzadeh.

Fig. 805 y 806: El abuelo y el padre de Ahmed en *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

El comerciante (Fig. 807): se trata de un hombre de unos 40 años que se dedica a fabricar y vender puertas. Según declara él mismo es un trabajador serio y meticuloso, aunque por determinados gestos de comunicación no verbal, transmite la impresión al espectador de que no es así y que solo lo dice para persuadir a los vecinos para que compren sus puertas. Es otro adulto que ignora completamente al niño, lo trata como si no existiera e incluso perjudica a Ahmed cuando le roba una hoja al cuaderno de su amigo e inconscientemente le hace seguir una pista equivocada para encontrar la casa de Nematzadeh, cuando el pequeño lo sigue desde Koker a Poshteh sin que en ningún instante se muestre preocupado por los desesperados e insistentes ruegos del niño.

El viejo ebanista (808): aparenta una edad de más de 70 años. Según la tipología de Propp (1985) podríamos considerarle el personaje que más se acerca a la función del "ayudante". Representa una visión completamente opuesta a la del abuelo, a pesar de tratarse de adultos de edades similares. Se muestra empático con el niño e intenta ayudarle aunque sus limitaciones físicas le impiden obtener unos resultados más satisfactorios en lo que respecta a su desinteresada pretensión. Cuando Ahmad desaparece del relato para volver a Poshteh ya bien entrada la noche, Kiarostami se queda con este personaje para mostrarnos el interior de su casa y describir con las imágenes el carácter humilde del anciano. Igualmente, el viejo ebanista es un personaje con matices simbólicos pues le regala al protagonista la flor seca que, dentro del cuaderno, será la poderosa imagen que cierre el film. Defiende los valores tradicionales positivos como la familia, las creencias y las costumbres antiguas, pero siempre realzando los aspectos provechosos de los mismos. Además, es un hombre sabio que parece que conozca a todos sus vecinos y cuya experiencia vital ha sido muy dilatada y fructífera.

Fig. 807 y 808: El comerciante de puertas y el viejo artesano ebanista de *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987) de Abbas Kiarostami

En la película existen varios personajes que intervienen brevemente en el relato y que algunas veces intentan ayudar a Ahmed en su búsqueda de la casa de su amigo, pero fracasando en mayor o menor medida. Las mujeres que están tendiendo ropa en una casa de Poshteh le dan indicaciones pero muy vagas. Cuando llega a la casa de la puerta azul, otras mujeres le informan de que su amigo se ha marchado con su padre a Koker. La mujer y la anciana de la escena del pantalón marrón no tienen ninguna pretensión de ayudar al niño, ignoran sus demandas y

le piden que deje de molestarlas. Otro anciano tampoco le sirve de ayuda porque desconoce lo que el niño le está preguntando y no muestra mucho interés en comprender la inquietud de Ahmed por encontrar la casa de su amigo Nematzadeh. Solo dos personajes niños, Mortezah y el hijo del comerciante, intentan ayudarle desinteresadamente, dándole valiosas indicación, pero permanecen impotentes para prestar más asistencia porque sus obligaciones con el trabajo de sus respectivos padres les impiden acompañar a Ahmed en su odisea.

Ahmed: es el protagonista absoluto del film. Se trata de un niño de 8 años muy responsable, aunque los adultos con los que trata en la historia piensen lo contrario de él. Como señala García García (2012, p. 170), "los valores de Ahmed son la amistad y la ética de la amistad, la generosidad, la tenacidad, la responsabilidad, es activo y tiene fe en sí mismo". Toda la trama del film gira en torno a su búsqueda por encontrar la casa de su amigo y poder evitar el más que presumible castigo que le espera a Nematzadeh si no le entrega su cuaderno. Ribera (2004) indica que "el niño Ahmed deberá hacer frente un mundo extraño y desconocido para él que pondrá a prueba su sentido de la responsabilidad". Esa responsabilidad tiene que entenderse como un valor moral que reverbera en la conciencia del niño y le impulsa a calibrar las consecuencias de su descuido y a actuar para revertir la situación. En el desarrollo moral del ser humano, Kohlberg, citado en Marzábal (2004, p. 75), define seis estadios distintos divididos en tres niveles de evolución de la educación moral. Ahmed, a pesar de su corta edad, parece haber superado los niveles preconvencional y convencional de los que habla Kohlberg, para situarse en el nivel postconvencional que corresponde al "individuo capaz de juicios morales autónomos y universalizables, más allá de las consecuencias externas y de los criterios morales vigentes en el grupo al que pertenece". Es decir, Ahmed es capaz de enfrentarse a las consecuencias inmediatas de su acción, un castigo seguro por desobedecer a sus mayores, en pos de una realización moral más positiva, impedir que el profesor castigue a su amigo Nematzadeh.

Pero sin lugar a dudas el motivo fundamental que impulsa a Ahmed a actuar como lo hace es su concepto de amistad. Laín Entralgo (1972) entiende la amistad como una comunicación amorosa entre dos personas con el objetivo de conseguir el bien mutuo. En el caso de Ahmed esta afirmación es absolutamente válida, pues sus sentimientos de amistad para con Nematzadeh son verdaderos y transparentes, aunque no estamos tan seguros que sean correspondidos. Además, es obstinado, no se da por vencido a pesar de todas las piedras que se encontrará en el camino, casi todas provocadas por los adultos. También, como señala García García (2012, p. 171), "es un personaje sabio y ético", porque acepta su responsabilidad en la relación amistosa e intenta hasta la saciedad cumplir con su objetivo. Como se dijo anteriormente, se profundizará más en la figura de Ahmed en el apartado 7.4, desarrollando el concepto de amistad y responsabilidad que dibujan las líneas maestras de la construcción del modelo de niño que plantea el film.

4.1.3.3. Identificación y enunciación

La identificación del espectador con los personajes infantiles del film es bastante eficaz. Las emociones y padecimientos de los niños son "vividos" por el espectador. Los primeros planos de los rostros de los niños, en los que observamos sus reacciones, cumplen con esta función de identificación con el espectador. El comportamiento de los adultos con los niños también refuerza la identificación del espectador con el sufrimiento de los pequeños. El profesor que, con su obsesivo sentido del orden y la agresividad de su discurso, hace llorar a Nematzadeh y mantiene un ambiente de temor más que de respeto entre sus alumnos. La madre de Ahmed, que no presta atención a sus demandas, o el vendedor de puertas, que ignora totalmente al niño cuando este le pregunta, son otros dos buenos ejemplos de identificación del espectador con las circunstancias de los niños.

La enunciación de este film está dominada por el uso de la cámara objetiva, según la terminología empleada por Casetti (1996), aunque encontremos también ejemplos de cámara subjetiva, sobre todo en la planificación de diálogos en plano-contraplano. El narrador principal del film es Ahmed. Todo el relato está focalizado por su personaje. No encontramos ningún narrador extradiegético en la película. Siempre es el niño, o la cámara como ente enunciador, los que nos producen la enunciación del film. La interpelación tampoco la encontramos, pues en mi opinión, las miradas a cámara de la madre en su primera discusión con su hijo, las de Ahmed y Nematzadeh en algunos momentos, son pequeños errores de interpretación, comprensibles al ser actores no profesionales. Por tanto, nunca son conscientemente realizados a modo de interpelación al espectador, pues no se dirigen a él. Son simples miradas a las supuestas indicaciones que los actores no profesionales deben estar recibiendo en ese momento por parte del director. Si el espectador repara demasiado en ellas, puede romper esa "magia" cinematográfica que requiere el relato.

Por tanto, podemos afirmar que el film de Kiarostami cumple con precisión los dos tipos de identificación cinematográfica: la primaria, que identifica al espectador con la cámara, el ojo que ve; y la secundaria y más importante, la identificación del espectador con el relato que se narra.

4.1.3.4. La puesta en escena

Partiendo de ciertas dosis de realismo, aunque no podemos considerarlo como un film realista puro, la película de Kiarostami huye del espectáculo que supondría una puesta en escena recargada y una retórica argumental. Al respecto de considerar la película "realista", dice Heredero (1995) que:

> La búsqueda de la máxima contigüidad entre la realidad y su representación es el motor esencial que dirige la puesta en escena de sus películas, pero, con ser esto exacto, lo que sucede -también- es que tal consideración resulta insuficiente, que sus imágenes no se detienen allí (pp. 80-81).

La utilización, en la mayoría de los casos, de planos fijos y posiciones de cámara a la altura de las miradas, sirven igualmente para imprimir neutralidad al tratamiento de la historia, evitando influir al espectador de forma violenta. Por tanto, podemos decir que la película se atiene a lo que llamaríamos las "reglas del juego de la puesta en escena" y apenas presenta momentos donde se aprecie el subrayado del "toque personal" del cineasta, algo que sí ha sucedido, y cada vez en mayor grado, en sus posteriores trabajos. Es una puesta en escena invisible, que trata de esconder la presencia del director gracias también en parte a que toma rasgos de estilo documental.

La planificación del film se asienta tanto en los planos de larga duración en los viajes, como en los planos en los que Ahmed corre por los áridos terrenos que conducen a Poshteh y se nos muestra la acción en su plena duración, sin recurrir a cortes o elipsis. Tampoco se emplean casi nunca los planos picados, contrapicados o con angulaciones extremas, que aportarían matizaciones a los personajes. Kiarostami prefiere la sencillez en la realización, sin connotaciones. Los movimientos de cámara son escasos y siempre están justificados por los itinerarios de los actores. Los campos vacíos son también numerosos, comenzando con el primer plano del film que nos muestra la puerta del aula antes de que entre el profesor. Estos campos vacíos contribuyen a esa sensación de lentitud que transmite en muchas ocasiones el film.

La iluminación es igualmente un aspecto destacable de la puesta en escena del film. Desde la iluminación naturalista de los exteriores durante el día a la noche expresionista que constituye la escena del niño y el ebanista en Poshteh, el trabajo con la luz imprime al film una mezcla entre realidad y simbolismo digna de elogios. También la escena nocturna en la que la madre de Ahmed recoge las sábanas ante la fuerza del viento, resulta muy bella y simbólica, destacando el contraste ente el blanco de las sábanas y el vestido de la madre y el profundo negro de la noche cerrada.

Además de estos elementos, el sonido no deja de tener importancia, sobre todo los ruidos y la articulación del sonido fuera de campo. La presencia de la música es muy ocasional. Solo encontramos el mismo tema musical en los momentos en que Ahmed inicia los dos viajes corriendo a Poshteh y en los créditos finales del film. Los sonidos de la naturaleza, los ruidos que producen los animales y el constante sonido del viento en los precedentes al clímax de la película, son ejemplos muy evidentes de la importancia que adquiere el tratamiento del sonido para el director. La preponderancia del sonido fuera de campo es la principal característica del trabajo sonoro que despliega Kiarostami a lo largo del film.

4.1.4. Construyendo un modelo de niño

La hipótesis principal de nuestro análisis del film es que el texto da lugar a un modelo de niño, con sus características propias y que, a pesar de su contexto socio-cultural, puede aplicarse de manera universal, pues los valores que transmite el film son universales.

4.1.4.1. Universo del niño *versus* universo de los adultos

El film supone una dura crítica hacia los adultos y lo hace confrontando su mundo al de los niños, en una dialéctica beligerante, un choque de intereses en el que el inmovilismo y la intransigencia de los adultos contrastan con la inocencia y el altruismo de los niños.

Como en anteriores entregas de la filmografía de Kiarostami, *¿Dónde está la casa del amigo?* presenta un mundo enormemente hostil, incluso agresivo, hacia los niños. La incomunicación intergeneracional es absoluta, porque absoluto es también el desinterés de los adultos por el universo infantil (Elena, 2002, p. 93).

Con estas palabras define Alberto Elena el conflicto entre los niños y los adultos. La incomunicación fruto del desinterés es claramente identificable en numerosos momentos del film. La relación de Ahmed con su madre está articulada sobre la incomunicación. Al principio, cuando el niño le pide permiso para ir a Poshteh, su madre no le hace el menor caso y le inquiere a que haga sus deberes mientras no para de darle órdenes como atender al bebé o ir a comprar el pan. No le preocupan los sentimientos del niño, pero en las postrimerías del film, observamos otra madre, esa madre que responde a los cánones de protección del hijo y que se preocupa porque este no quiere comerse la cena.

En la aldea de Poshteh, sin embargo, encontramos algunos personajes adultos que sí ayudan al niño, dándole indicaciones sobre cómo llegar a la casa que busca. Son las mujeres con las que Ahmed se encuentra al llegar a Poshteh y las mujeres que le informan que no hay nadie en casa de Ematí, pues se habían marchado a Koker. A pesar de no servir de mucha ayuda, estas mujeres adultas prestan atención al niño, pero en ese mismo bloque narrativo encontramos otros ejemplos de mujeres adultas que lo ignoran. Una es la anciana que no quiere ayudar al niño porque está enferma y la otra es la señora que recoge el pantalón que Ahmed había confundido con el de su amigo, que actúa de manera hostil hacia el niño, diciendo que no le importan sus problemas y que no sabe nada, ni quiere saber, sobre sus desesperadas preguntas.

En lo referente a los personajes masculinos adultos, todos, a excepción del anciano ebanista, se muestran indiferentes u hostiles hacia Ahmed y con otros niños. El profesor resulta incluso cruel cuando hace llorar a Nematzadeh con sus amenazas de castigo si no hace los deberes. Su única preocupación parece ser el mantenimiento del orden y la disciplina entre sus alumnos sin importar los métodos de los que se sirve para ello. Kiarostami critica el sistema educativo de su país y su tiempo por medio de la figura de este estricto y severo maestro que, al final, ni siquiera se da cuenta del engaño del que ha sido víctima por parte de los jóvenes amigos. Para el profesor el buen comportamiento se basa en cumplir con las obligaciones y no en la ética altruista que

demuestra Ahmed, que no se ve recompensada, pues seguramente el maestro se hubiera enfadado si conociera la verdad.

El padre de Ahmed solo interviene en una escena, la penúltima del film, y ni siquiera pronuncia palabra alguna. Sin embargo, a pesar de su silencio, nos damos cuenta de su carácter severo en el intercambio de miradas que mantiene con su hijo. El abuelo del niño también resulta hostil. Símbolo de la tradición más inmovilista, su discurso sobre la educación resulta retrógrado y fuera de lógica. Su defensa de la violencia como instrumento para educar a los niños sirve a Kiarostami para criticar esa idea tan arraigada en el Irán tradicional y transmitir su mensaje contrario a tales actitudes. Otro personaje adulto con el que se encuentra Ahmed en sus viajes es el vendedor de puertas, que constituye el ejemplo más flagrante de ignorancia e incomunicación entre los adultos y los niños.

Finalmente, el único adulto que presta atención a Ahmed y que se preocupa por él es el viejo ebanista, que en la noche cerrada intentará guiar al pequeño hasta la casa de su amigo. Él también representa la tradición, pues su discurso en contra del progreso es muy representativo. Sin embargo, resulta más un lamento melancólico que una verdadera reivindicación de lo tradicional frente a lo moderno.

4.1.4.2. El sentido de la responsabilidad del niño

En muchas ocasiones, los adultos tienden a pensar que los niños de cierta edad suelen ser traviesos y desobedientes. Ahmed, el niño que nos presenta la película, si bien se puede decir que es desobediente pues no cumple con la prohibición de su madre, que no quiere que vaya a Poshteh, lo hace por un motivo de fuerza mayor. El conflicto entre ser obediente a la figura materna o saltarse sus órdenes para cumplir con su compromiso ético, se resuelve a favor de lo segundo. Es tan fuerte el sentido de la justicia, de la ética, para el niño que, aunque no se puede decir que lo haga conscientemente, sus acciones demuestran que es un niño muy responsable. Al desvelar la verdadera importancia del objetivo ético del niño, el director iraní se alinea con Ahmed y critica frontalmente la severidad de los adultos. Crítica que se amplía también al trabajo infantil, pues todos los niños de la película ayudan a sus padres en sus actividades laborales, impidiéndoles hacer bien sus deberes y en última instancia, reprimiendo su derecho a ser niños.

El espectador se da cuenta de la importancia del sentido de la responsabilidad para Ahmed desde el primer punto de giro del film. El niño descubre que se ha llevado por error el cuaderno de su amigo y que esto le quita toda posibilidad de que pueda hacer sus deberes. Para Ahmed es más importante tener la conciencia tranquila que cumplir con las órdenes de los adultos. Kiarostami insinúa de esta manera un cierto tipo de rebeldía infantil hacia

los adultos con el fin de alcanzar objetivos morales positivos como el refuerzo de la amistad, pues esta se alimenta de acciones como la que Ahmed lleva a cabo en la película.

El final de *¿Dónde está la casa de mi amigo?* resulta aleccionador y sintetiza la mirada del director iraní sobre la educación ética. Para Jonathan Rosenbaum (2003, p. 10), *¿Dónde está la casa de mi amigo?* es un film sobre la dificultad de ser ético. Este tema es resuelto de modo irónico por el director cuando en la última escena de la película el profesor le dice a Mohamed "Buen chico" por tener los deberes hechos sin saber nada del problema que tantas vicisitudes le ha conllevado a Ahmed, que es en realidad el que ha sido "buen chico". Para el profesor el buen comportamiento se basa en cumplir con las obligaciones y no en la ética altruista que demuestra Ahmed, que no se ve recompensada, pues seguramente el maestro se hubiera enfadado si conociera la verdad. El filósofo francés Nancy (2008) lo expresa de manera más poética con las siguientes palabras:

> La mano del recorre el cuaderno con los deberes que el niño ha hecho para su amigo; una flor seca aparece entre dos páginas; el maestro lo marca dándole el visto bueno y cierra el cuaderno: este se ha convertido en el nuevo lugar de la amistad, al tiempo que de la ilusión del maestro y de una cierta verdad sobre la educación. Y ese lugar es aquél en el que se inscribe el movimiento de la escritura, de esa escritura que el maestro confunde con otra, pero que también es la grabación cinematográfica de los trayectos incesantes y jadeantes para restituir ese cuaderno que ha ocupado toda la película (p. 80).

4.1.4.3. El triunfo de una amistad

Ahmed se comporta como un niño generoso y solícito. Ayuda a todo aquel que se lo pide: se ocupa del bebé cuando su madre se lo exige, recoge una sábana que se le ha caído a una vecina, va en busca de los cigarrillos del abuelo, le da una hoja de papel al vendedor de puertas, etc. Nunca dice que no pero, sin embargo, cuando él pide ayuda nadie se la presta.. La perseverancia de Ahmed le hace recorrer el camino desde Koker (su aldea) a Poshteh (la aldea de Mohamed Reza) en varias ocasiones sin conseguir su objetivo. Pero en lugar de frustración por no conseguir dar con él, ya de vuelta en su casa, en vez de cenar como se lo ruega su madre, Ahmed se decide por hacer los deberes de su amigo, demostrando así la virtud del sacrificio y su espíritu altruista. Ahmed no gana nada haciendo los deberes de su compañero, no gana nada personalmente, no se beneficia. Lo más importante de su decisión es evitar que Mohamed sea expulsado de la clase por no cumplir con su obligación. El deber de Ahmed es un compromiso moral para con su amigo. La amistad aparece así sublimada a través del sentido de hacer lo correcto. Ahmed podría haber decidido desentenderse del problema y pasarse la tarde jugando sin pensar en las consecuencias. En lugar de eso, para el niño pesan más los valores de amistad y compañerismo que todo ser humano debería poseer.

Según Laín Entralgo (1972), cuatro son los datos que posee la conciencia de una persona en relación a la amistad que profesa hacia otra. Estos son: intención, esfuerzo, logro y responsabilidad. La intención de Ahmed está completamente clara, pretende libremente devolver el cuaderno a su amigo para que este pueda hacer sus deberes correctamente. Su esfuerzo queda patente en su tenacidad por encontrar la casa de Nematzadeh contra viento y marea, sin darse por vencido a pesar de todas las dificultades. Con respecto a su logro, podemos pensar que su primera intención ha fracasado porque nunca llega a dar con la casa de su amigo, pero si tenemos en cuenta que su principal intención es evitar que Nematzadeh sea castigado por el profesor, al realizar Ahmed los deberes por él, el éxito de su intención está logrado gracias a su esfuerzo. Entendemos responsabilidad como el estado de la conciencia moral cuando, deliberadamente o no, se pone en relación con el deber moral. En este sentido, la conciencia moral de Ahmed queda en paz cuando realiza los deberes de su amigo y finalmente le entrega el cuaderno antes de que le profesor lo revise.

La fuerza de la amistad entre los niños tiene, en este film, como característica principal la pureza. La amistad entre Ahmed y Nematzadeh no está intoxicada por el beneficio que pueda conllevar, como ocurre habitualmente con la falsa amistad en la que alguien la mide según el rédito que pueda conseguir de su "amigo". Esta amistad se demuestra desde el primer momento, cuando a la salida de la escuela Ahmed ayuda a su amigo, que ha tropezado y ha caído. Este bello gesto por su parte me hace pensar en la existencia de una verdadera amistad entre los niños, discrepando de la idea de Alberto Elena (2002, p. 93) que piensa que son simples compañeros de colegio, pues apenas se conocen. Creo que, a pesar de que Ahmed no conoce demasiado a Nematzadeh, en el sentido de saber sobre su vida, donde está su casa, a qué se dedica su padre, etc., no quiere decir que no exista una fuerte amistad entre ellos, pues resulta fundamental para la motivación que lleva a Ahmed a actuar en busca de la justicia.

El héroe del film, el pequeño Ahmed resulta un prototipo de perseverancia unida a la soledad que le acompaña durante todo el relato. Su conciencia le empuja a seguir con su búsqueda, con su viaje, en lugar de darse por vencido o simplemente, despreocuparse del problema, pues las consecuencias negativas serán para Mohamed y no para él. Su comportamiento ético debe ser un ejemplo tanto para los niños como para los adultos, aunque en el mundo actual en el que reina el individualismo por encima de todo, seguramente sería difícil toparnos con un ejemplo similar al que plantea el film de Kiarostami.

4.1.4.4. Educación y tradición

La imagen que transmite la película sobre la educación, tanto formal como informal, se encuentra supeditada al contexto histórico y social donde se desarrolla la historia, esto es, una zona rural de Irán a finales de la década de los 80. Tras la Revolución Islámica de 1979, el nuevo estado religioso iraní impuso estrictas normas en cuanto a la educación impartida en las escuelas, que tenían que velar por el cumplimiento de los preceptos coránicos. Lo

primero que notamos al comenzar el film e introducirnos en el aula de la escuela es que solamente hay alumnos de sexo masculino. La segregación por sexos en las escuelas iraníes ha perjudicado las oportunidades de las niñas de recibir una educación de calidad. Godazgar (2002) señala que a pesar de tener los mismos libros de texto, los niños poseen la ventaja de recibir su educación en instalaciones con mejores recursos y disponen de más libertad para poder expresarse dentro de las aulas. Este hecho vuelve a recordarnos las diferencias de derechos fundamentales entre hombres y mujeres impuestas por los estados religiosos islámicos, aunque en la actualidad, tal y como indica Hooglund (2009):

> La educación ahora se valora más en las áreas rurales y se anima a los estudiantes brillantes, tanto niños como niñas, a terminar el instituto e incluso a ir a la facultad. De hecho, a principios de la década de 2000, el 50% de los niños y el 45% de las niñas en áreas rurales terminaban el instituto. Curiosamente, hay más chicas que chicos del medio rural que han terminado el instituto y que se presentan y aprueban los exámenes competitivos de acceso a la facultad, una tendencia similar a la de las áreas urbanas (p. 56).

El peso de la tradición en la educación formal impartida en la escuela se personifica en la figura del maestro, más preocupado por impartir disciplina que por transmitir conocimientos a sus alumnos. Como argumenta García García (2012, p. 195) "el ambiente escolar es frío, rutinario, temeroso y ajeno a los problemas reales de los niños". Aunque el castigo físico fue prohibido después de la revolución y según Godazgar (2002, p. 493) esto propició que la relación entre profesores y alumnos fuera más amistosa, el profesor que nos muestra Kiarostami en su film siente poca empatía por sus alumnos y prácticamente no atiende a sus problemas como se demuestra cuando uno de ellos le dice que no ha podido hacer los deberes porque ha estado ayudando en el trabajo a su padre y el maestro le responde que primero tiene que hacer los deberes y después ocuparse de otros asuntos. En referencia a la relación entre la educación y la tradición dentro del mundo romano, indica Vázquez (2012) que:

> En este mundo, expresión de la vida del hombre noble y culto, y por extensión de lo que se consideraba que tenía de más esencial y elevado el ser humano, es en el que los adultos, provistos de la autoridad que esta tradición les confería, debían educar a los más jóvenes. Desde este punto de vista, aunque el niño fuese el principal centro de atención, el adulto era el orden y la medida de todo lo que se enseñaba (p. 124).

Podemos aplicar esta particularidad al tipo de educación representada en el film, en el que el adulto es el paradigma del orden y la autoridad gracias a la tradición, en nuestro caso, la tradición persa. La educación basada en los valores más tradicionales se contrapone a la educación fundada sobre los valores modernos, que crean otro tipo de relación entre profesor y alumno y los alumnos entre sí. Aludiendo a esta cuestión, señala Piaget (1972) que:

> La escuela tradicional reducía toda socialización moral o intelectual a un mecanismo de autoridad. Por el contrario, la escuela activa, en casi todas sus realizaciones, distingue claramente dos procesos muy

> diferentes en los resultados y cuya complementariedad solo se llega a realizar con mucho tacto y cuidado: la autoridad del adulto y la cooperación de los niños entre sí (p. 109).

Con respecto a la educación informal, la educación recibida por los niños de la película fuera del centro escolar, los valores morales que transmiten los adultos permanecen anclados a la tradición que perpetua el dominio del adulto sobre el niño. Nuestro protagonista, Ahmed, se encuentra en la "etapa de las operaciones concretas" según la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo, situada entre los 7 y los 11 años en la que el niño se convierte en un ser verdaderamente social. Su concepto de la amistad está por encima de la obediencia a los adultos. Esto resulta un rasgo poco común en los niños de su edad que en los que, según Piaget (1972, p.83) "la moral más íntima del alumno está más penetrada de obediencia que de autonomía".

Para concluir con las relaciones entre tradición y educación en referencia a la evolución del pensamiento educativo y cómo este se va desarrollando en cuanto a la evolución del pensamiento social, queremos destacar las siguientes palabras de Vázquez (2012) sobre el imaginario educativo moderno:

> En un primer momento el pensamiento educativo mantuvo un cierto equilibrio entre tradición y modernidad, entre la infancia y el mundo de los adultos. Pero más tarde reaccionó frente a la tradición y se inclinó definitivamente del lado del niño, poniendo al mundo bajo sospecha. Aquel fue considerado una criatura esencialmente racional con infinitas potencialidades, en medio de una naturaleza cosificada escenario de sus propias experiencias, y fuente, además, de numerosas utilidades y riquezas. No era el niño, pues, el que tenía que plegarse ante el mundo, sino este ante aquel (p.133).

4.1.5. Conclusiones del análisis del film

Tras este análisis del film del director iraní Abbas Kiarostami *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (*Khane-ye doust kodjast?*, 1987), se puede ver verificada la hipótesis sobre la creación de un modelo de representación del niño con valores positivos. El film construye un modelo de niño altruista, perseverante, solitario, que valora la amistad por encima de todo y que posee un sentido de la justicia y de los valores éticos fuera de toda posibilidad de duda.

Ahmed es un niño altruista, generoso, siempre dispuesto a ayudar, como demuestra en sus relaciones con los adultos. Presta su ayuda a los que la necesitan y mantiene una actitud respetuosa hacia sus mayores, cuyo paradigma es la relación que mantiene con el anciano ebanista casi al final del film que, a pesar de retrasarle en su búsqueda de la casa de su amigo, el niño escucha educadamente todo el discurso sobre la tradición que pronuncia el anciano. Con su familia también está dispuesto a ayudar, como observamos en el caso del bebé. Sin embargo, cuando le ordenan o le prohíben algo, Ahmed desobedece pues considera su compromiso ético y moral más fuerte que la obediencia debida a sus padres, que en este caso le parece injusta.

Es perseverante pues no ceja en su empeño de encontrar la casa de su amigo para poder devolverle el cuaderno. Su constancia movida por la fuerza de la amistad y el sentido de la responsabilidad, le lleva a superar los obstáculos que impiden su avance y que provienen principalmente de los adultos, que lo ignoran y, en ocasiones, se muestran abiertamente hostiles. No es arriesgado afirmar que en el film, los adultos son más adversarios que ayudantes de los niños. Los viajes de ida y vuelta de Ahmed a lo largo del día, siempre corriendo, demuestran que su esfuerzo por restituir el equilibrio de la situación que ha roto su error de llevarse sin querer el cuaderno equivocado.

La soledad es la compañera de viaje de Ahmed. Durante la mayor parte del film, el niño permanece en soledad. Solo cuando el anciano le intenta ayudar al final, Ahmed obtendrá algo de compañía en su viaje. Además, encontramos otro tiempo de soledad no física. Es la soledad de Ahmed ante el mundo, la incomunicación con los adultos que crea tal soledad. Las relaciones con los otros niños mitigaran en parte su aislamiento, pero no harán desaparecer esa sensación que se dibuja en el relato y que el espectador identifica claramente y es que el nuestro héroe es un alma solitaria.

La educación ética, la defensa de valores morales, es uno de los cimientos del film. Abbas Kiarostami, que había realizado numerosos films educativos para el Kanun (Centro para el Desarrollo Intelectual de Niños y Adolescentes) propone con esta película una reivindicación de los valores positivos que deben tener los niños y critica al mismo tiempo la educación que están recibiendo en las escuelas y en su entorno familiar. La rebeldía infantil hacia los adultos no está fundamentada aquí en la desobediencia o la oposición a sus intereses. La rebeldía está justificada por motivos más trascendentes como el sentido de la justicia y la ética. Ahmed no se rebela porque sí. La causa de su desobediencia es la situación injusta que ha provocado su despiste al llevarse el cuaderno de Nematzadeh. ¿Dónde está la casa de mi amigo? constituye una película que transmite unos valores éticos positivos, de los que tendrían que aprender no solo los niños sino también los adultos, pues muchas veces parecen olvidarse de ellos. El film de Kiarostami no está dirigido solamente a los niños pues los valores de la amistad, la perseverancia y la justicia son universales y deberían estar presentes en los seres humanos independientemente de cuál sea su edad.

Como hemos destacado a lo largo del análisis del film, el tema de la amistad sobrevuela todo el relato. Desde el título del mismo que está sacado del poema *Dirección* de Sohrab Sepehri, al que dedica el film y cuyo primer verso toma prestado, ¿Dónde está la casa del amigo? En su completa y brillante monografía sobre el director iraní, Elena (2002, p. 101) recupera el poema completo, que tomamos para ilustrar la importancia de la amistad en la esencia del film:

Dirección

"¿Dónde está la morada del Amigo?"

Fue al alba cuando el jinete hizo la pregunta.

El cielo se detuvo de inmediato, un transeúnte entrego

generoso

a las tinieblas de arena

una rama de luz que tenía en los labios;

luego señaló con el dedo un sauce blanco y dijo:

"Antes de llegar a este árbol hay una callejuela boscosa

más verde que el sueño de Dios,

donde el amor es tan azul

como el plumaje de la sinceridad.

Irás hasta el final de esta alameda

que pasada la pubertad desaparece,

luego torcerás hasta la flor de la soledad.

A dos pasos de la flor,

te detendrás al pie del eterno surtidor de los mitos

de la tierra.

Allí te envolverá un pánico transparente;

en la intimidad fluida del espacio

oirás cierto rumor:

verás a un niño encaramado a un pino alto

dispuesto a coger las crías del nido de la luz

y le preguntarás:

"¿Dónde está la morada del Amigo?"

(Traducción de Sahand y Clara Janés en Sohrab Sepehri, *Todo nada, todo mirada*, pag. 99).

En este bello poema podemos observar la síntesis de la simbología que emplea Kiarostami en su film. Las imágenes poéticas con las que siembra sutilmente su relato, como las escenas nocturnas de Poshteh o la secuencia del clímax con el viento agitando las sábanas, demuestran la influencia de la poesía persa en la mirada del autor. El universo infantil es así idealizado sin resultar irreal.

El viaje iniciático de Ahmed se relaciona con lo que Farshad Zahedi (2012b) ha denominado como los "niños errantes" en el cine iraní, basados en el mito del "niño sabio" que posee un sistema de valores opuesto a los adultos. Para este mismo autor, el film objeto de nuestro estudio adquiere un valor fundamental dentro de la cinematografía iraní, como expresa de esta manera:

> A pesar de la prolífera presencia del niño en relación con el espacio educativo en el cine iraní en dos décadas setenta y ochenta, hay que reconocer que el punto de inflexión de dicha imagen es la película de Abbas Kiarostami producida en 1987, la que de mejor manera confirma la estructura de niño errante basado en el mito de niño sabio: ¿Dónde está la casa de mi amigo? (Jane-ye dust koyast?) (p.1188).

En su estudio comparativo sobre la imagen del niño en el cine iraní, García García (2012) concluye lo siguiente:

> La imagen de los niños en el cine iraní es positiva, son niños verdaderos, son lo que parecen, son fieles en la amistad, responsables tanto en sus actividades escolares como en sus demás obligaciones y tareas, son respetuosos, son tenaces, son amables, o sea, dignos de ser amados (p.197).

Ya desde sus primeros cortometrajes y su primer largometraje, *El viajero* (*Mossafer*, 1974) (Fig. 809), Abbas Kiarostami mostro su pretensión por la construcción de un modelo de niño en particular. Un niño perseverante, viajero, valiente y tenaz ante las adversidades. Su mundo se enfrenta al de los adultos y a un sistema educativo vasado unos valores caducos. Como expresa Zahedi (2012b) en referencia a este film:

> El viajero (Mossafer, 1974), el primer largometraje de Abbas Kiarostami, construye el mismo espacio educativo basado en un sistema de control y de segregación social. El héroe de la película es Ghasem, el rebelde muchacho obsesionado por el fútbol. Toda la presión de su entorno –desde su madre y el director de la escuela hasta sus propios compañeros de clase– se traducen en un incontrolable deseo de transgredir la ley y viajar a la capital para ver de cerca un partido de fútbol, de lo cual se ha enterado a través de una revista deportiva (p.1185).

Sobre este film, que guarda similitudes manifiestas con *¿Dónde está la casa de mi amigo?* dice Santos Touza (2006) que "los obstáculos que se le presentarán al chico en la afanosa búsqueda de su objetivo se erigirán como

imagen esencial de la peripecia vital, de la lucha y el aprendizaje del día a día". Niño viajero, sabio, tenaz, que experimenta una experiencia vital de la que saca una importante lección, igual que nuestro protagonista Ahmed.

Fig. 809: Ghasem en *El viajero* (1974) de Abbas Kiarostami

Con esta obra Kiarostami ha producido un verdadero modelo de niño. Por medio de una puesta en escena muy medida, con actores no profesionales y con imágenes estéticamente bellas, el director iraní ha creado un film naturalista y poético que actúa de catalizador para la trasmisión de esos valores éticos y morales que hemos comentado. Las constantes repeticiones empleados no hacen otra cosa que reforzar su mensaje y sus intenciones. Extrapolando el adverso viaje de Ahmed, podemos compararlo al viaje que supone la vida del ser humano. Un viaje duro pero en el que hay que perseverar y no darse por vencido. Sin duda, *¿Dónde está la casa de mi amigo?* es un film con el que el espectador puede identificarse plenamente y compartir lazos emocionales con su protagonista. Sin caer en la sensiblería o en excesos melodramáticos, el film construye un relato eficaz a la par que bello, ilustrando un modelo de representación del niño ética y moralmente ejemplar.

4.2. Propuesta práctica sobre el film *¿Dónde está la casa de mi amigo?*

En este capítulo de espíritu eminentemente práctico, se van a exponer los resultados de dos ejercicios realizados en torno a la película *¿Dónde está la casa de mi amigo?*, objeto del análisis fílmico acometido en el capítulo anterior.

Se divide esta sección en dos grandes bloques, uno referente al trabajo llevado a cabo con los niños espectadores, y otro en el que nos centraremos en los resultados de un grupo de discusión sobre la película en el que participaron varios docentes de diversas áreas.

4.2.1. Estudio del espectador niño

En este bloque se van a describir y exponer los resultados de la experiencia directa con los niños espectadores del film objeto de estudio. Se definen los objetivos, la metodología empleada y el diseño y etapas de la investigación antes de pasar a profundizar sobre la recopilación de datos y resultados obtenidos.

4.2.1.1. Objetivos del ejercicio práctico con los niños

Los objetivos principales de este trabajo de investigación con los niños espectadores de cine fueron:

A) Descubrir si los niños se ven identificados con la imagen del niño que muestra la película.

B) Estudiar las emociones que provoca en los niños el visionado de la película.

C) Confirmar si la película transmite valores positivos a los niños espectadores.

D) Incentivar a los niños para ver otro tipo de cine del que están acostumbrados a consumir como espectadores.

4.2.1.2. Metodología

Para intentar alcanzar nuestros objetivos planteados, hemos recurrido al empleo de dos técnicas muy usadas cuando se trabaja con películas en las aulas. Se trata de la técnica cuantitativa del cuestionario y de la técnica cualitativa del cine fórum.

Sin embargo, debido a la corta edad de los alumnos que componen la muestra y a las características especiales del film que visionaron, alejado de los estándares audiovisuales a los que están acostumbrados la mayoría de los alumnos de primaria, se han adaptado las técnicas en función de esta excepcionalidad.

4.2.1.3. Diseño y etapas de la investigación

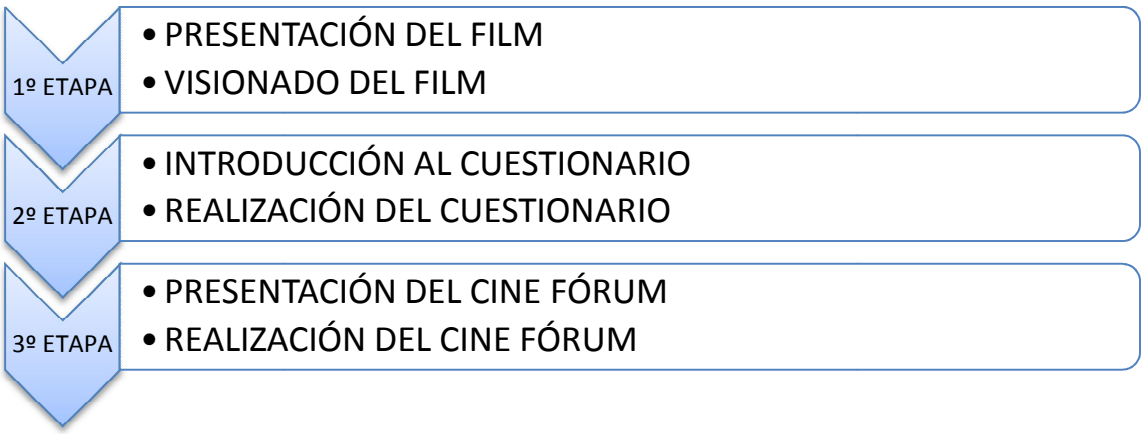
La población escogida para la investigación fueron alumnos y alumnas de 4º Curso de Educación Primaria, de edades comprendidas entre los 9 y 10 años. La muestra estuvo compuesta por 50 alumnos de los grupos A y B de 4º curso de Primaria del Colegio Salesiano Nuestra Señora Del Águila situado en la localidad de Alcalá de Guadaira (Sevilla). En la investigación no se tuvieron en cuenta distinciones de sexo en todo lo que respecta a las respuestas del cuestionario, pero a modo indicativo, hay que señalar que el grupo estuvo formado por 28 alumnos de sexo masculino y 22 de sexo femenino.

La investigación con los niños espectadores constó de tres etapas y se desarrolló el día 28 de mayo de 2015 en dos sesiones de algo más de una hora de duración separadas por un descanso de media hora aproximadamente, correspondiente al tiempo de recreo de los alumnos.

Durante la primera sesión se realizó una breve presentación de la película y el visionado de la mayor parte de ella. Tras el recreo, continuamos con la parte del film que quedaba por ver y los niños rellenaron el cuestionario compuesto por diez preguntas sobre la película. Finalmente, se organizó un cine fórum, de unos 15 minutos de duración aproximadamente, en el que intervinieron voluntariamente un número importante de niños, mostrándose en general, sueltos y participativos.

Antes de rellenar el cuestionario, se les explicó a los alumnos que no se trataba de ningún tipo de examen en el que tuvieran que elegir la respuesta correcta, sino que se trataba de una encuesta en lugar de un test. También se les pidió que contestaran a todas las preguntas, pero como se podrá comprobar más adelante, hubo algunos ítems que no fueron contestados por todos los niños. Igualmente, les solicitamos que fueran los más sinceros posibles a la hora de escoger una respuesta que fuera lo más cercana a las emociones que la película había despertado en ellos.

En el siguiente esquema (Cuadro 32) se muestra la evolución de la investigación llevada a cabo con los niños espectadores:



Cuadro 32: Procesos de la investigación con los niños

4.2.1.4. Resultados del cuestionario

El cuestionario con el que se trabajó con los alumnos estuvo compuesto de 10 preguntas o ítems con 3 respuestas posibles a cada cuestión. Hubo algunos cuestionarios que no fueros respondidos por completo y en los que algunas preguntas quedaron en blanco. Se reproduce a continuación el cuestionario íntegro utilizado para recoger los datos cuantitativos:

Cuestionario sobre la película

1. ¿Te ha gustado la película que has visto?

A) Sí B) No C) Regular

2. ¿Te sientes identificado con los niños de la película?

A) Sí B) No C) Un poco

3. ¿Cómo te parece el ritmo de la película?

A) Lento B) Normal C) Rápido

4. ¿Cómo te parece que actúa el niño protagonista?

A) Bien B) Mal C) Regular

5. ¿En qué continente está Irán, el país donde se desarrolla la película?

A) Europa B) Asia C) América

6. ¿Cómo te parece que el profesor trata a sus alumnos?

A) Bien B) Mal C) Normal

7. ¿Cómo te parece el aula de los niños de la película con respecto a la vuestra?

A) Más vieja B) Más nueva C) Igual

8. ¿Qué te parece que el niño desobedezca a su madre para devolver el cuaderno de su amigo?

A) Bien B) Mal C) Regular

9. ¿Ayudas a tu madre en casa como lo hace el niño de la película?

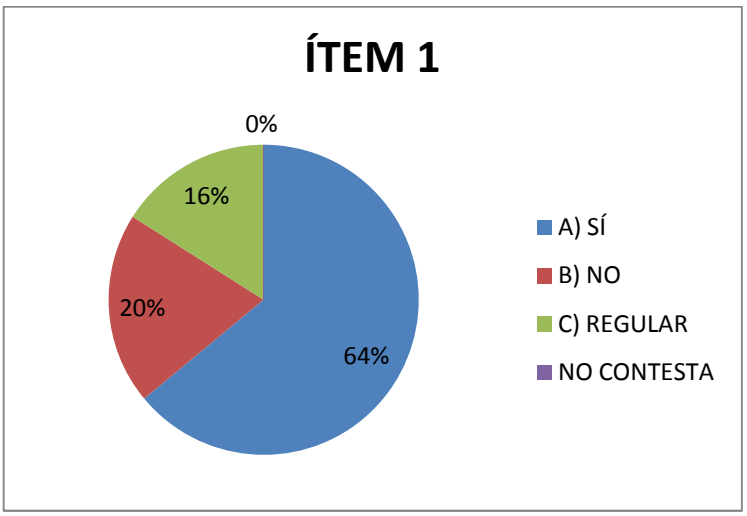
A) Sí B) No C) Algunas veces

10. ¿Harías lo mismo que el niño para evitar el castigo de su amigo?

A) Sí B) No C) Quizá

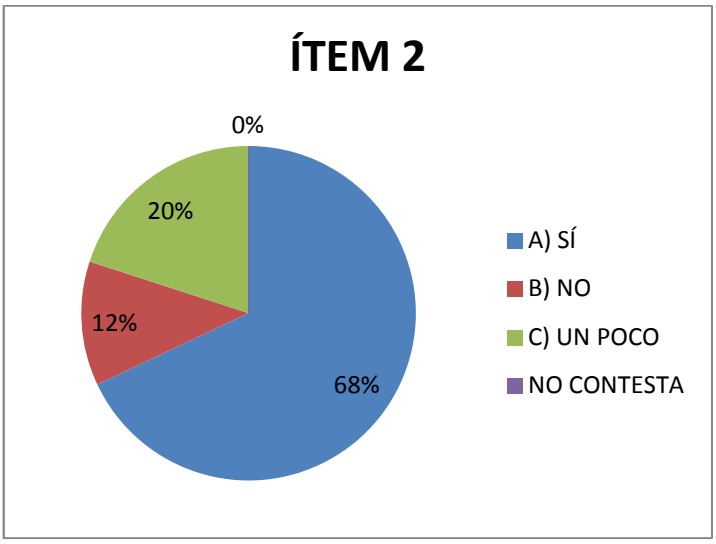
La mayoría de las preguntas están orientadas a descubrir los efectos de la película en los niños, es decir, tratan sobre el proceso de recepción del espectador. Algunas preguntas como la número 4, 8, 9 y 10, tienen un componente más encaminado a comprobar si la película ha logrado transmitir determinados valores morales positivos o si por el contrario, los niños han interpretado el mensaje de forma opuesta a los adultos. Esta cuestión, más cualitativa, será desarrollada durante la etapa del cine fórum. Por tanto, dos son los principales objetivos que pretendemos alcanzar con este cuestionario: comprobar si el film consigue llegar emocionalmente a los niños (identificación) y si ellos reconocen los valores positivos y negativos en los personajes de la película. A continuación, se repasan los datos que mostraron la realización de los cuestionarios por parte de los alumnos, tanto en número de respuestas como en porcentajes.

La cuestión o ítem numero 1 fue "¿Te ha gustado la película que has visto?". Las posibles respuestas fueron: a) Sí; b) No y c) Regular. A este primer ítem contestaron todos los alumnos, los 50 niños y niñas que visionaron el film. De ellos, 32 respondieron a) Sí, 10 respondieron b) No y 8 respondieron la opción c) Regular. Expresado en tantos por ciento, los alumnos que eligieron la opción a) representan el 64 % del total, los alumnos que optaron por la b) representan el 20 % y los que eligieron la opción c) representan el 16 %. En la gráfica que sigue se recogen estos resultados en porcentajes (Gráfica 1):



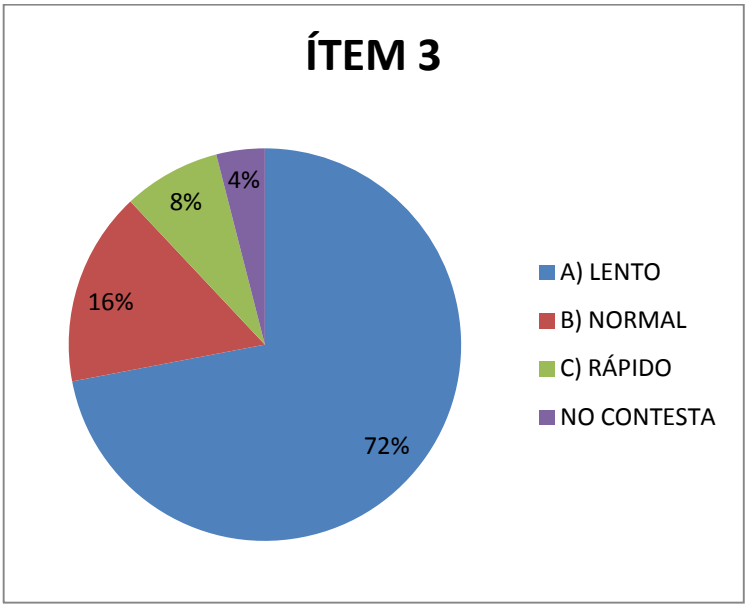
Gráfica 1: Respuestas primer ítem del cuestionario

El ítem 2 es unos de los más valiosos para la investigación y rezaba así: ¿Te sientes identificado con los niños de la película? Se entiende esa identificación como la identificación secundaria que definían Aumont, Bergala, Marie y Vernet (1996, pp. 266-269), aquella en la que el espectador se identifica con el relato, los personajes y la planificación del film. La identificación primaria, "aquella en la que el espectador se identifica con su propia mirada y se experimenta como foco de la representación" (Aumont et al. 1996, p. 264), resulta imprescindible para lograr la segunda. A esta pregunta contestaron todos los alumnos que realizaron el test. De las posibles respuestas, 34 eligieron la a) Sí; 6 optaron por la opción b) No y 10 alumnos escogieron la opción c) Un poco. Traducido en porcentajes, tememos que a un 68 % se identificaron con los niños protagonistas del film, un 20 % se identificó un poco con ellos, un 12 % no se identificó. En la siguiente gráfica (Gráfica 2) se exponen estos porcentajes:



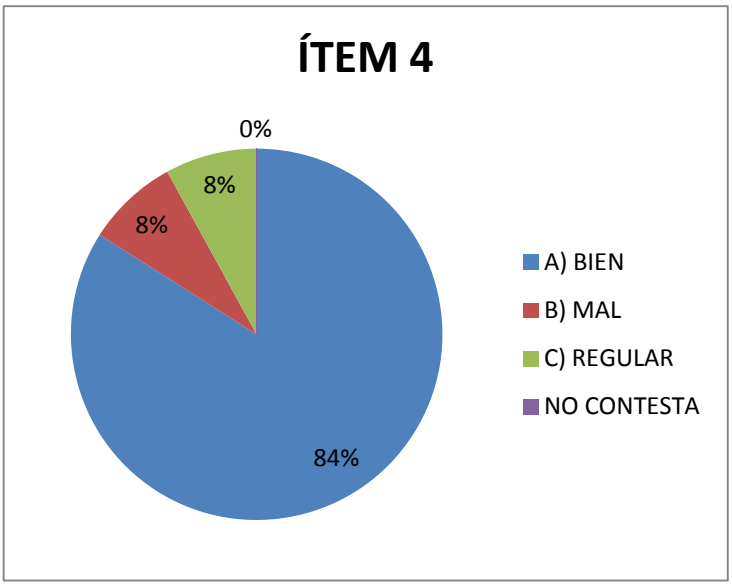
Gráfica 2: Respuestas segundo ítem

La siguiente pregunta del cuestionario, el ítem 3 alude al ritmo narrativo de la película, uno de los aspectos más destacados y fáciles de observar y juzgar del film, y decía así: ¿Cómo te parece el ritmo de la historia? Las tres posibles respuestas fueron: a) Lento; b) Normal y c) Rápido. Los resultados fueron los siguientes: 36 niños contestaron a) Lento, lo que supone un 72 % del total de los alumnos; 8 respondieron b) Normal, lo que significa el 16 % de los niños; 4 alumnos eligieron la opción c) Rápido, lo que supone un 8 % y tan solo un niño dejo la pregunta en blanco, lo que representa un escueto 4 %. Se pueden observar estos resultados en la siguiente gráfica (Gráfica 3):



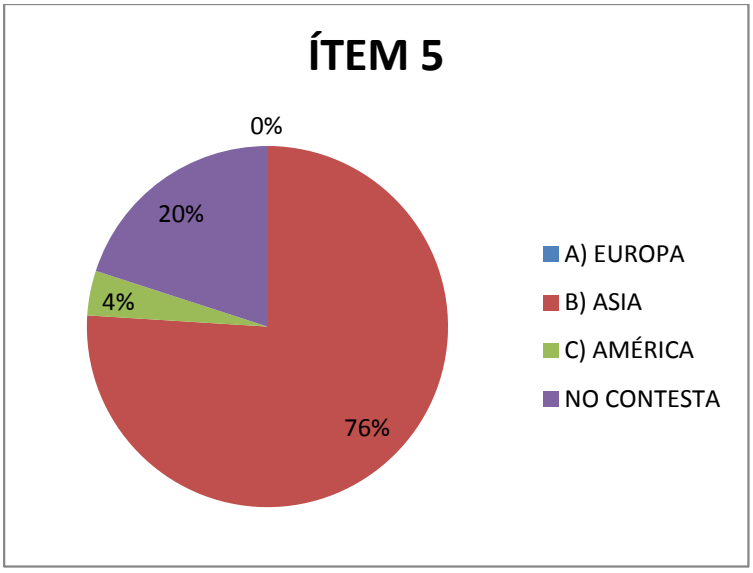
Gráfica 3: Respuestas tercer ítem

El ítem 4 es otro de los más importantes para refutar la hipótesis sobre el potencial de la película para transmitir valores positivos. Hace referencia a las acciones de Ahmed, el niño protagonista del film y estaba formulada de la siguiente manera: ¿Cómo te parece que actúa el niño protagonista? Las tres posibles respuestas a esta cuestión fueron: a) Bien; b) Mal y c) Regular. Todos los niños contestaron a esta pregunta. Las respuestas de los alumnos fueron: 42 optaron por la opción a) Bien; 4 escogieron la opción b) Mal; otros 4 niños seleccionaron la opción c) Regular. En datos porcentuales, la respuesta a) Bien alcanzó el 84 %, las opciones b) Mal y c) Regular obtuvieron un 8 % del total de los niños. En la gráfica (Gráfica 4) que se muestra a continuación pueden observarse más claramente los resultados arrojados por este ítem y la mayoría de alumnos que pensaron que Ahmed hizo bien actuando como se ve en la película:



Gráfica 4: Respuestas cuarto ítem

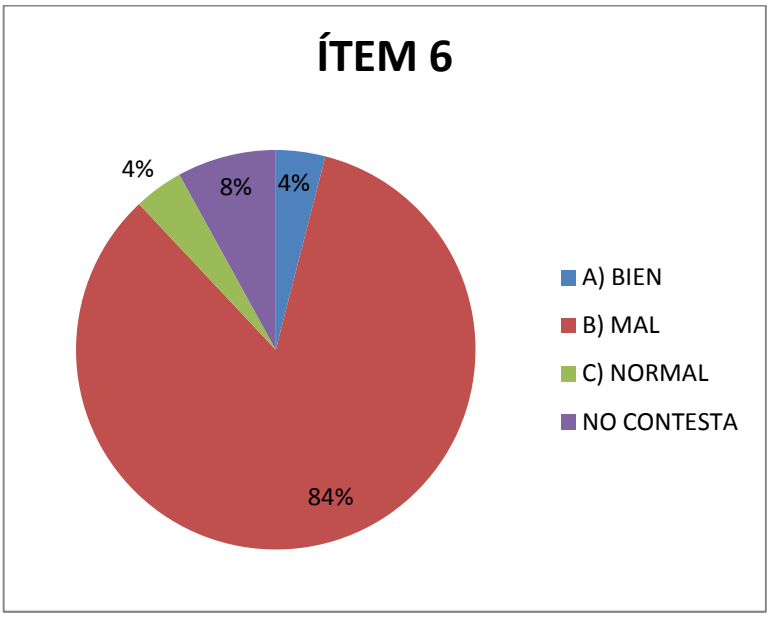
La cuestión o ítem 5 fue la única pregunta respectiva a cultura general y nuestra intención con ella fue comprobar el estado de conocimiento geográfico sobre el país donde se desarrolla la acción del film. A pesar de que a los alumnos se les señaló que no se tomaran en ningún momento el cuestionario como un examen para ser calificado, hubo un número importante de alumnos que dejaron la pregunta en blanco, exactamente 10. Sin embargo, un alto número de niños, 38, dieron la respuesta correcta. La pregunta decía así: ¿En qué continente está Irán, el país donde se desarrolla la película? Las posibles respuestas a este ítem fueron: a) Europa; b) Asia y c) América. La opción a) Europa, no fue elegida por ninguno de los alumnos. La opción b) Asia, que en este caso era la válida, fue escogida por 38 alumnos. La opción c) América, solo fue seleccionada por 2 alumnos y, como comentamos antes, 10 alumnos no contestaron a la pregunta. Traducidos estos datos en porcentajes, arrojaron los siguientes resultados: opción a) Europa, 0 %; opción b) Asia, 76 %; opción c) América, 4% y no contesta, 20 %. En la siguiente gráfica (Gráfica 5) se exponen estos resultados:



Gráfica 5: Respuestas quinto ítem

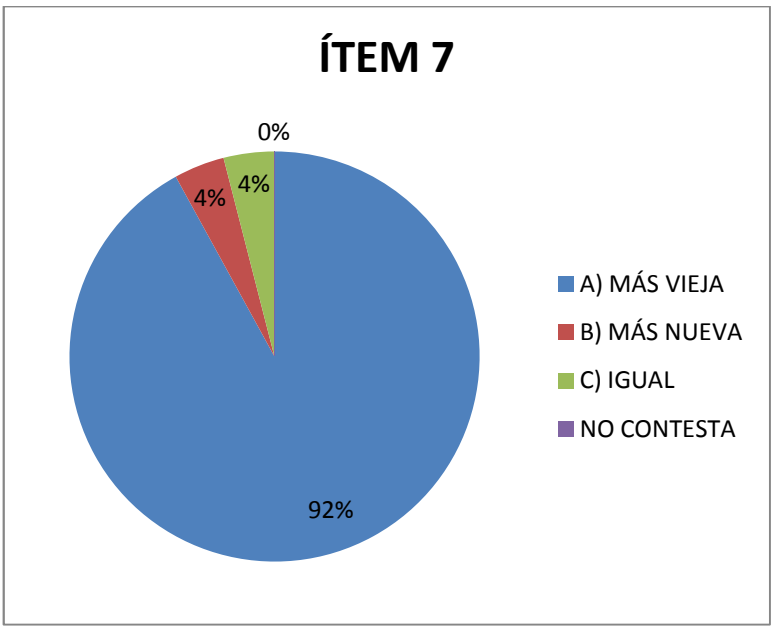
El ítem 6 decía así: ¿Cómo te parece que el profesor trata a sus alumnos? Se trata por tanto de otra pregunta sobre la recepción del espectador, sobre las emociones que el film produce a los niños. El análisis del film concluía que el trato que dedicaba el maestro a sus alumnos era manifiestamente malo, por los que se intentaba averiguar si los niños objeto del estudio llegaban a la misma conclusión. Las posibles respuestas fueron: a) Bien; b) Mal y c) Normal. Cuatro alumnos no contestaron a la pregunta. Los resultados obtenidos en este ítem fueron los siguientes: respuesta a) Bien, 2 alumnos, lo que supuso el 4 % del total; respuesta b) Mal, elegida por 42 alumnos, lo que

significó el 84 % de los niños; respuesta c) Normal, 2, que fue el 4 % y las 4 sin responder, que supusieron el 8 %. En la siguiente gráfica (Gráfica 6) se comprueban mejor estos resultados:



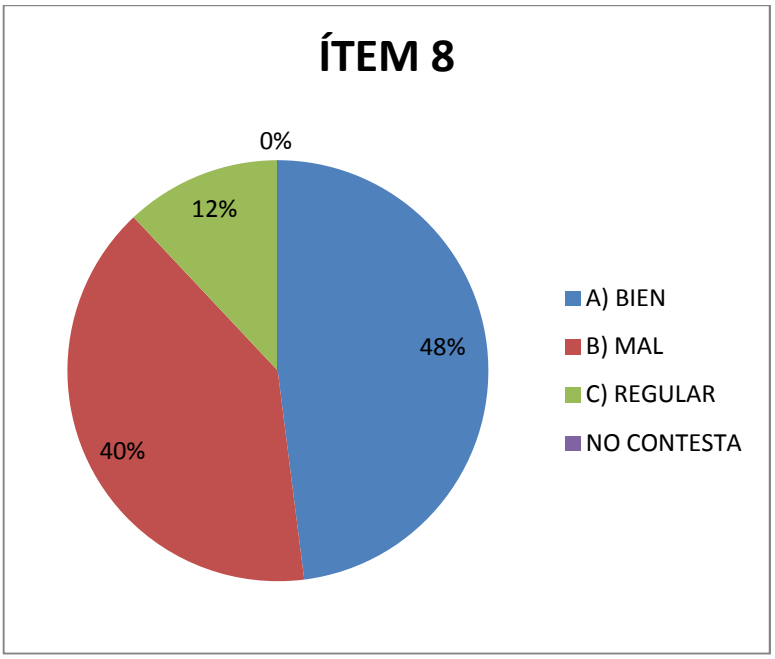
Gráfica 6: Respuestas sexto ítem

La pregunta 7 del cuestionario fue otro ítem relacionado con indagar sobre cómo los niños percibieron la representación cinematográfica. Se trataba de averiguar si las secuencias desarrolladas en el aula de la película habían captado la atención de los niños y si ellos habían observado claramente que se trata de un contexto pretérito, una cultura diferente y sobre todo, un entorno más humilde. La pregunta fue la siguiente: ¿Cómo te parece el aula de los niños de la película con respecto a la vuestra? Para este ítem se consideraron tres opciones de respuesta posibles, que fueron: a) Más vieja; b) Más nueva; y c) Igual. Este ítem fue contestado por todos los alumnos sin excepción. De las 50 respuestas válidas, los resultados obtenidos se distribuyeron de la siguiente manera: 46 niños contestaron que el aula de la película parecía a) Más vieja; 2 niños escogieron la respuesta b) Más nueva; y finalmente, otros 2 niños optaron por contestar c) Igual. Traducido en porcentajes, arrojó los siguientes datos: opción a) Más vieja, elegida por el 92 % del alumnado; opción b) Más vieja, elegida por el 4 %; y la opción c) Igual, elegida por otro 4 % de los niños. La siguiente gráfica (Gráfica 7) representa gráficamente estos resultados:



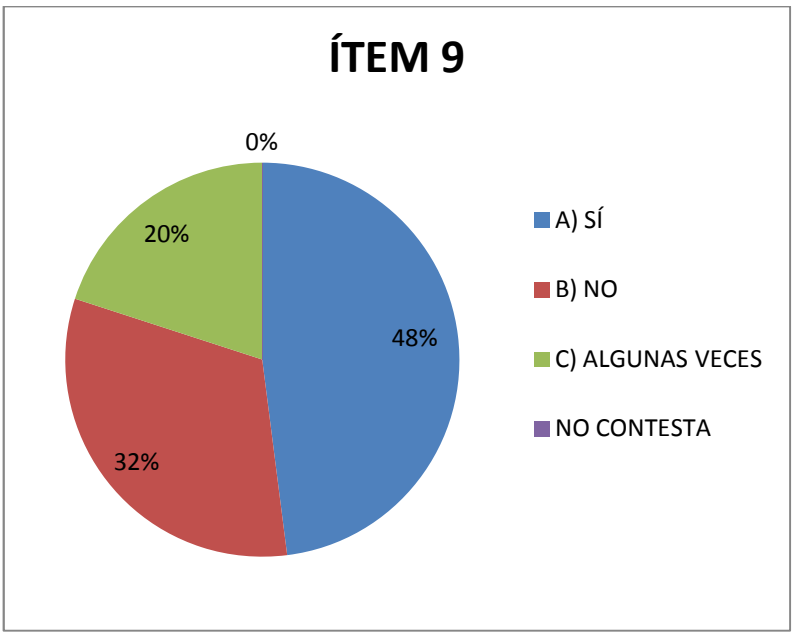
Gráfica 7: Respuestas séptimo ítem

La pregunta 8 fue la siguiente: ¿Qué te parece que el niño desobedezca a su madre para devolver el cuaderno de su amigo? Se trata de otra pregunta importante que trata de describir la experiencia del niño como espectador y su proceso de identificación con los personajes. Las respuestas posibles a esta cuestión fueron: a) Bien; b) Mal; y c) Regular. Todos los niños contestaron a esta pregunta. Los datos que arrojó este ítem del cuestionario fueron estos: la primera opción fue elegida por 24 alumnos; la segunda opción fue elegida por 20 alumnos; y por la tercera opción se decantaron 6 alumnos. Estos datos dieron los siguientes resultados expresados en tanto por ciento: la respuesta a) Bien, supuso un 48 %; la respuesta b) Mal, significó un 40 % del alumnado; y la respuesta c) Regular, constituyó el 12 % del total. A continuación, se muestran estos resultados en la siguiente gráfica (Gráfica 8):



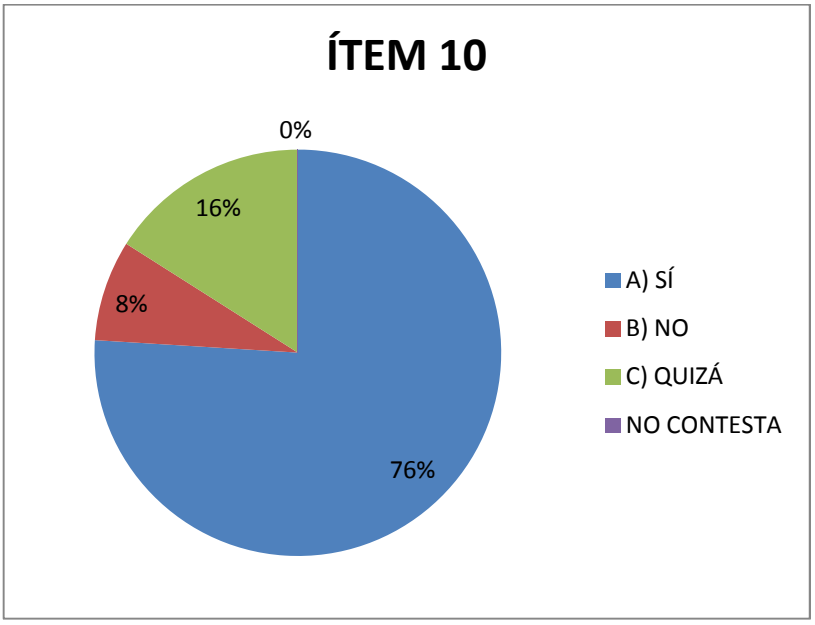
Gráfica 8: Respuestas octavo ítem

El ítem 9 no estaba tan directamente relacionado con la experiencia del niño como espectador pero resultó muy provechosa para conocer si el comportamiento de los niños en casa se asemejaba con el del niño de la película con respecto a ayudar a la madre en el hogar. Exactamente, la pregunta estaba formulada así: ¿Ayudas a tu madre en casa como lo hace el niño de la película? Las posibles respuestas fueron: a) Sí; b) No y c) Algunas veces. A este ítem contestaron todos los alumnos, los 50 niños y niñas. De ellos, 24 respondieron a) Sí; 16 respondieron b) No y 10 respondieron la opción c) Algunas veces. Expresado en tantos por ciento, los alumnos que eligieron la opción a) representan el 48 % del total, los alumnos que optaron por la b) representan el 32 % y los que eligieron la opción c) representan el 20 %. En la gráfica que sigue se recogen estos resultados en porcentajes (Gráfica 9):



Gráfica 9: Respuestas noveno ítem

La décima y última pregunta del cuestionario fue la más importante para dilucidar si la película de Kiarostami había transmitido a los niños espectadores los valores positivos que se han observado y demostrado su existencia en el análisis del film llevado a cabo en el capítulo anterior. El objetivo era comprobar si los niños se habían sentido identificados con las acciones de Ahmed, movido por su gran fuerza de voluntad y su fuerte sentimiento de amistad para con Nematzadeh. La pregunta decía así: ¿Harías lo mismo que el niño para evitar el castigo de su amigo? Para este ítem consideramos igualmente tres opciones de respuesta posibles como en todos los demás ítems, que fueron las siguientes: a) Sí; b) No; y c) Quizá. Esta pregunta fue contestada por todos los alumnos, ninguno la dejó en blanco. De las 50 respuestas, los resultados obtenidos se distribuyeron de la siguiente manera: 38 niños contestaron que harían los mismo que Ahmed en la película, o sea, la opción a) Sí; 4 niños escogieron la respuesta b) No; y finalmente, 8 niños optaron por contestar que posiblemente actuarían del mismo modo que el protagonista del film pero sin asegurarlo del todo, es decir, la opción c) Quizá. Transcrito en porcentajes, dejó los siguientes datos: opción a) Sí, escogida por el 76 % del alumnado; opción b) No, fue elegida por el 8 %; y la opción c) Quizá, preferida por un 16 % de los niños. En el siguiente gráfico (Gráfica 10) se puede observar la representación gráfica de estos resultados:



Gráfica 10: Respuestas décimo ítem

4.2.1.5. Análisis e interpretación de los datos

En este apartado se van a analizar los datos cuantitativos que se obtuvieron de las respuestas de los alumnos al cuestionario que les planteamos sobre la película y a interpretar dichos datos para determinar si el resultado fue satisfactorio para cumplir con los objetivos de esta práctica. Se analizan e interpretan los resultados pregunta por pregunta para finalmente dar una visión general sobre el cuestionario completo.

Se comienza analizando el ítem 1 que preguntaba a los niños por una cuestión de gusto, de estética, sobre si les había gustado la película que acababan de visionar y un aspecto de identificación del espectador con la historia relatada. La mayoría de ellos, un 64 %, respondieron que sí, que les había gustado el film, mientras que al 36 % no les gustó o, simplemente les pareció regular, obteniéndose unos porcentajes del 20 % y el 16 % respectivamente. Estos resultados indican que, a pesar de ser una película perteneciente a un tipo de cine que los niños de estas edades (9-10 años) no están acostumbrados a ver, la historia de Ahmed consiguió llegarles a gran parte de ellos. De esto, se puede concluir que el resultado ha sido positivo en cuanto a validar la hipótesis sobre la potencialidad de que otro tipo de cine puede despertar la atención de los niños, aunque su narrativa y sus aspectos formales no se correspondan con los valores estéticos de los films expresamente hechos para un público infantil. Por ello, el visionado de la película de Abbas Kiarostami puede incentivar y despertar la inquietud de estos niños por ver más relatos cinematográficos como este.

Con la pregunta 2 se pretendía descubrir si los niños se habían identificado con los niños que aparecían en la película, es decir, si la identificación secundaria había funcionado con estos espectadores, si el niño había visto

similitudes entre él y los personajes representados en la pantalla. Se trata de una de las cuestiones más importantes de la hipótesis que vaticinaba una probable identificación del niño con el film. Los resultados obtenidos muestran que la mayoría se sintieron identificados total o parcialmente, alcanzando un porcentaje del 88 %, siendo un importante 68 % los alumnos que se identificaron completamente con ellos y un 20 % los que lo hicieron un poco. Tan solo un 12 % no se vio reflejado en los niños del film. Por tanto, de los 50 alumnos que compusieron la muestra, solamente 6 de ellos no reconoció su imagen en la imagen del niño que representa la película, siendo una abrumadora mayoría, 44 de 50, los alumnos que sí lo hicieron. Estos datos llevan a deducir que la película consigue la identificación de los espectadores niños con la imagen del niño que proyecta y, por tanto, valida la hipótesis sobre la eficacia del relato para calar emocionalmente en ellos.

La pregunta 3 hacía referencia a unos de los aspectos formales de la película, a su ritmo, que como se afirma en el análisis del film, se trata de un ritmo lento, pausado, sosegado. La mayor parte de los alumnos, 36 de los 50, consideraron el film como lento, mientras 8 de ellos pensaron que el ritmo era normal, 4 lo vieron rápido y 2 de ellos no contestaron a la pregunta. Estos resultados confirman la hipótesis sobre el ritmo narrativo del film que puede catalogarse como lento y la mayoría de los niños, un 72 % estuvieron de acuerdo con esta percepción, en tanto que un a un 24 % les pareció normal o rápido, y un 4 % dejó la pregunta en blanco. Por tanto, se puede concluir que la experiencia del niño como espectador es muy similar a la del espectador adulto que cataloga el ritmo narrativo del film como lento.

El ítem 4 estaba íntimamente relacionado con otro de los objetivos que se plantearon a la hora de trabajar con los niños, que era saber si la película les transmitía valores morales positivos como la amistad, la solidaridad, la fuerza de voluntad y otros valores que podemos identificar en las acciones y pensamientos de Ahmed. Concretamente la pregunta estaba formulada de la siguiente manera: ¿Cómo te parece que actúa el niño protagonista? Por tanto, para verificar si la película cumple su función educativa en valores, se necesitaba una mayoría de respuestas positivas a esta cuestión y los resultados fueron bastante satisfactorios a este respecto, pues al 84 % de los niños espectadores les pareció que Ahmed actuaba correctamente para cumplir su misión de devolverle el cuaderno a su amigo. Entre los niños que no eligieron responder que Ahmed actuaba bien como lo hacía, un 8 % contesto que su comportamiento era malo y otro 8 % pensó que el niño se portó regular. Este ítem se relaciona estrechamente con la pregunta 10, que tiene el propósito de averiguar si los niños actuarían de la misma forma en que lo hace Ahmed y enlaza igualmente con la pregunta 2, referida a la identificación del niño espectador con el personaje protagonista.

La quinta pregunta del cuestionario fue la única de contenido más general, no basado directamente en la película pero sí relacionado con el contexto de la misma, pues preguntaba sobre la localización geográfica del país donde tiene lugar la historia, es decir, Irán. Igualmente, fue la única que tuvo una sola respuesta correcta posible, pero tal y como les indicamos a los niños antes de empezar, ninguna de las cuestiones debía tomarse como una pregunta de examen. A pesar de esto, hubo varios casos en los que la pregunta no fue contestada, en concreto 10

alumnos dejaron el ítem 5 en blanco, se supone que porque no lo sabían con certeza o por temor a equivocarse en su respuesta. La pregunta precisa fue formulada así: ¿En qué continente está Irán, el país donde se desarrolla la película? Con el propósito de no variar la estructura del cuestionario, dimos como posibilidad tres respuestas, obviando los continentes de África y Oceanía que pudieran haber generado más dudas en los alumnos y haber provocado más preguntas sin contestar que las 10 que tuvimos. Más que medir el nivel de cultura general de los niños, nuestro propósito con este ítem fue averiguar si los alumnos reconocían el contexto social y cultural en el que se desarrolla la película, muy lejano del entorno que ellos habitan. La mayoría de los alumnos respondieron acertadamente a la pregunta contestando que Irán se encuentra en Asia, 38 alumnos que supusieron un 76 %. Tan solo un alumno contestó que el país de la película se sitúa en América, un 4 % y ningún niño optó por decir que la República Islámica de Irán pertenece al continente europeo. Como se señaló anteriormente, 10 niños dejaron la pregunta sin contestar, lo que supone un considerable 20 %. Así, se deduce que casi una cuarta parte del alumnado no supo localizar correctamente el continente al que pertenece Irán, pero desde el punto de vista cuantitativo, tres cuartas partes del total sí acertaron en su respuesta, por lo que la conclusión general es que los niños eran conscientes del contexto geográfico, social y cultural en el que Ahmed vive su aventura.

Con el ítem 6 se pretendía pulsar la opinión sobre uno de los personajes adultos de la película, el profesor de Ahmed y Nematzadeh. Su figura se torna muy relevante para nuestro propósito relacionado con la educación pues se trata del personaje que representa la imagen de la educación formal que transmite la película. Como en otros relatos cinematográficos ambientados en escuelas e institutos, el profesor adquiere la función de transmitir conocimientos y valores a sus alumnos. En nuestro caso, el maestro resulta severo e intransigente con las demandas de los niños, no les presta atención y su obsesión es que hagan sus deberes correctamente, como él lo ha ordenado. Los resultados confirmaron nuestra hipótesis sobre el trato que el profesor brinda a sus alumnos, pues un abrumador 84 % contestó que el maestro trata mal a los niños y solo un 16 % no lo pensó, representando un escaso 4 % el niño que contestó todo lo contrario, que el profesor los trataba bien y otro 4 % los que pensaron que su trato había sido regular, mientras que un 8 % dejó la pregunta sin contestar. Por tanto, se puede interpretar que la elección mayoritaria de los niños cuyas respuestas se analizan, fue positiva para contribuir a lograr el objetivo de estudiar las emociones que la película despierta en estos jóvenes espectadores.

El ítem 7 decía así: ¿Cómo te parece el aula de los niños de la película con respecto a la vuestra? La misión de esta pregunta fue fundamentalmente estudiar la recepción del espectador, investigar de qué manera ve el niño el espacio cinematográfico representado en la pantalla. Evidentemente, el aula en la que Ahmed y sus compañeros asisten a clase es bastante más vieja y humilde que las modernas aulas que habitan los niños españoles en la actualidad. Por tanto, se esperaba que los niños hubieran prestado atención a la película y reconocieran el aula como más vieja en comparación con la suya, y así fue. Casi todos los niños, 46, reconocieron el aula de Ahmed como más vieja que la suya, lo que representa un amplio 92 %, mientras que 2 alumnos la consideraron más

nueva y otros 2, igual que su aula, siendo en total un 8 % los alumnos que por una razón u otra no optaron por la respuesta más evidente.

Una pregunta importante para conocer el nivel de identificación de los niños con el personaje de Ahmed fue la cuestión 8, formulada así: ¿Qué te parece que el niño desobedezca a su madre para devolver el cuaderno de su amigo? Los resultados que produjo esta pregunta fueron bastante igualados entre los niños que veían bien que Ahmed desobedeciera a su madre para evitar el castigo de su amigo y los partidarios de pensar que estuvo mal que lo hiciera. Tan solo una pequeña proporción de los alumnos, un 12 % se inclinaron por creer que el comportamiento de Ahmed fue regular a este respecto. La mayoría simple de los alumnos apoyaron la acción de Ahmed al ignorar la orden expresa de su madre de que no fuera a Poshteh, en concreto, el 48 % de ellos, 24 niños. En contra de que Ahmed se saltara la prohibición impuesta por su madre, estuvieron 20 niños, un importante 40 % del total de alumnos. Estas conclusiones hacen pensar que, a pesar de sentirse identificados con el niño protagonista del film, los alumnos de la investigación guardan mucha obediencia a sus progenitores y son precavidos a la hora de desafiar su autoridad. Pero, igualmente, hay que valorar que casi la mitad de ellos vio en Ahmed un comportamiento positivo porque antepuso su deseo de hacer el bien, devolviendo el cuaderno a su amigo, a cualquier orden procedente de los adultos de su entorno familiar.

Con respecto al ítem 9, que preguntaba sobre si los niños ayudaban a su madre en las tareas de la casa como Ahmed lo hace en la película, hay que decir que fue hecha con el espíritu de indagar en la experiencia del niño como espectador y en su identificación con el comportamiento del protagonista del film. Se extrapola esta pregunta a la experiencia vital de los alumnos en sus propios hogares. Literalmente, la pregunta fue hecha así: ¿Ayudas a tu madre en casa como lo hace el niño de la película? Casi la mitad de los niños respondieron que ayudaban a su madre en las labores del hogar, un 48 % del total, mientras que el 20 % afirmó que lo hacía algunas veces. Con esto, una importante mayoría de los niños, un 68 %, reconoció que colabora en las tareas de la casa. En cambio, el 32 % no ayuda nada a su madre en su trabajo en el hogar. Por ello, se puede extraer la conclusión de que los alumnos objeto de nuestra investigación muestran una manifiesta predisposición a comportarse de manera similar a como lo hace el niño protagonista del film, es decir, poseen los valores de la solidaridad y el trabajo.

Para finalizar con el análisis e interpretación de los resultados presentados por el cuestionario, se examina ahora el último ítem, la pregunta 10 que supone la cuestión más importante para conocer si los alumnos se habían identificado completamente con Ahmed y si la película había logrado transmitirles los valores de amistad, altruismo, tenacidad, entre otros valores positivos. La pregunta, literalmente, decía así: ¿Harías lo mismo que el niño para evitar el castigo de su amigo? Los resultados de las respuestas de los alumnos fueron muy concluyentes. Más de tres cuartas partes de los alumnos afirmaron que actuarían de la misma forma en que lo hace Ahmed. Un 16 % de ellos se mostraros dubitativos y optaron por contestar que quizá lo harían, mientras que un pequeño porcentaje de los niños, en total dos respuestas, un escaso 8 %, declararon que definitivamente no procederían como lo hizo Ahmed. Se puede interpretar la masiva respuesta afirmativa como una confirmación a la hipótesis

sobre eficacia del film de Kiarostami para transmitir valores positivos a los niños por medio de la representación de su modelo de niño, esto es, el pequeño Ahmed. Como la mayor parte de los niños respalda el motivo principal del viaje que emprende Ahmed, devolver el cuaderno para que su amigo no fuera castigado, queda ratificada la profunda identificación que la película logra establecer entre los espectadores niños y el personaje protagonista del relato, que es en sí mismo un modelo de representación muy rico en valores éticos y morales de carácter positivo.

4.2.1.6. Realización del cine fórum con los niños

Antes de comenzar con la transcripción de las intervenciones del grupo niños objeto de nuestro estudio, hay que señalar que este cine fórum estuvo condicionado por la corta edad de sus participantes y por la falta de experiencia en dinámicas similares sobre una película que no se dirige expresamente al público infantil. Sin embargo, tal como fuimos informados por el tutor del grupo, los alumnos habían realizado debates similares en clase sobre temas muy diversos y, en varias ocasiones, una película o fragmentos de ellas, habían servido como apoyo o ilustración de la lección que se impartía.

Los objetivos del cine fórum fueron los mismos que se pretendían alcanzar con la realización del cuestionario: comprobar si los niños se habían identificado con el film, descubrir las emociones que habían sentido durante el visionado, verificar la validez de la película para transmitir valores positivos y motivar a los niños para que se interesen por ver otro tipo de cine al que no están acostumbrados. La participación en este cine fórum fue bastante significativa en número, pues muchos niños aportaron sus opiniones sobre la película en mayor o menor medida. No se distingue diferencia de sexo en las participaciones de los alumnos en el cine fórum, al igual que no se tomó en cuenta en el cuestionario para analizar e interpretar los resultados.

Las preguntas generales buscaban que los niños contestaran cuestiones que podemos englobar en los siguientes apartados:

- Explicar en pocas palabras si les había gustado o no la película, qué les había parecido.
- Explicar las emociones que habían sentido al ver la película.
- Preguntar si habrían actuado como Ahmed, desobedeciendo a los adultos, para lograr su objetivo.
- Preguntar por lo que habían aprendido al ver la película.
- Indagar sobre si la película les incentivaba a ver otro tipo de cine.

Se expone aquí la transcripción completa de la práctica del cine fórum realizado con los niños, en la que el investigador ejerció el papel de moderador del debate.

Moderador (M): Hola niños, ¿cómo estáis? Como ya hemos terminado los cuestionarios, si os parece vamos a hablar un poco de la película que hemos visto. Yo iré haciendo preguntas y levantáis la mano los que queráis contestar. Recordad que tenéis que ser lo más sinceros posible, debéis responder lo que de verdad penséis, y que no os dé vergüenza contestar, que aquí no nos comemos a nadie, ¿vale?

Casi todos los niños al unísono: ¡Sí!

M: Bueno, lo primero que quiero que me digáis es qué os ha parecido la película que acabamos de ver. ¿Os ha gustado o no? A ver, tú.

Niño 1 (N1): Me ha gustado. Es muy bonita.

M: Pero, ¿qué es lo que te ha gustado de ella?

N1: No sé… los amigos y eso.

M: ¿Y qué más?

N1: Que se porta muy bien con él. Que juegan juntos… todo eso.

M: ¿A alguien más le ha gustado la película?

Niño 2 (N2): A mí. Está muy bien hecha. Me ha gustado que sale mucho el campo, la naturaleza. Salen muchos animales y me encanta.

M: Entonces, ¿te gusta el campo?

N2: Sí, me gusta ir con mi padre. Voy con él y con mi hermana todos los fines de semana, a la sierra. Me lo paso muy bien viendo los animales, es muy divertido.

M: Bueno, y ¿a quién no le ha gustado? Venga, tú, el del polo de rayas.

Niño 3 (N3): No me ha gustado porque es muy lenta.

M: ¿Te ha parecido lenta?

N3: Sí, mucho. Me ha parecido que era muy larga.

N1: Era lenta pero a mí sí me ha gustado.

M: ¿Y a ti, la que está en el fondo de la clase?

Niño 4 (N4): Me ha gustado mucho porque el niño de la peli le hace los deberes a su amigo para que el profesor no le riña. También me gusta que ayude a su madre en casa porque yo también lo hago, pero no estoy de acuerdo con que no le haga caso cuando le dice que no vaya al pueblo de al lado.

M: Y eso, ¿por qué?

N4: Porque está mal no hacerle caso a tu madre.

M: ¿Alguien piensa lo mismo sobre esto?

N2: Yo. Pienso que el niño lo hace bien porque lo que quiere es devolverle el cuaderno a su amigo.

Niño 5 (N5): Yo creo que hace bien, porque su madre es muy pesada.

(Los niños se ríen)

N5: Sí, es una mandona que está todo el tiempo diciéndole cosas al niño y no le deja hacer nada.

Niño 6 (N6): Es verdad, no le deja jugar porque lo manda a por el pan.

N4: Pero el niño tiene que hacer lo que su madre le diga… porque es su madre y ella manda.

N1: Yo creo que lo que hace lo hace para que no castiguen a su amigo y su madre pasa de él totalmente.

N6: Yo ayudo a mi madre en casa pero ella me deja jugar y eso.

M: Bueno, también quiero que me comentéis qué emociones habéis sentido viendo la película. A ver tú, el de rojo, cuéntanos.

Niño 7 (N7): Pues no sé… me ha dado rabia como los mayores no le echan cuenta a Ahmed.

N1: Tiene razón, todos pasan de él, menos el viejo de por la noche.

Niño 8 (N8): Yo me he sentido mal porque el niño no encontraba la casa de su amigo.

N3: Estaba todo el rato corriendo como perdido y nadie le ayudaba.

Niño 9 (N9): A mí me ha dado mucho coraje el profesor, que era muy malo con los niños. Siempre gritando y mandando. No se parece en nada al mío.

M: Sí, es cierto, no creo que se parezca. Decidme, ¿cómo es el vuestro?

N3: Es muy bueno y siempre me ayuda con los deberes.

N9: A mí me trata muy bien, pero es que yo estudio mucho y siempre hago bien los deberes.

Niño 10 (N10): A mí siempre me echa la bronca porque cree que estoy hablando todo el rato.

(Algunos niños se ríen)

N7: Es que siempre estás armando follón cuando él no mira.

N10: Mentira.

M: Bueno niños, no nos desviemos del tema., por favor. Decidme qué más habéis sentido. Tú, cuéntanos…

Niño11 (N11): A mí me ha dado mucha pena cuando el otro niño llora porque el profesor se enfada porque no ha hecho bien los deberes.

N6: A mí también.

N2: Es verdad, lo hace llorar porque es muy malo.

N4: Pero es culpa suya por no hacer los deberes como el profesor quiere que los haga.

N2: Sí, pero es muy duro con él.

N8: Yo me he sentido triste cuando el niño está en su casa por la noche y no come la cena que le ha hecho su madre.

Niño 12 (N12): Yo también me he sentido triste por el niño que no encontraba la casa pero al final me ha puesto muy contento que hace los deberes por su amigo.

N8: Y además todo sale bien al final porque llega a clase y le da el cuaderno a su amigo antes de que el profesor lo vea y después el profesor lo ve y le pone buena nota.

M: Bueno, eso, ¿qué os parece que el niño haga los deberes de su amigo porque no ha logrado encontrarlo?

N4: Creo que está bien porque así evita que el profesor castigue a su amigo.

N7: Yo haría lo mismo por este (señala al niño que está a su lado) jejejeje.

Niño 13 (N13): Y yo también por ti.

N7: Pero yo sé dónde está tu casa.

N13: Y yo también sé dónde vives tú.

N1: Yo también creo que hubiera hecho lo mismo.

M: ¿Y qué os parece que haya desobedecido a su madre y a su abuelo, y se haya ido a la aldea de al lado para buscar a su amigo?

N5: Yo creo que lo hace bien. Yo hubiera hecho lo mismo.

N3: Yo no lo sé porque a lo mejor me hubiera dado miedo ir tan lejos por la noche.

N2: A mí también me dio miedo que un perro le ladraba por la noche.

N5: A mi seguro que no me hubiera dado miedo porque soy muy valiente.

(Se vuelven a oír algunas risas)

N5: Además, su abuelo es bastante malo con él porque dice que le pega.

Niño 14 (N14): A mi seguramente me hubieran ayudado mis padres para encontrar la casa. Me hubieran llevado allí o algo.

N2: Yo creo que también me ayudarían mis padres si me pasa eso.

N14: Porque el sitio al que va está muy lejos y no es bueno que vaya solo.

N4: Seguro que mi madre me hubiera llevado en coche.

M: Pero en la película no hay coches.

N4: Pues yo que sé, pero ir sola no me habría dejado y yo tampoco hubiera ido.

N1: Yo solo tampoco me habrían dejado.

N13: No sé si mis padres me dejarían pero yo me hubiera escapado para ir a buscarlo.

N10: Yo lo intentaría… intentaría buscar la casa por mí mismo.

M: ¿Y si te pierdes?

N10: Pues preguntaría a alguien.

N9: Yo me perdería seguro porque en el pueblo que sale en la película todas las casas son iguales.

Niño 15 (N15): Además se confunde con el nombre del señor que lleva el burro.

N9: Verdad.

N15: Y hace que se pierda más todavía.

N6: Y las señoras que tienden la ropa también lo confunden porque le dicen que la casa está en otro lado.

N7: El viejo del final tampoco le ayuda… o sea, le ayuda pero no encuentran la casa porque llegan a una casa que no es.

N4: El señor mayor ese es el que se porta mejor con el niño.

M: Está bien chicos, vamos a continuar que ya estamos terminando. Ahora, quiero que me comentéis qué habéis aprendido de la película que hemos visto. Vale, tú otra vez.

N7: Yo he aprendido que la amistad es muy importante.

N1: Yo, que hay que ayudar a tu mejor amigo para que no lo castiguen.

Niño 16 (N16): Que los mayores son muy pesados a veces.

(Los niños se ríen)

N16: O sea, quiero decir, que están todo el rato dando órdenes y no escuchan al niño y eso.

N14: Yo me he dado cuenta de que hay que hacer bien los deberes para que no te riñan en clase.

N2: No sé, he aprendido que hay que ser bueno con tus amigos.

N12: A mí me ha gustado mucho la película porque en ella se ve que la amistad es muy importante y al final todo sale bien.

N4: Yo he aprendido que tienes que hacer todo lo posible para que no echen a tu amigo del colegio y que los mayores de la película no lo ayudan mucho… y que el niño lo hace muy bien haciendo los deberes de su amigo porque no encuentra su casa por mucho que la ha buscado todo el rato.

N15: Creo que la película enseña a hacer por los amigos cosas buenas.

M: Bueno, ¿alguien más? A ver tú…

N6: Yo he aprendido que la amistad es muy importante…y que el profe es muy malo porque hace llorar al amigo.

N8: Yo creo que enseña a ser un buen amigo.

N10: Para mí, la película enseña a ser mejor persona… a hacer cosas por los amigos, para que no les castiguen los profesores.

N9: Que los mayores, a veces, no te ayudan nada.

M: Bueno niño, vamos voy a preguntaros una cosita más, la última, que se nos echa el tiempo encima. Quiero que me digáis si después de ver esta película os gustaría ver más películas de este tipo, un poco "diferentes". Sed sinceros, por favor. Tú, dime…

N3: A mí no, porque la peli es un poco rollo… bueno, me ha gustado un poco, pero se me hace larga.

N6: Sí, quiero ver más películas como esta, porque me ha gustado mucho que el protagonista sea un niño… y los paisajes y eso.

N4: Yo no había visto ninguna peli parecida, pero me ha gustado y me gustaría ver pelis así otras veces.

N10: Yo también… o sea, que sí que me gustaría, porque está muy bien hecha.

N7: No sé… a mí me gustan más las pelis de dibujos, pero esta me ha gustado porque salían niños como yo.

N13: A mí regular, porque es un poco aburrida porque el niño va corriendo siempre de un lado para otro y nada más.

N16: Yo creo que sí. Me ha parecido divertida.

N9: Yo también porque la peli es muy diferente de las que veo con mis padres y mis hermanas. Creo que también les gustaría porque es muy bonita.

N11: Creo que si quiero ver más pelis así…. Porque se ve mucho la naturaleza, los animales y la gente es muy diferente, es de otro país y eso… me ha gustado.

N15: Yo también porque esta es muy buena y me ha gustado mucho.

M: Bueno niños, hemos terminado que ya ha dado la hora. Os doy las gracias por haber participado tanto. Lo habéis hecho muy bien y espero que lo hayáis pasado bien con esta experiencia. De nuevo, muchas gracias a todos y hasta luego.

4.2.1.7. Conclusiones del cine fórum

De las numerosas intervenciones de los niños en el debate sobre la película, se sacan conclusiones satisfactorias a la hora de confirmar las hipótesis y alcanzar los objetivos de la investigación. La función de esta labor empírica es completar de un modo cualitativo la investigación cuantitativa que se llevó a cabo con la realización del cuestionario con los alumnos. Igualmente, este cine fórum ayudó a comparar y confirmar las respuestas que habían dado los niños en la prueba escrita.

Lo primero que se intentó averiguar es si les había gustado la película o no. Los resultados del test dijeron que a la de los niños les había gustado o les había gustado un poco y que a menos de un cuarto de la clase no le había gustado el film. En el cine fórum se confirmó esa tendencia a afirmar que sí les gustó la película, aunque algún niño observó que no le había interesado mucho porque le había parecido lenta y demasiado larga. Otros indicaron que era muy bonita y que les complació que se viera mucho la naturaleza y que la película estuviera "bien hecha". Muchos destacaron que les había gustado la amistad que se da en la película entre los niños y que no les había agradado el trato que el profesor y otros adultos daban a los niños. Incluso alguno comentó que le había gustado que el niño ayudara a su madre en las faenas de la casa.

En cuanto a las emociones que la película producía en ellos, un gran número de los niños se sintieron emocionados al ver la historia de Ahmed en la pantalla. El film despertó en ellos emociones encontradas, como la tristeza y la alegría, y en algunos casos la ira, porque señalaron algunos que la actitud del profesor con los niños les dio "coraje" y "rabia". Observaron que el maestro de la película era malo y no hacía caso a los niños, todo lo contrario que su profesor que "es muy bueno" y "me ayuda con los deberes". Sin embargo, uno de ellos señaló que el niño tenía la culpa de que el profesor le riñera, porque no había hecho las cosas bien al no hacer los deberes como él le dijo. Destacaron, además, que los mayores con los que se encuentra Ahmed en su viaje no le ayudan nada, a excepción del "viejo de por la noche". Sintieron felicidad y alegría con el final de la película en la que todo se soluciona. Los alumnos se identificaron con el niño de la película y en muchos momentos sintieron esa sensación de estar perdido y de no contar con la ayuda de nadie para lograr encontrar el camino a la casa de su amigo. Igualmente, la acción de Ahmed de hacer los deberes de su amigo, por la noche, cuando acepta el fracaso de encontrar su casa, puso muy contentos a los alumnos. Recapitulando, tradicionalmente, la psicología consideraba la existencia de 6 emociones básicas como exponen Ekman y Friesen (1974) en sus estudios sobre las expresiones faciales de los humanos. Estas eran: alegría, miedo, asco, sorpresa, ira y tristeza. Pero, recientes investigaciones como la llevada a cabo por Jack, Garrod y Schyns (2014), reducen estas emociones a 4, pues concluyen que la sorpresa y el miedo tienen una raíz común, y la ira y el asco también. Por tanto, vamos a mencionar estas 4 emociones básicas que la película produjo en los niños. Primero, la tristeza, la cual manifestaron cuando Nematzadeh llora mientras recibe la reprimenda del profesor. Experimentaron alegría con el final de la película, cuando Ahmed hace los deberes de su amigo y llega a clase en el último momento para solucionarlo

todo. Sintieron miedo cuando percibieron que Ahmed estaba solo y desorientado en su búsqueda de la casa de su amigo, y sobre todo cuando andaba por las calles de Poshteh en plena noche y sin un alma en el pueblo. Y, finalmente, sintieron ira por la actitud de los mayores, principalmente se enfadaron con el profesor y el abuelo, aunque también en menor medida con la madre.

Seguidamente, se les preguntó a los niños si hubieran actuado como lo hizo Ahmed en la película. Nuestro cuestionario había arrojado unos resultados muy concluyentes pues solo cuatro niños contestaron que no, un escaso 8 %. Sin embargo, el debate introdujo matices importantes en esta afirmación. Algunos no les pareció bien que Ahmed desobedeciera a su madre cuando fue a Poshteh solo saltando la prohibición expresa de ella. Otros tantos pensaban que ir hasta tan lejos sin la compañía de un adulto era peligroso y afirmaron que sus padres les hubieran ayudado con este problema. Lo más importante y evidente fue que una gran mayoría de los niños veía bien que Ahmed hiciera los de deberes de su amigo para evitarle el castigo y declararon que ellos hubieran hecho lo mismo en caso de encontrarse en la misma situación que el protagonista del film. Así, de las intervenciones de los alumnos en el cine fórum, se puede deducir que la identificación con Ahmed ha sido positiva, sobre todo se identificaron con la buena acción del niño haciendo los deberes de su amigo, pero no tanto con la desobediencia mostrada a su madre y su mayores, y muy pocos se hubieran aventurado a emprender un viaje largo fuera de su entrono sin la compañía de un adulto.

Con respecto a la siguiente pregunta, se quería saber si la película había ejercido una función educativa en los niños, y se les preguntó directamente por lo que habían aprendido viendo la película. Sobresale por encima de todo el valor positivo que representa la amistad. Muchos niños manifestaron que habían aprendido que la amistad es muy importante y que hay que hacer lo que sea por ayudar a los amigos. La responsabilidad y la constancia de Ahmed también fueron muy valoradas por los niños. Alguno expresó su desacuerdo con los mayores e incluso declaró que había aprendido que los mayores "eran muy pesados". En conclusión, la película logró transmitir a los niños valores positivos como la amistad, el altruismo, la determinación, la empatía, la perseverancia y la responsabilidad, entre otros.

Finalmente, se pretendía conocer si la película había motivado a los niños a ver este tipo de cine en un futuro. En este apartado hubo un poco de división de opiniones, pues se alzaron algunas voces en contra que tildaron la película de lenta y aburrida. Otro de los niños admitió que prefería ver películas de dibujos animados pero que le había gustado el film porque lo protagonizaban niños. En cambio, hubo algunas opiniones a favor, pues varios niños afirmaron que verían películas de este tipo porque les pareció muy bonita y por el ambiente rural que se representaba en el film e incluso, uno de los niños considero que la película era divertida. Por tanto, en este punto, la variedad de respuestas obtenidas lleva a pensar que la mayoría de los niños no están muy convencidos sobre la posibilidad de ver más películas de un cine diferente al que acostumbran a ver y así, no se puede alcanzar una conclusión certera sobre la potencialidad del film para incentivar el visionado de otro tipo de cine, un cine de autor no condicionado por las exigencias comerciales y más orientado a la expresión artística.

4.2.2. Grupo de discusión en torno al film *¿Dónde está la casa de mi amigo?*

En este apartado se va a desarrollar la técnica cualitativa del grupo de discusión sobre la película objeto de la investigación. Krueger (1991, p. 24) afirma que "un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo". Nuestro objetivo con dicha técnica fue investigar sobre la experiencia espectatorial de experimentados docentes especialistas en diversas disciplinas. Igualmente, sus opiniones y análisis sobre determinados temas y aspectos formales de la película son analizados comparándolos con las conclusiones que se obtuvieron de la investigación con los niños y del análisis fílmico propio que realizó en el capítulo anterior.

El grupo de discusión estuvo compuesto por 8 miembros, todos ellos expertos en diversas ámbitos del cine y la educación, como narrativa audiovisual, música de cine, pragmática de cine, fotografía o pedagogía. La duración de la discusión fue de aproximadamente 2 horas de duración y tuvo lugar el día 25 de junio de 2015. Uno de los directores de esta tesis actuó como moderador y el otro lo hizo como observador. La figura del moderador tuvo una importancia capital en el buen desarrollo del grupo, pues como dice Llopis (2004, p. 167) acerca de sus funciones, en "un breve tiempo el moderador debe ser capaz de crear una atmósfera permisiva y reflexiva, comentar las normas básicas y dejar establecido el tono de la discusión".

Se comenzará exponiendo la transcripción del grupo de discusión casi en su totalidad, pues se han desechado pequeñas intervenciones que se desviaban del tema y no aportaban nada provechoso a la discusión. Tras la transcripción, y para cerrar el capítulo, se analizarán e interpretarán los datos obtenidos a la luz de nuestras investigaciones anteriores.

4.2.2.1. Transcripción del grupo de discusión

Para la transcripción, se han suprimido algunas partes, muy pocas, que no tienen relación con el tema de la discusión y no alteran el sentido de las intervenciones de cada participante. El grupo de discusión se desarrolló en un domicilio particular, en un ambiente relajado y distendido. A continuación, se expone el desarrollo del grupo de discusión:

> P: Soy Pedro Alves, soy profesor en la Escuela de las Artes de la Universidad Católica Portuguesa de Oporto, doy clases de guion y mi tesis doctoral versa sobre la pragmática y el aprendizaje informal a través del cine de ficción narrativo.

D: Soy Daniel, el investigador de este grupo de discusión.

M: Soy Mario Rajas, profesor de la Universidad Rey Juan Carlos y el ámbito de investigación que voy a tratar es la narrativa audiovisual aplicada al niño.

PG: Yo soy Pedro Gómez de la Universidad Francisco de Vitoria de Madrid, también profesor de narrativa audiovisual y respecto a la película yo me he fijado más en la estructura de la película y en las duraciones de los planos.

F: Yo soy Francisco García, soy uno de los directores de la tesis y voy a actuar como público porque el otro director investigador que va tomando notas. Catedrático de la Complutense.

A: Yo soy Álvaro Pérez, soy el codirector de la tesis, soy profesor de la Universidad de Jaén en su sede de Úbeda, Centro adscrito de magisterio y soy experto en cine y educación.

H: Yo soy Hernando Gómez, soy profesor en la Universidad Europea de Madrid. Mi ámbito de investigación es la fotografía y en concreto, la construcción de la imagen para llegar a un fin poético.

Mo: Yo soy Mónica Tovar, soy investigadora, becaria CPU en la Universidad Complutense de Madrid, soy experta en música de cine y mi tesis va sobre la función narrativa de las canciones en el cine de Almodóvar.

D: Este grupo de discusión trata sobre la película ¿Dónde está la casa de mi amigo?, que es la parte central de mi tesis dedicada al cine y la educación. (...) Quiero que vosotros me contéis vuestras impresiones sobre la película.

F: Bueno, en la película se presenta una educación formal en la escuela, que es con lo que abre y con lo que cierra (...) La amistad empieza a formarse fuertemente en la escuela, ahí es donde se producen identificaciones, en las que un niño tiene tanta amistad con otro que es capaz de hacer lo que sea para que no lo echen del colegio. Y se cierra igual que se abre, pero con solución, empieza con un conflicto con el profesor que no tiene competencia de interacción con los alumnos y sobre todo con los alumnos que tiene dificultades. Al final se resuelve de una manera otra vez por la amistad (...) por medio hay todo un conjunto de educación informal.

M: Yo creo que una de las claves la mencionaba Paco en un artículo al respecto de esta película es que, efectivamente, hay dos aprendizajes muy claros en la película, un aprendizaje que se desentiende de la vida totalmente, que está ejemplificado en el profesor sobre todo, pero también en el abuelo, en la madre y en otra serie de personajes y luego esa vida en la que se aprende, que es una metáfora del mismo cine como trayecto y como recorrido durante toda la película.(...)

Aquí se oponen dos aprendizajes claramente, el formal y el informal, buscando un lenguaje muy aparentemente simple pero que luego veremos que es muy complejo a la hora de tomar algunas decisiones de realización.

PG: Yo como dije me había fijado sobre todo en la estructura y lo que noto es que tiene una estructura muy clásica, con unos giros también bastante clásicos, quizá no muy canónica en lo que tiene que durar cada acto, pero sí en qué es lo que pasa, en cuáles son los sucesos. La historia se desencadena cuando el niño comprende la dificultad de su amigo y a partir de esa acción vas entendiendo un poco los códigos de lealtad que hay en esa amistad, el giro primero viene cuando realmente se da cuenta que tiene el cuaderno de su amigo y entonces su objetivo inmediato es, sea como sea, y por encima de lo que me digan los mayores yo tengo que ser leal con mi amigo y devolverle el cuaderno para que no acabe expulsado del colegio. El segundo giro es cuando realmente ve que su estrategia ha fallado (...) él se da cuenta que la única forma es hacerle la tarea para llevarle el cuaderno resuelto y en ese momento final cuando vemos que llega en el último minuto, es un salvamento en el último minuto, que le vemos llegar con el cuaderno ya casi cuando el profesor ha caído sobre el alumno.(...) en ese segundo acto lo que no aprende en la escuela lo va aprendiendo en la calle.(...) él intenta comunicarse con los mayores pero no le escuchan. Tiene que recurrir al autoaprendizaje. (...) Luego, también me había fijado en las duraciones porque parece que invita a que en el plano tú intentes descubrir las intenciones de los personajes (...) son planos de acción pausada, diríamos, con muchas reiteraciones, un crítico con mala leche diría que es una película lenta y repetitiva.

H: Yo me he fijado más en el tema de la fotografía, en la dirección de fotografía. Bueno, me ha parecido que está bastante cuidado ¿no?, imágenes muy limpias, la composición está bastante cuidada dentro de la simplicidad. (...) La dominante de color que aparece siempre es un color así muy azulado, sin embargo, hay un desfase, algo sucede cuando va al pueblo a buscar al niño y luego vuelve y se mantiene la misma tonalidad...

F: Que es ocre tierra.

H: Sí, y en realidad el tiempo pasa, prácticamente parece que está rodada a tiempo real, parece, ¿no? y sin embargo en la luz, entonces esto parece confundir un poco al espectador. A mí me ha llamado la atención por eso bastante.

Mo: Yo me he fijado en la música y también el tratamiento de las voces y me ha parecido muy curioso que juega lo que yo llamo pasar del in al off o el reconocimiento a posteriori. Se escuchan muchas voces que los personajes no se ven físicamente. Entonces llaman la atención del espectador para ver dónde está ese foco y no te lo muestran después. Pasa con las señoras que

están tendiendo la ropa, pasa también con las voces de personajes masculinos... y en cuanto a la música solo hay un tema, es el mismo, la diferencia es que de la primera, porque acompaña a las dos carreras, en su sentido de ida, en la primera dura 2 minutos 10 segundos y en la segunda amplia un poco más, son minutos 18. Entonces, narrativamente es llamativo que justo en una secuencia, en una cadencia de imágenes, que hay de por sí movimiento del personaje te apliquen una partitura que tiene mucho ritmo de por sí, que está propiciado por el instrumento de cuerda que es un setar, creo que es un setar por la sonoridad que es similar a un laúd y son cuatro cuerdas y la forma de tocarlo parecido a la guitarra hace que sea un sonido muy rápido y está acompañado de un instrumento de percusión que creo que es el daf con el que empieza la partitura que es un sonido muy seco.(...) siendo siempre una partitura extradiegética que únicamente en el segundo viaje es cuando se incorpora el sonido intradiegético más perceptible que es el sonido del burro que a él le sirve como guía para seguir al personaje, que no se ve en alguna ocasión.

P: Pues yo mirando la película me fijé más en los motivos de identificación que podría haber para un niño o a nivel temático cual eran así los elementos más curiosos. Para mí, por ejemplo, las cosas que más me apasionan de la película, que me gusta mucho, es esta idea de tener un niño como protagonista y el antagonista casi que es el mundo de los grandes, el profesor y la educación formal que debe tener, los padres y todas las reglas que deben tener y su objetivo es muy sencillo, es el objetivo de ayudar a alguien que es como él y que tiene las mismas necesidades y entonces esta capacidad de empatía por el otro que es una cosa que ninguno de los adultos parece tener hacia su problema, es un problema demasiado pequeño.

F: Ni de los otros niños. O sea, desde ese punto de vista yo lo que veo es que se producen elementos diferenciales muy fuertes, o sea, se educa en cuanto que se marca también la diferencia y las relaciones que se establecen son ricas por el mismo hecho de contar una historia, la historia da sentido al mundo y entonces, justamente por eso, el cine es tan vital y tan rico. Yo, respecto a la estructura, que tú comentabas (...) toda la estructura era un gran palíndromo, el número uno es la escuela y los deberes no hechos, que tiene varios planos pero un mismo escenario... y termina con el número 11 que dice la escuela y los deberes hechos. Es un palíndromo y con sentido antitético. El segundo es: la casa, los deberes y la ayuda en las faenas de la casa y el número 10 es igual, pero también antitético, en el 2 lo que sucede es que el niño que hacer sus deberes y es ahí cuando se da cuenta que se ha llevado el cuaderno de su amigo (...) y en el 10 se da cuenta que tiene que hacer sus deberes y también los de su amigo. (...) en el 3, camino a Poshteh para buscar a su amigo, le corresponderá el 9 que es Ahmed vuelve a Koker sin haber encontrado la casa de su amigo. (...) En el numero 4, Ahmed recorriendo el laberinto de viviendas de Poshteh en busca

de la casa de su amigo. O sea, la vida es un laberinto, esto es un aprendizaje, se aprende de las calles, de las plazas, de las preguntas que se hacen. Y en el número 8, Ahmed vuelve a recorrer las calles de Poshteh, el laberinto no se resuelve y aunque vuelves después al laberinto tampoco se resuelve.(...) Bueno, en el número 5 es vuelta a Koker sin encontrar a su amigo y en el número 7 vuelve de nuevo a Poshteh para buscar a su amigo, como veis, se produce un elemento laberíntico, de ida y vuelta, de intento, de repetición, que a mi modo de ver, es una metáfora de lo que es la educación. (...) Y el 6, y esto no es extraño, en Koker se encuentra a su abuelo (...) y él también es capaz de mantener frente a la tradición lo que es su deber.(...) Desde un punto de vista retórico queda tan cerrado, porque está así de cerrado, pero desde un punto de vista más de construcción narrativa, salía de otra manera.

M: Tiene esa potencia, que tiene las dos estructuras, una educativa, una didáctica y otra narrativa, que es la que decía Pedro, que coincide en esos momentos. El *midpoint*, por ejemplo, que es esa escena o secuencia 6, pues es muy evidente cómo pivota todo y, efectivamente, la educación, sobre todo de cara a los niños, me parece muy interesante la investigación por eso, ¿qué opinan ellos de ese tipo de proceso? porque se aprende por repetición y es la caligrafía, que tienes que repetir hasta que te salen bien, esos deberes duros en relación a eso, y luego la diferencia entre una cosa y otra, que eso es lo que utiliza el cine, esas escenas espejo para que veas como sube ese zigzag, como lo baja, y tú saques una conclusión de la diferencia de eso. (...) Como en las películas de animación que tan bien llegan a los niños porque se dan cuenta muy bien de los cambios. Yo creo que es una película que articula bien ese tipo de cosas, solo que tiene ya bastantes años, pero que sigue funcionando muy bien como ese trayecto de aprendizaje.

F: El aprendizaje es el cambio... que no necesita ser revolucionario, solo un pequeño cambio.

M: Por eso llama la atención que hay un personaje muy activo, el protagonista, el niño protagonista y el otro es muy pasivo. (...) Esos personajes que sirven de contrapunto, a veces son un poco exagerados como pasan de él en ese sentido, menos el carpintero... pero el abuelo, que lo manda a por tabaco, es una educación muy formal y muy alejada.

PG: Me ha llamado mucho la atención de la estructura de palíndromo, me parece muy interesante. Ya si nos metemos en la retórica en el fondo es una anadiplosis porque tiene un primer término y un segundo término y un último término prácticamente idéntico y lo que le da valor a la historia es la comparación, ¿qué ha cambiado desde el principio al final en ese viaje de transformación que tiene el niño?

P: Yo veo mucho ese tema, los niños, el activo, el pasivo... la escena donde rompe el vendaval es cuando el niño se decide a hacer los trabajos. (...) Yo creo que es una película sobre la inocencia,

por decirlo así, de comparar estos dos temas, lo que es más altruismo y empático con el otro y todas estas reglas y modos de funcionar social y familiar.

M: Me parece precioso el sentido final de las dos éticas que se contraponen, porque, claro, está suplantando al otro, haciendo sus deberes, haciendo trampas, desde ese punto de vista ético, pero precisamente para todo lo contrario, una propia ética que él mismo ha construido en el relato. Es un momento potentísimo y precioso.

Mo: Yo me voy a desmarcar un poco. Lo que decía Pedro de que el niño siempre está detrás del otro, musicalmente también existe, porque aunque sea un único instrumento, la cuerda suena doblemente. Auditivamente, cuando el niño va corriendo solo por el campo y por esos parajes, se repite mucho con la técnica rápida de cuerda que usa, que parece que está latiendo.

P: Y es casi cómico el tema de la música y eso, ¿no?

Mo: Además es que la tesitura en la que está compuesta la partitura es muy aguda (...) no tienes sonidos bajos que hagan la melodía más pesada y que normalmente se entiende como la figura del hombre (...) por eso aquí al ser tan agudo parece representar una instrumentalización del niño en términos de música y de tesitura. (...) al ser la tesitura tan aguda al principio, nos está avisando de que el niño va a conseguir su objetivo, lo que no sabemos es cuándo.

F: La propia música está dilatando el proceso.

Mo: Claro, lo dilata y lo amplia.

F: Dice: "lo conseguirás, pero no será fácil".

H: Yo creo que esa repetición se produce también a nivel fotográfico, ¿no?, porque todo comienza y acaba prácticamente de la misma manera, o sea, si trazásemos un mapa o una carta y la doblásemos, realmente, el principio y el final son exactamente igual, el punto intermedio no coincide exactamente en tiempo, pero sería de alguna manera esa conversación con el abuelo, que el cigarro y tal, etcétera, y tal vez por eso el tema de esa dominante de color que siempre es la misma y que no coincide en tiempo con un atardecer o un amanecer, tal vez sea para seguir con esa continuidad temporal.

F: Bueno, en lo que representan las escenas del tiempo también tiene mucho sentido porque lo que es el centro del relato es el pasado. Es como, si tú quieres crecer tienes que romper con las tradiciones absurdas del pasado, o sea, crecer es romper. Luego, se ve que el niño va y entonces, en el laberinto encuentra libertad y va y viene y la música que es muy rítmica porque en cualquier cultura el ritmo se impone de una manera similar, o sea, los compases. En cambio, no pasa así

con la armonía.(...) Tanto la música como los personajes, como los espacios, todo, está remitiendo a una ética del pasado, a una mítica del pasado, es el abuelo el pasado y le pide cosas que no tienen que ver con los problemas que el niño tiene. Lo que es la familia en sí, es un presente pasado, o sea, sí estamos en el presente pero es la tradición más inmediata, una formación que ya tiene que integrar elementos de novedad. (...) Es terrible la crítica que hace a la educación porque la hace de una manera general, además de hacerla en particular con el profesor. O sea, el profesor es un estereotipo esperpéntico y exagerado. Pero, en realidad, la educación lo que pretende es mantener las reglas existentes. (...) A mi modo de ver la primera persona que aprende es la madre. (...) la escena de recoger la ropa es una escena genial, de composición, de concepto y de interacción entre una y otra. Quien más aprende es Ahmed, que es el que ya más sabe, porque tiene el conocimiento de la amistad, en términos generales, del amor, de la filia. (...) Aprende constantemente. Aprende la fortaleza de oponerse a su abuelo y ver que todo el campo es libre para la búsqueda, porque la búsqueda del amigo es la búsqueda de la libertad, es la búsqueda del amor, es la búsqueda y el encuentro del yo verdadero en cuanto que yo también es el otro. (...) Aprende también el otro niño, Nematzadeh, porque... se echa a llorar además...porque, llega un momento en que este aprendizaje tiene algo de íntimo, cómo diríamos, de intuitivo en el concepto que decía Platón (...) Se da cuenta de que hay alguien que le quiere, y también se da cuenta de sus errores, de su falta de atención, etc. ¿Y quién no aprende prácticamente nada? Y eso es muy doloroso. El maestro. ¿Y quién no aprende nada, de nada, de nada? El padre y el abuelo. Sobre todo, el abuelo, porque no ha sido capaz de adaptarse.

PG: A mí, respecto a la fotografía, una cosa que me ha llamado la atención y que tiene que ver con algo que habéis mencionado, a mi me recuerda a las series de dibujos animados en las que toda la focalización va al sujeto que es el niño y los adultos salen parcialmente, se les ve las piernas, se les ve de espaldas, como que su cara no importa mucho, se queda ahí como en segundo plano.

F: ¿Pero eso qué puede significar?

PG: Pues...

F: Porque todo signo significa.

PG: Pues yo creo que es algo, parte de un código que tiene muy interiorizado el director y que creo que puede que venga por ahí, del mundo de los niños, del cine infantil o del cine de dibujos animados.

.....

F: Es por tanto una película de amistad y de amor, de la filia.

H: A mí me ha llamado mucho la atención el tema de las miradas perdidas del niño, como cuando recibía negativas, entonces incluso, no sé si es casualidad, a ver qué me decís, pero me recordaba incluso a las miradas de La pasión de Juana de Arco, además que se me parece un poco el chaval, esas miradas que eran un poco...

M y PG: El fuera de campo.

H: Sí, pero como me resultaban muy muy largas, o sea, que era como algo no real...

PG: Otra figura retórica, una suspensión sería.

H: Puede ser.

PG: A mí me parece que un poco el ritmo de los planos lo que busca es que tú vayas intuyendo lo que el niño va procesando porque eso es verdad, lo que tú estás diciendo se ve muchísimo y al principio de la película es muy visible, cuando tiene esas miradas al niño que tiene el problema y te das cuenta de que la empatía lo asumes inmediatamente por esos planos tan largos en los cuales el niño está pendiente de este otro chaval que ve que está sufriendo.

H: Sí, que además te hace estar muy cerca del personaje de una manera muy emocional, o sea, porque...

M: Efectivamente, yo creo que esa es la clave, que desde el comienzo de la película te construye la emoción a partir de ese personaje y por eso lo de cortar a los otros o reencuadrarlos y las miradas fuera de campo. Es muy evidente en la propia acción inicial porque es uno de los momentos que todos hemos tenido seguro en la infancia, ese momento del cuaderno, del profesor que te llama por los deberes, que recuerdas con una emoción de pánico, en algunos casos, de terror... yo viendo esta película recordaba un profesor que teníamos que hacía exactamente eso, era uno por uno con el cuaderno, daba tiempo a la mitad de la clase más o menos y así, todo el dilema dramático que tenías ese día era que empezara por la A y yo que soy la R, pues no llegaba.

PG: Respecto a la tonalidad, una cosa que me llama la atención es cómo articula el tiempo en la película, porque yo creo que tratándose de la historia de un niño que sale de su casa casi a hurtadillas para resolver un conflicto aventurándose por barrios que intuyes que son de gente humilde en líneas generales, donde puede haber algún tipo de delincuencia escondida y tal, tu vas viendo que la tonalidad te lleva hasta la noche. O sea, tú vas viendo que a este niño se le va

haciendo de noche, la película va perdiendo cada vez más luz y eso también genera una cierta intranquilidad por la propia seguridad del niño.

H: Sí, pero no es real. No llega la noche, al final sí, pero yo lo pensaba en tiempo y decía, se está haciendo eterno.

F: Es muy importante saber que todo signo significa. Entonces, esa suspensión, hay un momento que es una especie de suspensión temporal y espacial. (...) Yo creo que esos espacios también son espacios que se necesitan para el conocimiento. (...) No consiste solo en que la película es lenta o es rápida, son espacios que dejan ahí en blanco, porque no dan una solución, que dejan en blanco porque esperan una solución, y esta se produce o no se produce.

P: Es un poco los que decía Casetti, que llama al espectador a atar un poco los hilos de la trama que van dejando un poco sueltos por ahí. Pero a mí, todos estos temas, por ejemplo, la escala de los planos, que corta a los mayores, los adultos, me da idea del ritmo. Hay un mismo ritmo para todo el mundo que es el ritmo diario pues la película pasa en un día, pero el ritmo con que actúan los niños es muy distinto del ritmo con lo que hacen los adultos. Y yo creo que al final, los únicos personajes que se transforman, desde el principio hasta el final, son los niños. Para los demás para los adultos, el padre, el profesor, solo ha pasado un día más y nada ha cambiado. Pero para estos niños el aprendizaje sí que es muy fuerte. (...) La película está muy trabajada desde el punto de vista del niño, desde el enfoque total en el niño y en el aprendizaje y la transformación del niño, porque el mundo adulto sirve de contrapunto pero no llega a cambiar.

F: Sí. El niño es el que ve. El niño es el que está hablando, no es una narración que sea en voz en off, ni mucho menos, pero el contenido no es solo del punto de vista de la historia sino que es también de perspectiva discursiva. Es él quien nos va guiando y vemos lo que ve él, independientemente, no tiene por qué ser un plano subjetivo, para saber qué es lo que está pensando él. El mundo de los valores es el de él, y sobre todo, creo que llama mucho la atención que se es creativo si se cambia. Se aprende si se cambia. (...) Hay una cuestión. Creo que no solamente son los niños los que cambian. Cambia la madre, que produce un cambio profundísimo. (...) la madre lo que ha aprendido en ese tiempo es que tiene que dejarle un espacio al niño.

I: Soy Ignacio Sacaluga, profesor de la Universidad europea de Madrid. Una de las cosas que más me impresionó es ese juego de imagen y de texto y de subtexto, que es sobre todo la ausencia prácticamente de planos subjetivos, que me parece una metáfora maravillosa porque lo fácil hubiera sido utilizar planos subjetivos, porque es lo que la narración te pide...

F: Que te la cuenta sin contar.

I: Exacto.

F: Él no aparece como un personaje que esté llevando la narración propiamente.

I: Me parece maravillosa porque, normalmente, cuando vemos una película en la que se produce un viaje del héroe, vemos muchos planos subjetivos, y en cierto modo, porque a nivel narrativo aporta muchísimo y que acera mucho al espectador, y que conecta. Es un plano muy rico. Pero, precisamente, este director ha optado por no usar el plano subjetivo. Estoy de acuerdo en que el héroe guía el viaje, pero la mirada es justo la contraria. Hay un plano que el director repite al menos dos veces, al menos en toda la película, si no más. Y es el zigzag de la subida al otro barrio, que creo que es también una metáfora maravillosa del propio viaje del héroe. Porque además lo hace e incide, no es casual, es el mismo plano. Dos veces. En dos secuencias completamente distintas.

F: Con la misma música.

Mo: Y que es ascendente.

I: Siempre es ascendente.

Mo: Es ascendente, pero también tiene partes más planas. El problema es la técnica, que hace que alguna nota más aguda...

I: No, no, no, no...Yo me refería en el sentido final.

Mo: Cuando llega a la parte más llana esa música se aplana.

I: Yo no me fijé tanto en la música como en el aspecto visual del plano. Lo podía haber utilizado en el sentido contrario, de bajada, porque el niño sube y baja, pero usa el mismo plano, el mismo tamaño de plano y prácticamente con el mismo recorrido.

F: Porque ese bajar, no es descender, no es ir a menos, es ir a más. Tú tienes que recorrer el camino cuantas veces necesites para conseguir el objetivo.

I: Y, bueno, estamos focalizando la atención en la figura del héroe, claramente. Pero, hay unos antihéroes fantásticos y hay unos personajes secundarios extraordinarios, a pesar de que el grupo de personajes es reducido. No hay mucho volumen de personajes, son los que son, los episódicos, los puntuales, los extras... pero luego hay 5, 6, 7 personajes que son los que conforman todo.

F: Y luego está el personaje colectivo de la escuela, que en definitiva es una forma de representación narratoria, por decirlo de así, de lo que está sucediendo. O sea, los niños interviene poco, y sin embargo están súper atentos, sufren, sienten, dudan... igual que prácticamente lo que te pasa a ti cuando estás viendo la película.

PG: ¿No habéis notado en el profesor que, efectivamente, tiene mucho casi de estereotipo del mal bicho en el aula, pero... como que, a veces, su tono es también como de claudicación ante la imposibilidad de transmitir? Porque, evidentemente, el camino que él utiliza no es el adecuado. ¿No habéis notado algo así?

F: No es exactamente de claudicación. Él, como todo ser humano, tiene un punto de ternura y de debilidad, por decirlo así. (...) Toda educación es una comunicación. Tanto que es *educare*, llevar de la mano, en el sentido más maravilloso del término. Educar es guiar. Es llevar de la mano.

H: El tema del pan, creo que es curioso. El tema de cómo va marcando la trama, te va creando esa incertidumbre. El tiempo pasa, no llega, cierran la tienda y hay que hacer algo, hay que hacer los deberes y los del otro niño.

F: Comprar el pan es un deber. Es una obediencia. Es, por tanto, la transmisión de un, diríamos, de un valor, y sobre todo es la forma en que nos alimentamos. (...) Ante el deber de hacer los deberes de su amigo para que no lo expulsen, lo de comprar el pan es muy poco. Y no digamos, porque se lo había mandado su abuelo, el ir a por tabaco. (...) Es curioso que no haya resonancias propiamente religiosas, excepto ese vendaval que conmueve todo, que puede tener distintas significaciones. Pero, es curioso, hay casi más cultura religiosa cristiana que musulmana.

P. Es casi como una anticultura. Si entiendes la cultura como una institucionalización, en un determinado contexto, aquí estamos hablando de valores que huyen a esa misma cultura, la cultura de obedecer a tus padres, al profesor...

F: Es porque el amor es más poderoso que el tiempo y que la muerte.

I: Había dos cosas que me parecían interesantes. Una cosa, lo que había comentado Hernando, el concepto del pan. A mí, el pan me parece el Macguffin, es la excusa argumental, es decir, la excusa argumental no es el viaje, esa es la narrativa, es el núcleo de la historia. La excusa argumental es el pan, que es aquello que permite que el chico salga de casa. No nos olvidemos que sale porque tiene que ir a comprar el pan y en estas, en las que compro el pan, voy a buscar a mi amigo y esa es la excusa perfecta, como en *El halcón maltes* la excusa es ese objeto que mueve toda la película, mueve toda la trama y que realmente en sí, no tiene ningún significado.

F: ¿Y esto aplicado a la educación?

I: Bueno, buena pregunta. Bueno, la educación debería huir de excusas argumentales, pero tendría que reflexionarlo. Pero, relacionado con eso y también con el personaje del final, el señor que le va hablando de las puertas, y eso sí creo que tiene una aplicación directa en la educación (...) Hay una secuencia de 10 minutos mínimo que se tiran hablando de las puertas de madera y de hierro, no sé si os acordáis, es decir, entre lo efímero y lo eterno. Que tiene que ver con los valores que pasan de moda y los valores que se mantienen. Porque es que además insisten en el guion…

F: Entre lo rígido y lo flexible.

I: Exacto, estas puertas, y además lo dice, estas puertas a mi me dicen, las nuevas, que duran toda la vida, y dice: "pero yo no sé lo que dura una vida". Es que el planteamiento en guion es fantástico. De lo efímero a lo....

F: ¿Y en la educación?

I: Pues fíjate, la aplicación que tiene con las permanentes reformas educativas que se han hecho, que al final ha sido un viaje cortoplacista, ¿no? De decir, bueno, esto que se supone que no son valores o son valores que podrían ser universales, se han transformado algunos en valores efímeros.

F: Pero yo creo que incluso transcendiendo, porque lo que es para siempre, lo que es maravilloso del cine y de la narrativa es la multiplicidad de significados, dependiendo de la perspectiva que elija quien lo cuente y quien lo reciba, el receptor.

PG: Perdona Paco, una cosa que has dicho tú antes que a mí me parece muy importante. La idea de que los espacios vacíos ayudan a crear, involucran al espectador en la historia si tienen la paciencia de dejarse llevar por donde le quieren llevar. Entonces, yo me doy cuenta de que el cine más comercial ahora... yo es que ahora cada vez que voy a ver una película se me olvida a los 5 minutos, no sé por qué me pasa esto, y es que creo que estimulan tanto y te llevan tanto que realmente tú no aportas nada, tú no creas nada, está todo tan cerrado que es como un pack. Y este tipo de películas justo lo contrario.

P: Sí. Te va dejando preguntas, te va dando tiempo para las respuestas, alimentando la espera.

PG: Te da tiempo a salir tú de la película porque los espacios fuera de campo, al igual que todo lo que hay alrededor del niño que tú no llegas a ver, como qué le va a pasar si no lo hace, cómo será realmente su padre, que casi ni le ves, es decir, todo lo que la película no te enseña...

F: Y lo que le ves, mejor no haberlo visto.

PG: Pues eso. Yo creo que motiva mucho la creatividad del espectador.

M: Te habilita los espacios para que tú incorpores cosas. Algo muy del cine iraní. Dejar esa contemplación, como en El color del paraíso, por ejemplo, que lo hacen también, para que tú incorpores. Tanto es así, que estos personajes cuando vuelven a salir en varias películas del director, solo con verles ya y ver que siguen de amigos y que han crecido 10-12 años, porque es lo bueno de los niños, que ves la transformación claramente en un momento. Yo recuerdo en el cine A través de los olivos, la gente...ves el plano en que se acercan los dos 10 años después apareciendo ahí y te dan ganas de llorar, de ver simplemente esa imagen.

.....

F: Uno de los dos hablabais del problema moral. Hay un problema moral, o sea, por una parte deja de obedecer y miente, tiene que mentir o, la realidad, la verdadera es justamente el aprendizaje y lo oro es simplemente una excusa...

M: O una mentira, incluso. Que es esa contraposición entre el cuaderno y la flor del final, que marca esas dos cosas. Que esa ética es más ética que...

F: Y el tema de la flor, ¿qué significa? Otro análisis que se podría hacer es solamente recoger los elementos simbólicos a través del diccionario de los símbolos. O sea, ¿es educativo el cine en sí? Claro. ¿Es esta película? Sí, pero ¿por qué? porque es un instrumento que se multiplica en tus manos hasta lo que tú más quieras. Y las miradas son inagotables. Pero es que estamos ante una obra maestra.

Mo: Yo, cuando vi la película digo, yo tengo 28 años y veo la película y me planteo que un niño se va y tal, pero un niño de 7 años que ve esa película, ¿qué dice? ¿Me voy de mi casa sin que mi madre me deje, recorro x kilómetros por un cuaderno y no me pasa nada?

F: No, él cree que le puede pasar algo.

Mo: Le puede pasar, efectivamente...

F: Y se le ve hasta nervioso.

Mo: Pero la imagen que se da inicialmente es, bueno, se va, me voy, me debería ir, porque es lo que tengo que hacer, rompo con la normativa. Entonces, pensando en plan general, no sé si

Kiarostami está haciendo una crítica a los valores iraníes en esos momentos, que hay que tener en cuenta, 1987, la figura masculina, no está presente el padre, en una comunidad iraní...

F: Está un momentito solo.

Mo: Pero, ¿quién ejerce, como decías tú? La madre. Musicalmente, no hay figura masculina. Incluso si te quieres poner a equiparar instrumentos, la forma de este de cuerda es más femenina que masculina, entonces...

F: Y, el propio sonido de cuerda es más femenino.

Mo: Exactamente, es más femenino que masculino. Y dices, el profesor, por muy ogro que sea, les está diciendo:"tienes que estudiar y no irte con tu padre a la cuadra, que por eso no has hecho los deberes". Entonces, en términos de sociedad, igual el autor sí creo que está haciendo una llamada, el niño evoluciona, el niño cambia, porque esos valores iraníes del pasado están demasiado anclados. Y te lo dice de diferentes maneras e incluso con la música. Te pone una partitura ancestral para una película de 1987. Evidentemente, no te va a poner una partitura pop, porque no sé ni siquiera cómo suena el pop iraní.

F: Me parece una buena apreciación, porque es una llamada al deber. La película no dice que no tengas que cumplir con el deber. Lo que pasa es que, por encima de ese deber que si debes cumplir, hay otro deber más grande que es la amistad, el amor, el sentido.

M: Lo que decía Mónica, creo que es muy interesante, luego nos comentarás al respecto de esos datos de la investigación, porque ese punto de vista yo me lo planteo muchas veces. Efectivamente, un niño de ahora ve la película y le están proponiendo, a veces, que se salte determinados elementos, aunque aquí hay otra lectura, es un salto más allá de...

H: Pero yo creo que no está invitando a los niños a que se salten la norma.

M: No. Eso es lo que creo que no.

H: Yo creo que nos está diciendo: esto es lo bueno y esto es lo malo. Pero algo te dice que el niño actual no se puede saltar la norma, porque sabe lo que es, lo máximo a lo que tendría que llegar.

M: Sí. De hecho, al principio, el motivo dramático inicial es ese, es la expulsión, en ese sistema, y lo que él quiere es que no expulsen a su amigo.

P: Y, a lo mejor, funciona como lo contrario. Porque lo ve en una película ya no siente la necesidad de hacer lo mismo. Lo vive por medio de una experiencia a través del cine, lo que puede solucionar alguna falta o deseo de hacerlo en la vida real. O sea, el cine no tiene que ser

una copia directa de lo que vemos, pero puedes aprender y con eso ya no tienes necesidad de hacerlo. Por eso, las películas de violencia pueden llevar a la copia y es una consecuencia negativa, pero te pueden funcionar de catarsis, o sea, expulsar algunas pulsiones.

I: Pero fíjate, no hay conflicto si no hay un dilema, es la base narrativa, es decir, si no tenemos un conflicto no hay historia. Entonces, fijaos por un momento si la madre hubiera dicho: "Sí, sí, ve a entregarle el cuaderno", se acabó la historia, nos cargamos la historia, porque a partir de ahí ya la transcendencia del dilema, que es la base que mueve a un héroe, ¿qué debo de hacer yo? ¿Cuántos compañeros suyos hubiesen osado desafiar la norma para recorrer el viaje? Si lo hiciesen todos, a partir de ahí, ya no tendría sentido el propio viaje. Y es que ese dilema es, a nivel de fotografía, lo hacen maravillosamente esos planos y además, en guion, se lo repite a la madre como 4 veces...

F: Es más, no le quiere oír.

H: Pero eso sucede varias veces, porque también sucede cuando le pregunta si es el hijo de este...

F: Es precioso como la ruptura va en ascendente. O sea, al principio lo dice, otra vez lo dice, es insistente hasta la saciedad, luego se busca el tema del pan, luego que tal... y luego dice: "que le den". Me voy a buscar, porque el tiempo apremia. El tiempo se convierte en un motivador, en un exigente de la acción.

I: A mí me llamó una cosa la atención. En la secuencia clave de la película, del desarrollo de la narrativa, de la acción, y es cuando la madre está tendiendo le dice que se ponga a estudiar, que se ponga a hacer los deberes, pero le pide que suba a por agua, que le de la abuela agua, le dice que mueva al niño. Ahí se está cuestionando la norma, porque la norma clave es "haz los deberes". Sin embargo, yo estoy transformando la norma a mi antojo, cuando considero que la norma no se amolda a mis necesidades, la necesidad de la madre, que son bájame el agua, mueve al niño, dale el biberón. Para eso sí hay una transgresión de la norma, pero para lo otro no, que ahí creo que también está el dilema.

F: Sí, porque, además, claro, transgredir las normas mecánicas y mostrencas, es que incluso está muy bien. (...) Creo que es muy interesante cuando aparece el hombre con el burro y lo de la escritura, ¿recordáis? Otra de las cosas que metafóricamente nos enseña la película es el aprendizaje. El aprendizaje es constante y es progresivo. Y en algún momento tiene que romper, tiene que explosionar. Ese es el verdadero cambio.

I: Pero no hay un castigo por incumplir la norma, que incumple y no hay un castigo, que eso es un elemento que intencionadamente no ha incluido en la película, en el guion.

F: Pero no es el gran castigo. No, no, al revés, es la madre la que va cediendo y el padre también cede en cuanto que dice: "a mí que no me digan nada".

Mo: Yo decía, hay aquí una elipsis, que pasará media hora, cuarenta minutos, no sé lo que pasa y el niño está allí con cara de pena, no quiero comer, no quiero cenar, el padre está ahí, con la radio, que no logra nada y la madre, "come, come", pero el niño no come, el niño es insistente, no es por nada, a insistente no le gana nadie, porque es muy pesado y creo que eso también es parte de la película.

M: Pero eso es lo que decía Paco del gota a gota, del cómo se aprende, del cómo se va llenando la botella.

Mo: Pero el niño está ahí y yo digo, pero a este niño le han dicho algo o ha sido como "ah hijo, has venido, iba a llover, que tranquila estoy que has llegado".

F: Bueno, esos son los espacios en blanco.

M: Y no puede ser, un poco en el sentido que estábamos hablando, no lo sé, de lo que es el aprendizaje propiamente, que es algo individual, que te separa, que te deja solo y eso se demuestra claramente del grupo, como la clase al principio y la clase al final. La clase ya se ha quedado por un lado, él ha aprendido mucho más y es un aprendizaje como individuo.

F: No hay aprendizaje si no es por ti mismo. Nadie puede aprender por ti.

M: Entonces ese es el castigo entre comillas, que estás solo, que te has quedado fuera de lo confortable que es estar en la manada, en el grupo.

F: Y él se sale de casa, se sale del abuelo, se sale de todos, se sale hasta del señor aquel que le quería dirigir y dice, no, ya te he seguido bastante y aquí ni con los perros.

P: Y ahí creo que entra también la cuestión de la norma. O sea, que la madre, no es tanto una transgresión de la norma, pero no pensar sobre ella, o sea, la norma automatiza los comportamientos porque ella debería darse cuenta de que si le pide cuidar de su hermano, le pide recoger el agua, etc. no va a hacer los deberes. Pero ella no se da cuenta de eso, o sea, ella sabe que la norma presupone que los hijos tienen que hacer los deberes y hacer lo que las madres quieran, pero no ve el conflicto entre uno y otro, y ahí hay también ese choque del individuo con lo colectivo. El individuo más espontáneo, que va un poco más pensando en lo que quiere hacer y a intentar hacerlo efectivamente y a no dejarse llevar un poquito por esa norma que te va conduciendo.

I: Pero, ¿os imagináis que la madre le hubiese castigado y no le hubiese permitido...? Lo que pasa es que iría contra la propia norma el castigo. Que también sería otro debate, porque hay castigos que van la propia norma, es decir, tú has vulnerado la norma, yo te impongo un castigo que iría contra la propia norma, ¿no?, un castigo desmesurado.

F: Y que el castigo en sí ya es una falta.

I: Claro, por ejemplo, "mañana no vas a clase, estás castigado", no vas a clase y no podría acabar peor. Claro, porque al final no ha servido de nada todo lo que ha hecho porque al final no puede entregar el cuaderno. Pero no, podemos decir no, es que ese castigo rompería la estructura.

F: Ahí hay algunas cosas muy importantes que son de estas enseñanzas muy sutiles pero que el propio autor y, por supuesto, el poder se aplaude y tal, y es, esos espacios de libertad, ese "hasta ahí te dejo". Deja como una especie de horizonte que no se cierra. La película no cierra en ningún momento de manera trágica ninguno de los procesos de aprendizaje y conocimiento.

H: No creo que haya una intencionalidad clara por parte del director sino si realmente son, o sea, una construcción tan clara y tan evidente que al final aflora en la misma narración o que realmente sí que hay una intención, no digo ya por parte del director.

F: Hay una construcción, eso es distinto. Él construye, eso es en definitiva un texto, no deja de ser una serie de palitos que ponen arriba y abajo lo que es el tejido y te da el tejido. Pero él, puede haber tenido una intencionalidad, pero solamente lo sabrás si se lo preguntas. Por tanto, tú tienes el texto y el autor sabe que tienes el texto y tú no puedes inferir.

PG: Paco, perdóname. Incluso si se lo preguntas, puede que él tampoco lo sepa al cien por cien.

F: También es verdad.

Mo: Yo lo que veo ahí subyacente es la idea de que cuando realmente quieres algo encuentras la manera, la fórmula, y sabes el empeño que se necesita para conseguirlo. Y creo que eso también se enseña.

F: Es una enseñanza maravillosa. Yo creo que hay enseñanza de la ética, todo el texto es ética y valor.

A: Yo, simplemente con respecto a qué enseña la película y, quizá me parece una de las grandezas de la película, que a pesar de ser de 1987, enfrenta dos modelos educativos que siguen enfrentados actualmente, que es el modelo transmisivo tradicional que hay en la escuela, con el

modelo constructivista en el que el niño va construyendo su propio aprendizaje y donde va adquiriendo competencias básicas, clave, como queramos llamarlo.

F: Bueno, pues muchas gracias a todos. Saldréis reflejados ahí.

4.2.2.2. Análisis e interpretación de los datos del grupo de discusión

Como ya se señaló con anterioridad, el objetivo con este grupo de discusión fue conocer las opiniones de varios acreditados docentes sobre la película de nuestra investigación y comparar sus distintas visiones con la experiencia espectatorial del grupo de alumnos que vieron la película y nuestras propias conclusiones sobre la misma. Para empezar, llama la atención la casi unanimidad en lo que respecta a considerar la película como buena. A la mayoría de los miembros del grupo de discusión les gustó la película y a algunos incluso bastante, como se puede comprobar en los elogios que le regalaron en varias de sus intervenciones. En este punto, la opinión general del grupo se acerca mucho a la de los niños, aunque los motivos por los que la valoración estética y temática de la película, evidentemente variaron. Sin embargo, el valor de la amistad presente en el film, fue identificado y ensalzado por todos y por igual, adultos y niños, sin excepción.

Los temas tratados en el grupo de discusión se pueden aglutinar en cuatro materias generales, que son:

- Educación y valores
- Narrativa de la película
- Aspectos formales del film
- Aspectos referentes al espectador

El tema más analizado y repetido fue, sin duda, el tema de la educación y los valores que transmite la película. Se afirmó que la educación formal era tratada en las escenas que tiene lugar en la escuela y que el resto del film, trataba sobre la educación informal. Se habló de dos tipos de aprendizaje: uno, el de la vida y, otro, el del trayecto. Se puede equiparar esto con los dos tipos de educación, la formal y la informal, que aparecen representados en la película. En cuanto al aprendizaje, hubo unanimidad sobre el personaje que aprendía más en la película que, sin duda, fue el niño, Ahmed. También, se señaló que el personaje de la madre también aprendía algo, cambiaba desde su primera intervención en el relato y la escena en la que Ahmed ya está en casa después de su azaroso viaje. En nuestro análisis, también se afirmaba tal cosa cuando se decía que en las postrimerías del film nos encontramos una madre que ha cambiado, una madre que ahora sí echa cuenta a su hijo, una madre que ahora sí representa a la madre protege a su hijo y se

preocupa porque no se come la cena. Los demás personajes no cambian, no aprenden nada o casi nada. El profesor, el padre, el abuelo, sobre todo este, que representa los valores más anclados en el pasado, más inmovilistas. No se hizo una referencia explícita a la defensa del castigo físico que hace el abuelo cuando está hablando con un conocido en la casa de té. En nuestro análisis, sí fue señalado al ser considerado importante, pero la idea general de que la figura del abuelo es el arquetipo de los valores ancestrales más inflexibles, coincidió con la opinión generalizada vertida por los integrantes del grupo de discusión. El personaje del profesor también fue observado de la misma forma tanto por nuestro análisis como por los niños y el grupo de discusión. Las distintas intervenciones fueron en la misma línea de catalogar a este personaje como esperpéntico, como un personaje estereotipado y cruel, que no se preocupa por las necesidades de los niños y que lo único que quiere es que es mantener el orden y la disciplina. Lo mismo pensaron los niños sobre el profesor, al que calificaron de malo con los niños y cruel porque hace llorar a uno de ellos. Un punto de desacuerdo entre los participantes del grupo fue considerar que el profesor claudica, se resigna ante la imposibilidad de que los niños le obedezcan. Esta cuestión provocó dos opiniones enfrentadas, una que lo afirmaba y otra que no, pues decía que simplemente atisbaba un punto de ternura en él, que tienen todos los seres humanos, pero que no claudicaba. Al respecto, se puede afirmar que en un momento dado, el profesor muestra cierta benevolencia hacia sus alumnos cuando dice que la primera y la segunda vez que no traigan bien hechos los deberes, no les castigará. Pero, mayormente, pensamos que el profesor no cede un ápice en su concepción disciplinaria de la educación formal y, cuando felicita al niño al final del film por haber hecho bien los deberes, es simplemente porque no conoce la verdad, porque le han engañado.

El enfrentamiento entre el mundo de los niños y el mundo de los adultos es manifiestamente claro en la película. Los debatientes insistieron en este tema remarcando la oposición entre la ética del pasado representada por los mayores y la ética del presente, personificada en los niños y sobre todo en el niño protagonista, Ahmed. Esta contraposición de valores se pone de manifiesto en las actitudes de los distintos personajes ante la vida. En el trabajo con los niños, estos también se percataron del combate que se produce entre estos dos mundos, entre estas dos éticas, y se decantaron a favor de apoyar la ética construida por Ahmed, considerando a los mayores como personajes negativos. Aunque tuvieron en cuenta la necesidad y el deber de obedecer a sus padres, los motivos por los que Ahmed desafía y transgrede las normas, fueron vistos con buenos ojos por parte de los alumnos con los que trabajamos. Un aspecto muy interesante que señaló uno de los participantes fue la presencia de distintos ritmos temporales en el aprendizaje de niños y adultos. Se dijo que mientras para los adultos transcurre un día cualquiera y no aprenden nada, para los niños es muy diferente, pues en ese tiempo van construyendo su propio aprendizaje rápidamente, en un día, en el trayecto de búsqueda que le proporciona una valiosa enseñanza.

Redundando en el concepto del aprendizaje, que fue el que más tiempo ocupó en la sesión del grupo, se planteó que tal aprendizaje fue constante y progresivo en el niño. Ese aprendizaje tenía que ser realizado por uno mismo, sin ayuda, un trayecto en solitario para que el niño aprendiera. El cambio producido por el aprendizaje en el niño hace que este sea creativo, se es creativo si se cambia, apuntaba uno de los miembros del grupo. Pensamos que esta afirmación es totalmente válida, pues Ahmed no hace otra cosa que crear, inventar posibles soluciones para alcanzar su objetivo, para resolver el entuerto provocado por su despiste al llevarse el cuaderno de su amigo.

Respecto a la transgresión de las normas, un aspecto ampliamente debatido y repetido durante el debate, no existió unanimidad en cuanto a que la película invitaba o no a los niños a transgredir las normas. Nuestra experiencia con los alumnos de 9 y 10 años, dijo que no interpretaron la película como una invitación a ser desobediente, es más, algunos vieron mal que Ahmed desobedeciera a su madre, pero consideraron que el deber más importante era evitar el castigo a su amigo, por encima de cumplir las normas, hecho que confirmó la discusión pero, como hemos dicho, con alguna opinión en contra. También se apuntó a que esa transgresión de la norma, esa desobediencia del niño, no tuvo castigo. En este punto también hubo opiniones encontradas. Alguno señaló que no hubo castigo porque es la misma madre la que se contradice al ordenar al niño que haga sus deberes mientras que ella transgrede esa misma norma en su propio beneficio cuando le pide que le ayude en las tareas de la casa. Otra opinión interesante fue la que afirmó que el castigo fue la propia soledad del niño en su trayecto de aprendizaje, aprendizaje por sí mismo, sin ayuda para superar los obstáculos que aparecen en su camino y que se interponen a la consecución de su objetivo.

La dicotomía entre obedecer y transgredir se resuelve a favor de esta última, lo que provoca un problema moral en el niño, pues además de dejar de obedecer, tiene que mentir a sus mayores para poder emprender su viaje. En el trabajo con los niños, los resultados indicaron que ellos se identificaban con tal problema moral y que no lo veían del todo bien, aunque sí justificable porque valoraron las buenas intenciones de Ahmed, impulsado por su concepto de amistad. La amistad, la ética de la amistad, se señaló, como el motor principal que mueve la película. Se indicó el doble origen de la palabra amistas, del latín *amicus* (amigo), que derivó en *amore* (amar) y del griego, compuesto por *a* (sin) y *ego* (yo), por lo que significa sin mi yo. Así, se afirmó que la película trataba sobre la amistad, sobre el amor y la filia, y sobre el altruismo. En esa línea fueron también las opiniones de los niños, que destacaron sobre todo la profunda amistad entre Ahmed y Nematzadeh. Además de aprender otros valores importantes como la empatía, la perseverancia o la responsabilidad. Con respecto al simbolismo del film, aspecto no tratado en el trabajo con los niños dada su mayor complejidad, no se profundizó en demasía, apuntando que podría ser objeto de otro extenso debate. Sin embargo, sí se expusieron varios símbolos interesantes como el vendaval con el que rompe una de las escenas del final, la que muestra a Ahmed haciendo los deberes de su amigo, la única resonancia religiosa presente en el film; la contraposición entre el cuaderno y la flor, entre lo norma y la

libertad; y la metáfora que supone el discurso del anciano ebanista cuando habla de las puertas de hierro y las puestas de madera, que simbolizan la diferencia entre lo eterno y lo efímero.

Así, la principal conclusión que se alcanzó respecto al tema de la educación en la película, es que supone una crítica frontal a la educación formal en la escuela y a la educación informal en la familia, en la sociedad iraní en el tiempo en que está ambientada, es decir, 1987. El proceso de aprendizaje del niño se realiza en su trayecto real y simbólico por la vida, en el que va aprendiendo por sí mismo. Igualmente, todo el texto es ética y valor, enseña el valor de la amistad, el empeño por conseguir lo que se quiere, anteponer un deber superior al cumplimiento de las normas. Al igual que la película enfrenta dos mundos, el de los niños y el de los adultos, y dos éticas, la moderna y la tradicional, también enfrenta dos modelos educativos antagónicos, el modelo constructivista en el que el niño construye, crea, su propio aprendizaje, el alumno es el protagonista, guiado por el maestro (educar es guiar), con el modelo transmisivo, tradicional, inmovilista, en el que el profesor es el centro de toda enseñanza y los alumnos pasan a un segundo plano.

Se comentan ahora los aspectos narrativos del film que más incidencia tuvieron en el grupo de discusión. Lo primero que se intentó clarificar fue la estructura narrativa. La primera opinión de un informante fue que el film respondía a la estructura clásica de los tres actos, aunque con la peculiaridad de que la duración de cada uno de ellos no se ajustaba a los cánones clásicos. Esta división identifica el primer punto de giro en el instante en que el niño se da cuenta de que se ha llevado el cuaderno de su amigo, y el segundo punto de giro corresponde al momento en que el niño asimila que su estrategia ha fracasado y la cambia, poniéndose a hacer los deberes de su amigo. Otra división que surgió fue la que fraccionaba el film en 11 partes, respondiendo a una estructura de palíndromo en la que la escena 6, en la que Ahmed se encuentra con su abuelo, representa el punto central y sin coincidencia en la estructura narrativa. Nuestro propio análisis se acerca más a esta división en forma de palíndromo, aunque en nuestro caso identificamos 7 grandes segmentos narrativos, usando los conceptos de segmentación de Metz, estableciendo algunas subdivisiones en dichos segmentos por cuestiones de diferencia de espacios fílmicos donde se desarrolla la acción, pero que siguen formando parte de una misma acción compleja. También, se distinguió entre dos estructuras, una más propiamente narrativa y otra educativa o didáctica. Igualmente, salió a relucir la figura retórica de la anadiplosis para calificar la estructura narrativa de la película.

Con respecto a los personajes, el protagonista fue catalogado como un personaje muy activo a diferencia del personaje del amigo, que es pasivo y simplemente el receptor de la buena acción de Ahmed. En efecto, no queda duda de la actividad frenética de Ahmed durante todo el film. Siempre está haciendo algo y la mayoría de sus acciones requieren movimiento. El niño es quien construye su propia ética en el relato. Su viaje físico y simbólico, su trayecto de aprendizaje, se identifica con el viaje del héroe, aunque como apunta una de las opiniones, el niño aparentemente no parece como un personaje que esté llevando la narrativa del

film. Pero no solo el niño protagonista atrajo la atención de los tertulianos. Los personajes secundarios y los antihéroes también fueron mencionados y ensalzados por su valiosa construcción narrativa.

Como nuestro análisis también señaló, la ética narrativa no solo está presente en los contenidos del film, sino también en el discurso, que está bien construido y permanece fiel a las ideas que pretende transmitir, hecho que fue refrendado por los participantes en el grupo de discusión. También, las intervenciones incidieron sobre el carácter narrativo abierto del film, que ofrece múltiples significados. La focalización narrativa del relato recae en Ahmed, pero se destacó que no se usaran planos subjetivos que hubieran ayudado a hacer más clara esta focalización. Con respecto a la enunciación, se determinó que el personaje colectivo que representa la escuela, los otros alumnos, cumple la función de narratario dentro del relato. Un relato que es repetitivo, reiterativo, pero no en sentido negativo, sino en el sentido de reforzar su intencionalidad para transmitir las ideas que pretende.

Un tema que ocupó una parte relevante del debate fue el tema del pan, el objeto que la madre le manda comprar al niño. Fue catalogado de Macguffin, es decir, de escusa narrativa que enciende la mecha para que el relato despegue. Y, finalmente, se planteó la posibilidad de qué hubiera pasado si la madre la madre hubiera accedido a los deseos del niño y le hubiera dejado ir a Poshteh para devolver el cuaderno a su amigo. Entonces, no hubiera habido historia, pues no se hubiera desencadenado el conflicto, que en este caso surge del dilema planteado en el niño entre obedecer a su madre y cumplir con su deber de devolver el cuaderno para que su amigo no fuera expulsado.

En cuanto a los aspectos formales de la película, se hizo especial hincapié en los temas de planificación, la música y el sonido, y la fotografía. Se llegó a la conclusión de que el lenguaje audiovisual empleado en la película tenía apariencia de sencillez, pero que en realidad guarda cierta complejidad en algunas decisiones de realización. También se estuvo de acuerdo en afirmar que se trataba de una película lenta y repetitiva. Lenta, por su ritmo pausado, debido a los planos de larga duración. Esta opinión coincidió exactamente con la masiva respuesta de los alumnos con los que trabajamos, que consideraron el ritmo de la película como lento. En nuestro análisis también se argumentó a favor del ritmo lento de la película, al que ayudan los largos planos que muestran las acciones sin cortes y le imprimen esas dosis de realismo que mencionábamos. Sin embargo, no se mencionó apenas el montaje, dato que lleva a pensar en la transparencia del mismo y en la poca relevancia formal que adquiere dentro del conjunto de la película. Otro dato importante que se destacó fue la ausencia de planos subjetivos en la realización, a pesar de estar focalizada la acción en el niño. De los tipos de plano, además de la ausencia de los subjetivos, se habló de su carácter repetitivo, de la repetición de planos similares una y otra vez. Como las miradas perdidas del niño o los planos del niño subiendo por el camino en zigzag, una de las imágenes más emblemáticas y simbólicas del film como se señaló en el análisis.

Una opinión que apareció con fuerza en el discurso, en dos ocasiones, fue la de comparar la película con los films de animación o dibujos animados. Y, esto en dos sentidos diferentes. Uno, por la repetición de determinadas escenas o elementos que hacen que los niños se den cuenta de las diferencias, que perciban los cambios entre una escena y otra, las escenas espejo. Y segundo, porque, al igual que en las películas de dibujos animados, la atención se focaliza en el niño y los adultos pasan a un segundo plano.

Con respecto a la música, se señaló que su presencia era escasa, que solo había un tema musical, repetido dos veces, en las escenas en las que Ahmed se marcha corriendo a la vecina aldea de Poshteh. La partitura es extradiegética y tiene mucho ritmo, es muy rápida gracias al acelerado sonido de cuerda, que se identificó como un setar y a la percusión que le acompañaba, que se dedujo que era el sonido producido por un daf. Se destacó como significativo que se introdujera el tema musical en las dos escenas en las que el niño sale corriendo, que son las dos que más ritmo rápido tienen en la película, lo que no hace más que acelerar el ritmo ya presente en la imagen. Además, simbólicamente, la música anticipa el éxito del viaje del héroe, que logrará alcanzar su objetivo, aunque no se tenga certeza de cuándo y cómo lo hará. A nivel sonoro también se observó la repetición de una tendencia a escuchar las voces sin mostrar la fuente de las que provienen, es decir, a usar el reconocimiento a posteriori, como señalaba uno de los participantes en el grupo, que consiste en llamar la atención del espectador hacia un foco que no se muestra después. Finalmente, se remarcaron otras dos características especiales de la música, que tenía un cierto matiz cómico, seguramente influenciado por las diferencias de cultura musical entre occidente y oriente, y la ausencia de figura masculina en ella, pues tanto el tono agudo como la forma de los instrumentos que producen la música, remiten a la imagen de la mujer.

Para terminar con el análisis de los aspectos formales de la película que más importancia tuvieron en el desarrollo del grupo de discusión, hay que hacer mención de la fotografía del film. Se dijo en el debate que la composición fotográfica de la película estaba muy cuidada dentro de su sencillez. El tono dominante de la imagen era azulado, pero tornaba a ocre tierra en los viajes de Ahmed a Poshteh. Esta circunstancia probablemente crea confusión en el espectador, que es consciente de que el tiempo del relato va pasando pero no se ajusta a nivel fotográfico, el tiempo que transcurre entre el día y la noche. Nuestro análisis aportaba conclusiones parecidas a cerca de la fotografía del film, pero subrayábamos el contraste entre la iluminación naturalista del día y la expresionista de la noche, dato que no apareció explícitamente en el grupo de discusión. A los niños de nuestro estudio les sorprendió el tratamiento fotográfico de la película, que describieron como muy bonito y muy bien hecha, algo que nos llamó mucho la atención, teniendo en cuenta que estos niños de 9 y 10 años están acostumbrados a ser espectadores de imágenes con una calidad inmensamente superior a la de esta película que data de 1987. Nos inclinamos a pensar que la verdadera razón por la que los niños pensaron que la película estaba "bien hecha" a nivel fotográfico, fue más la diferencia de las imágenes que nos brinda la película comparadas con las imágenes que están

acostumbrados a ver en las películas y emisiones televisivas actuales, y de ninguna manera en una relación de calidad de imagen, es decir, les gustó por su composición exótica con respecto al cine que consumen.

La experiencia del espectador fue otro de los temas que más ricas aportaciones añadieron al discurso del grupo. Para empezar, se señaló, con relación a la larga duración de los planos, la necesidad del espectador de darle sentido a los mismos, lo invita a descubrir las intenciones de los personajes. Se le otorgó al espectador una relevancia transcendental a la hora de completar los significados del texto, del contenido de la película. El ritmo del los planos facilita esa labor pues proporciona el tiempo necesario al espectador para que este vaya construyendo el significado del texto. El nombre de Casetti salió a relucir y su teoría sobre el espectador, que igualmente ocupa un lugar importante dentro de nuestro trabajo. La conversación también incidió en la presencia numerosa de campos vacíos, espacios que tiene que ser rellenados por el espectador para que el texto adquiera una plena significación. Como se dijo, "todo signo significa" y es esa suspensión temporal y espacial la que otorga la posibilidad al espectador de completar la película y vivir una experiencia rica y didáctica, pues del cine, siempre se aprende algo.

Otras ideas importantes que surgieron con respecto a este tema fuero que el espectador acompaña al niño en su trayecto, en su viaje de aprendizaje, identificándose con los obstáculos que va encontrándose en su camino. El relato construye su propia emoción, que es transmitida al espectador por medio de la narración. El carácter contemplativo de la película, que es un rasgo de estilo muy propio del cine iraní y que consigue que las imágenes cobre más fuerza emocional y se mantengan más tiempo en la memoria del espectador. Y, una de las últimas ideas sobre el espectador, en este caso sobre el espectador niño, hecho que adquiere más relevancia si cabe dentro de nuestras hipótesis, fue si la película invitaba a ser desobediente. Uno de los participantes apuntó una idea muy interesante y con la que estamos plenamente de acuerdo y es que, la película funciona como una catarsis, una liberación, un acto que suple la ausencia de algo o el deseo de hacer. No es necesario recurrir al convencimiento de que un niño hará todo lo que vea en la pantalla sin pensarlo. De hecho, los niños objeto de nuestro estudio no se sintieron invitados a portarse mal desobedeciendo a sus familiares, sino que se identificaron con las buenas y nobles intenciones que subyacen en el comportamiento de Ahmed.

Por tanto, se pueden sacar como conclusiones generales que el grupo de discusión vino a confirmar la mayoría de las hipótesis lanzadas en el análisis del film y que se reflejaron en el cuestionario y cine fórum con los niños. Estas conclusiones sobre la película son, en líneas generales las siguientes:

- La película enfrenta dos mundos, dos formas de educación, dos éticas contrapuestas.
- Transmite valores positivos como la amistad, la responsabilidad, el altruismo, el sacrificio y el esfuerzo entre otros.
- Sobresale por encima de todo el concepto de amistad, entendido como amor hacia el amigo.

- Supone una crítica radical a la educación formal (escuela) e informal (familia).
- Construye un modelo de niño responsable, tenaz, altruista, etc.
- Presenta una estructura narrativa de palíndromo.
- Tiene un ritmo lento y repetitivo, pero no en sentido peyorativo.
- Ausencia de manierismo en los planos y leguaje audiovisual basado en planos de larga duración.
- Formalmente sencilla, pero no simple.
- Clara orientación didáctica.
- Necesita que el espectador le preste mucha atención y complete sus significados.
- Consigue una plena identificación del espectador con los personajes y la narración.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y - PROSPECTIVA -

5.1. Conclusiones generales de la investigación

Concluida la investigación, se pueden sacar conclusiones satisfactorias en cuanto a la consecución de los objetivos planteados en esta tesis. Debido a que en los distintos capítulos se incluyen conclusiones específicas sobre cada uno de los temas teóricos o prácticos tratados en ellos, en este apartado se van a reseñar las más generales y fundamentales.

1) El cine, construye modelos de niños reales, verídicos, por medio de la representación de la imagen del niño, sin caer en tópicos y estereotipos.

2) El análisis narrativo del texto cinematográfico es un método eficaz para verificar los modelos de representación construidos por las películas, en nuestro caso concreto, los modelos de representación del niño.

3) Las identificaciones cinematográficas secundarias, con los personajes y la historia narrada, resultan imprescindibles para la efectividad de las películas a la hora de educar. Los modelos de representación del niño expuestos en este trabajo pueden lograr esas identificaciones secundarias en el espectador.

4) Los niños responden positivamente a la transmisión de valores morales tales como la amistad, el amor, la perseverancia, la lealtad, la empatía, la justicia, la tolerancia y otros valores humanos positivos. Las películas tratadas, transmiten estos y otros valores, como se ha demostrado en la experiencia práctica con los niños, hecho que hace de sus posibles usos educativos una cuestión de especial interés.

5) Como se ha observado en esta investigación, las relaciones entre el cine y la educación son muy amplias y fértiles. Sin embargo, todavía se puede hacer más por la integración del cine en las aulas para transmitir valores y potenciar la creatividad de los alumnos, como se ha hecho al utilizar el film de Kiarostami con niños de 9 y 10 años. Asimismo, la correcta formación del profesorado es imprescindible para ello y en este trabajo se dan algunas claves para el uso didáctico del cine.

5.2. Contraste de hipótesis

El análisis de los datos de la investigación ha producido dos bloques claramente diferenciados. Por un lado, los análisis fílmicos sobre películas que tiene como protagonistas a niños, han confirmado la hipótesis sobre la eficacia del cine a la hora de crear modelos de niños verdaderos, emotivos, con los que el espectador se puede identificar fácilmente y que transmiten valores universales en la mayoría de los casos estudiados. Por otro lado, la hipótesis

sobre la capacidad educativa del cine ha quedado patente gracias a los datos obtenidos en la investigación cuantitativa y cualitativa con niños de 4º de Primaria, de edades comprendidas entre los 9 y 10 años, casi idénticas a la edad que representa el pequeño Ahmed en la película de Kiarostami.

El análisis de películas sobre niños relacionados con diferentes temáticas como el abandono, las discapacidades, las consecuencias de la guerra, la imaginación, etc., confirma que determinado tipo de cine, el cine de autor, es capaz de construir una imagen del niño verdadera, cercana a la realidad (nunca podrá ser la realidad misma), y que esos mismos modelos creados pueden ser aplicados al ámbito educativo.

Los datos obtenidos de las investigaciones cuantitativas y cualitativas sobre el principal film objeto de estudio, tanto en los niños con el cuestionario y el cine fórum, como con los profesores en el desarrollo del grupo de discusión, vinieron a reafirmar los resultados alcanzados por el análisis en profundidad realizado sobre el mismo, que ya había anticipado la verificación de las hipótesis planteadas al comienzo de la tesis.

5.3. Prospectiva investigadora

La primera aplicación práctica que se puede extraer de esta tesis doctoral la constituye la posibilidad de trabajar con los films analizados para educar en valores a los niños y, por extensión, a cualquier espectador que los vea. Con alguna excepción puntual, todos ellos son de fácil lectura para el espectador y eficaces en cuanto a identificación con el relato se refiere.

El corpus de películas que ofrecen un determinado modelo de niño puede ser ampliado considerablemente, investigando sobre distintas cinematografías nacionales. En el caso de esta tesis, muchos de los ejemplos estudiados provienen del cine iraní, que tiene fuertes connotaciones regionales, pero como se ha comprobado, el modelo de niño que crea el personaje de Ahmed es extrapolable a cualquier cultura y lugar.

El mismo procedimiento empleado con la película de Abbas Kiarostami, se puede usar con otros de los films propuestos en esta tesis, cualquiera de ellos. Pero, como cada film tiene sus características propias, se tiene que elaborar cuestionarios específicos sobre cada film con el objetivo de comprobar la identificación del espectador y la validez o fracaso de su propuesta didáctica. Las técnicas del cine fórum y el grupo de discusión son perfectamente aplicables a cualquiera de las películas analizadas en esta tesis doctoral.

Finalmente, la aplicación práctica más deseada de esta investigación, es el uso de estas películas en un ámbito de la educación formal, para su empleo como recurso didáctico en asignaturas con contenidos éticos de los niveles educativos primarios, es decir, niños de 6 a 12 años, edad esta última, a partir de la cual, se deja de ser niño. Igualmente, la introducción del cine en los niveles educativos primarios puede aplicarse por medio de talleres

sobre películas con valores positivos, en los que los niños puedan desarrollar su creatividad concibiendo cortometrajes sobre las mismas o parecidas temáticas que proponen estos films, en las que ellos mismos escribirían los guiones y representarían los modelos de niños desde una perspectiva realista. Estas experiencias fomentarían la interiorización de los valores morales positivos por parte del alumno, incluso más eficazmente que el simple visionado del film. Con respecto a la formación de los profesores, la metodología empleada en esta investigación puede servir para un uso correcto y activo del cine dentro del ámbito de la educación formal.

Para concluir, hay que mencionar una experiencia similar que realizó el profesor de primaria José Javier Vivas, que trabajó con niños de 8 y 9 años sobre la película *¿Dónde está la casa de mi amigo?* y cuya práctica recogió Víctor Erice en la grabación de su cortometraje *Arroyo de la Luz* (2006), parte de la exposición *Correspondencias. Erice-Kiarostami* que se inauguró en el CCCB de Barcelona y posteriormente recorrió varios museos como La Casa Encendida en Madrid o el Centro Pompidou en París. La obra, de 20 minutos de duración, recoge, como señala Espelt (2006, p. 224), la experiencia de un alumnos que "comparten las peripecias (tan lejanas y cercanas a la vez) de un niño iraní poco mayor que ellos". Tras el visionado del film los niños y el maestro comienzan un entretenido dialogo sobre la película. Se trata, por tanto, de una autentica experiencia cinematográfica, como vuelve a indicar Espelt (2006, 224), "con espectadores infantiles como protagonistas".

CAPÍTULO 6. FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA -

6. Fuentes y bibliografía

Agel, H. (1973). *Poetique du cinéma*. Monpellier: Éditions du Signe.

Alves, P. (2014). Pragmática del espectador en las narrativas fílmicas. En Alves, L. A., García García, F. y Alves, P. (Coords.), *Aprender del cine: narrativa y didáctica* (pp. 69-109). Madrid: Icono 14 Editorial.

Amar Rodríguez, V. (2003). *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso*. Huelva: Grupo Comunicar.

Amelio, G. (Director). (1992). *Niños robados*. [DVD]. Italia: Erre Produzioni.

Andrew, D. (1993). *Las principales teorías cinematográficas*. Madrid: Rialp.

Angelopoulos, T. (Director). (1988). *Paisaje en la niebla*. [DVD]. Grecia: Th. Angelopoulos Productions.

Aparecida, A. M. y Barreto, V. L. (2007). Niños y aprendizaje en los encuentros y encantos por rincones de la ciudad. En Larrosa, J., Castro, I. A. y Sousa, J. (Comps.), *Miradas cinematográficas sobre la infancia. Niños atravesando el paisaje* (pp. 241-262). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Aparicio Sánchez, D. y Gómez Vela, M. (2010). De criados mudos, jóvenes sordas y otros estereotipos. Las personas con problemas de audición y lenguaje en el cine. *Revista de Medicina y Cine 6*(2), 47-54. Universidad de Salamanca.

Aquino, T. D. (2001). *Cuestiones disputadas por el alma*. Navarra: Eunsa.

Aristóteles (2006). *Poética*. Madrid: Alianza.

Arnheim, R. (1979). *Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador*. Madrid: Alianza.

― (1986a). *El cine como arte*. Barcelona: Paidós.

― (1986b). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.

Aumont, J. y Marie, M. (1990). *Análisis del film.* Barcelona: Paidós.

― (2006). *Diccionario teórico y crítico del cine.* Buenos Aires: La marca editora.

Aumont, J., Bergala, A., Marie, M. y Vernet, M. (1996). *Estética del cine: Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje.* (2º Ed.). Barcelona: Paidós.

Ayfre, A. (1962). *El cine y la fe cristiana*. Andorra: Casal i Vall.

Balázs, B. (1978). *El film. Génesis y esencia de una arte nuevo*. Barcelona: Gustavo Gili.

Barnouw, E. (1996). *El documental: historia y estilos*. Barcelona: Gedisa.

Barthes, R. (1980). *S/Z*. Madrid: Siglo XXI.

— (1988). Introducción al análisis estructural del relato. En Barthes, R. (Ed.) *Análisis estructural del relato. Communicatios no. 8.* (6ª Ed.) (pp. 7-39). México: Premiá editora de libros.

Bazalgette, C. (1991): *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Madrid: MEC/Ediciones Morata.

Bazin, A. (1973). *Orson Welles*. Valencia: Fernando Torres editor.

— (2006) *¿Qué es el cine?* (7ª Ed.). Madrid: Rialp.

Beizai, B. (Director). (1989). *Bashu, el pequeño extraño*. [DVD]. Irán: Kanoon.

Benjamin, W. (2010). *La obra de arte en la época de su reproducción mecánica.* Madrid: Casimiro.

Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella.* Barcelona: Laertes.

Bonitzer, P. (2007). *El campo ciego. Ensayos sobre el realismo en el cine.* Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.

Bordwell, D. (1996). *La narración en el cine de ficción.* Barcelona: Paidós.

Bordwell, D., Thompson, K. y Staiger, J. (1997). *El cine clásico de Hollywood: estilo cinematográfico y modo de producción hasta 1960*. Barcelona: Paidós.

Brakhage, S. (Director). (1956). *Flesh of Morning*. [DVD]. Estados Unidos: Stan Brakhage.

—(Director). (1962-63). *Dog Man Star*. [DVD]. Estados Unidos: Stan Brakhage.

Bremond, C. (1988). La lógica de los posibles narrativos. En Barthes, R. (Ed.) *Análisis estructural del relato. Communicatios no. 8.* (6ª Ed.) (pp. 96-114). México: Premiá editora de libros.

Burch, N. (1979). *Praxis del cine* (3ª Ed.). Madrid: Fundamentos.

— (1987). *El tragaluz del infinito.* Madrid: Cátedra.

Cagiga, N. (2014). Las llaves de casa / Gianni Amelio. En Cagiga, N. y Tarín, J. M., *Del aula a la calle. La educación en busca de sentido* (pp. 91-144). Santander: Shangrila Ediciones.

Cañizares Mesa, N. E. y Pulido-Cortés, O. (2015). Infancia, una experiencia filosófica en el cine. *Praxis & Saber*, *6*(11), 245-262.

Carné, M. (Director). (1945). *Los niños del paraíso*. [DVD]. Francia: Pathé.

Casas, Q. (2009). Entre la alegría y el abandono. Yuki y Nina. *Dirigido*, *395*, 42-43.

Casetti, F. (1996). *El film y su espectador* (2ª Ed.). Madrid: Cátedra.

Casetti, F. y Di Chio, F. (1991). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.

Castro, A. (1999). *Miradas sobre el mundo*. *Veinte conversaciones con cineastas*. Cáceres: Asociación Cinéfila Re Bross.

Chaplin, C. (Director). (1921). *El chico*. [DVD]. Estados Unidos: Charles Chaplin Productions.

Chatman, S. (2013). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Barcelona: RBA.

Chion, M. (2004). *La voz en el cine*. Madrid: Cátedra.

Clarembeaux, M. (2010). Educación en cine: memoria y patriotismo. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, *35*, 25-32.

Coombs, P. H. (1986). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.

Cousteau, J. Y. y Malle, L. (Directores). (1956). *El mundo del silencio*. [DVD]. Francia: FSJYC Production.

Cuerda, J. L. (Director) (1999). *La lengua de las mariposas*. [DVD]. España: Las Producciones del Escorpión.

Cuevas, E. (2014). La narratología audiovisual como método de análisis. *Portal de la Comunicación InCom-UAB. Lecciones del portal*. Extraído el 12 de agosto de 2015 desde http://portalcomunicacion.com/lecciones_det.asp?lng=esp&id=53

De Pablos, J. (1986). *Cine y Enseñanza.* C.I.D.E., Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

De Sica, V. (Director). (1946) *El limpiabotas*. [DVD]. Italia: Alfa Cinematografica.

― (Director). (1948). *Ladrón de bicicletas*. [DVD]. Italia: Produzioni De Sica.

De la Torre, S. (Coord.) (1996). *Cine formativo. Una estrategia innovadora para docentes*. Barcelona: Octaedro.

Deleuze, G. (1984). *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1*. Barcelona: Paidós.

― (1987). *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Barcelona: Paidós.

Díaz-Maroto, Z., Carrillo, E. y Puebla, B. (2014). El tratamiento de los olvidados en el cine iraní contemporáneo: mujer, infancia y minorías étnicas. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (9), 310-337.

Eisenstein, S. M. (Director). (1925). *El acorazado Potemkin*. [DVD]. Unión Soviética: Mosfilm/Goskino.

— (2002). *Teoría y técnica cinematográficas.* Madrid: Rialp.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1974). Detecting deception from the body or face. *Journal of personality and Social Psychology*, *29*(3), pp. 288-298.

Elena, A. (1999). *Los cines periféricos.* Barcelona. Paidós.

— (2002). *Abbas Kiarostami.* Madrid: Cátedra.

Espelt, R. (2001). *Jonás cumplió los 25. La educación formal en el cine de ficción (1975-2000)*. Barcelona: Laertes.

— (2007). La infancia del espectador cinematográfico. En Larrosa, J., Castro, I. A. y Sousa, J. (Comps.), *Miradas cinematográficas sobre la infancia. Niños atravesando el paisaje* (pp. 199-226). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Eustache, J. (Director). (1974). *Mis pequeños amores*. [DVD]. Francia: Elite Films.

Farhadi, A. (Director). (2011). *Nader y Simin, una separación*. [DVD]. Irán: Asghar Farhadi.

Ferrés, J. (2008). Cine y educación: ¿desconocidos, rivales o aliados? *Educación Social*, 39, 13-29.

Flaherty, R. J. (Director). (1922). *Nanuk, el esquimal*. [DVD]. Estados Unidos: Pathé Exchange.

Forster, E. M. (1990). *Aspectos de la novela* (3ª Ed.). Madrid: Debate.

Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.

García, S. (Director). (2010). *17 del 7*. [Cartel]. España: Silvestre García.

García García, F. (2000). La imagen del niño en la imagen. En García García, F. y Andrés Tripero, T. (Eds.), *La representación del niño en los medios de comunicación* (pp. 7-25). Madrid: Huerga & Fierro.

— (2012). La imagen del niño en el cine iraní: amistad y responsabilidad. En Santos C.J. (Coord.), *Cine iraní* (pp. 157-200). Madrid: Icono 14 Editorial.

García Jiménez, J. (1993). *Narrativa audiovisual.* Madrid: Cátedra.

Gaudreault, A. y Jost, F. (1995). *El relato cinematográfico. Cine y narratología.* Barcelona: Paidós.

Genette, G. (1988). Fronteras del relato. En Barthes, R. (Ed.) *Análisis estructural del relato. Communicatios no. 8.* (6ª Ed.) (pp. 193-208). México: Premiá editora de libros.

— (1989). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.

Ghobadi, B. (Director). (2000). *Un tiempo para caballos borrachos*. [DVD]. Irán: Bahman Ghobadi Films.

— (Director). (2004). *Las tortugas también vuelan*. [DVD]. Irán: Mij film Co.

Girardot, H. y Suwa, N. (Directores). (2009). *Yuki & Nina*. [DVD]. Francia: Commes des Cinémas.

Gispert, E. (1998). François Truffaut: un cineasta doblemente comprometido con la educación. *Secuencias. Revista de historia del cine 8*, 51-60.

— (2009). *Cine, ficción y educación*. Barcelona: Laertes.

Godazgar, H. (2002). Islamism and education in modern Iran, with special reference to gendered social interactions and relationships. *Economía, Sociedad y Territorio*, *11*(3), 489-503.

Gómez Martínez, P. (2005). La representación de la escuela en el cine: una metáfora del estado para las sociedades en crisis o la responsabilidad de mostrar abiertamente carencias. *Revista comunicación y Hombre 1*, 149-163.

Gómez Tarín, F.J. (2007). Narrativa cinematográfica y enseñanza del cine. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación 29*, 75-80.

— (2010). *El análisis de textos audiovisuales. Significado y sentido*. Santander: Shangrila Ediciones.

González Martel, J. (1996). *El cine en el universo de la ética. El cine-fórum.* Madrid: Grupo ANAYA.

González Requena, J. (1995). Frente al texto fílmico: el análisis, la lectura ("El manantial", Vidor). En González Requena, J. (Comp.), *El análisis cinematográfico. Teoría y práctica del análisis de la secuencia* (pp. 11-45). Madrid: Editorial Complutense.

— (2007). *Clásico, manierista, postclásico. Los modos del relato en el cine de Hollywood* (2ª Ed.) Valladolid: Castilla Ediciones.

González Subirá, J.F. (2002). *Aprender a ver cine*. Madrid: Rialp.

Goyes Narváez, J. C. (2013). El espectador y la identificación cinematográfica: Los niños del cielo de Majid Majidi como fondo. *Poliantea*, *8*(15), 119-134.

— (2014). El análisis del texto audiovisual. *Revista Investigium IRE*, *5*(1), 144-159.

Graham, J. (1978). No hay soluciones simples. En VV.AA., *Fred Wiseman* (pp. 5-10). Madrid: Filmoteca Nacional de España.

Greimas, A.J. (1987). *Semántica estructural.* Madrid: Gredos.

— (1988). Elementos para una teoría de la interpretación del relato mítico. En Barthes, R. (Ed.) *Análisis estructural del relato. Communicatios no. 8.* (6ª Ed.) (pp. 40-78). México: Premiá editora de libros

Greimas, A.J. y Courtés, J. (1982). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.

Grierson, J. (Director). (1924). *A la deriva*. [DVD]. Reino Unido: New Era Films. Extraído el 2 de marzo de 2015 desde https://www.youtube.com/watch?v=zA-ZyAq0u9k

Heredero, C. F. (1995). Abbas Kiarostami. Más allá de la realidad; más cerca de lo real. *Nosferatu. Revista de cine*, *19*, 80-87.

Hernández-Santaolalla, V. (2010). De la Escuela de Constanza a la Teoría de la Recepción Cinematográfica. Un viaje de ida y vuelta. *Frame: revista de cine de la Biblioteca de la Facultad de Comunicación*, (6), 196-218.

Hitchcock, A. (Director). (1954). *La ventana indiscreta*. [DVD]. Estados Unidos: Paramount.

Hooglund, E. (2009). El Irán rural. *Culturas. Revista de análisis y debate sobre Oriente Próximo y el Mediterráneo*, *3*, 49-58.

Iglesias, E. (2009). Al otro lado del bosque. Yuki y Nina, de Nobuhiro Suwa/Hippolyte Girardot. *Cahiers du cinema España*, *29*, 44-45.

Jack, R. E., Garrod, O. G., & Schyns, P. G. (2014). Dynamic facial expressions of emotion transmit an evolving hierarchy of signals over time. *Current biology*, *24*(2), 187-192.

Jiménez Pulido, J. (1999). *El Cine como modelo educativo*. Madrid: Ediciones Hermes.

Kiarostami, A. (Director) (1974). *Mossafer*. [DVD]. Irán: Kanoon.

— (Director). (1987). *¿Dónde está la casa de mi amigo?* [DVD]. Irán: Kanoon.

Kracauer, S. (1989). *Teoría del cine. La redención de la realidad física.* Barcelona: Paidós.

Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Kuhn, A. (1995). Mandy con perspectiva. En *Vértigo. Revista de cine 12,* 60-67. Ateneo da Coruña.

Laín Entralgo, P. (1972). *Sobre la amistad*. Madrid: Castilla.

Lanzmann, C. (Director). (1985). *Shoah*. [DVD]. Reino Unido/Francia: BBC/Historia.

Larrosa, J. (2007). Los niños y las fronteras. Notas sobre tres películas de Angelopoulos y una coda sobre tres películas iraníes. En Larrosa, J., Castro, I. A. y Sousa, J. (Comps.), *Miradas cinematográficas sobre la infancia. Niños atravesando el paisaje* (pp. 53-84). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Lebeau, V. (2008). *Childhood and cinema*. Londres: Reaktion Books.

Llanos Melussa, E. (2014). Niños del cielo: Análisis psicoestético y socioeducativo de un filme iraní. *Polis (Santiago)*, *13*(37), 385-406.

Llopis, R. (2004). *Grupos de discusión*. Madrid: ESIC.

Lomillos, M. A. (1999, Octubre). Trilogía de Kiarostami. La vida y el cine continúan. *Banda aparte 16*, 74-77.

Lotman, Y. M. (1979). *Estética y semiótica del cine.* Barcelona: Gustavo Gili.

Lumière, L. (Director) (1985). *Repas de bébé*. [DVD]. Francia: Lumière. Extraído el 27 de agosto de 2015 desde https://www.youtube.com/watch?v=i8Yi4du489w

— (Director) (1986). *Jeux d'enfants dans una rue*. [DVD]. Francia: Lumière. Extraído el 28 de agosto de 2015 desde https://www.youtube.com/watch?v=O_wj58LhApI

— (Director) (1986). *Enfants jouant aux billes*. [DVD]. Francia: Lumière. Extraído el 28 de agosto de 2015 desde https://www.youtube.com/watch?v=O_wj58LhApI

Lury, K. (2010). *The child in film. Tears, fears and fairy tales*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.

Mackendrick, A. (Director). (1952). *Mandy*. [TV. Cinematk]. Reino Unido: Ealing Studios.

Machado, A. (2009). *El sujeto en la pantalla: La aventura del espectador, del deseo a la acción.* Barcelona: Gedisa Editorial.

Majidi, M. (Director). (1992). *Baduk*. [DVD]. Irán: Islamic Propagation Organization.

— (1997). *Children of Heaven: Niños del paraíso*. [DVD]. Irán: Kanoon.

— (Director). (1999). *El color del paraíso*. [DVD]. Irán: Varahonar Company.

Makhmalbaf, M. (Director). (1998). *El silencio*. [DVD]. Irán: Makhmalbaf Productions.

Makhmalbaf, M. (Director). (2000). *The Day I Became a Woman*. [DVD]. Irán: Makhmalbaf Productions.

Makhmalbaf, S. (Director). (2000). *La pizarra*. [DVD]. Irán: Makhmalbaf Productions.

Marcos Molano, M. (2009). *Elementos estéticos del cine. Manual de dirección cinematográfica*. Madrid: Fragua.

Mariniello, S. (1999). *Pier Paolo Pasolini*. Madrid: Cátedra.

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine.* Huelva: Grupo Comunicar.

Marzábal, I. (2004). *Deliberaciones poéticas. Cine y ética narrativa*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Marzal Felici, J. (2007). El análisis fílmico en la era de las multipantallas. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, *29*, 63-68.

Marzal Felici, J.y Gómez Tarín, F. J. (Eds.) (2007). *Metodologías de análisis del film.* Madrid: Edipo.

Metz, C. (1973). *Lenguaje y cine.* Barcelona: Editorial Planeta.

— (1988). La gran sintagmática del film narrativo. En Barthes, R. (Ed.) *Análisis estructural del relato. Communicatios no. 8.* (6º Ed.) (pp. 132-158). México: Premiá editora de libros.

— (2001). *El significante imaginario: psicología y cine.* Barcelona: Paidós.

Michelson, H. (1963). *Storyboard de Los pájaros de Alfred Hitchcock*. Extraído el 5 de mayo de 2015 desde http://cinemania.es/especiales/18-storyboards-de-peliculas-clasicas/

Mitry, J. (1978a). *Estética y psicología del cine I. Las Estructuras*. Madrid: Siglo XXI.

— (1978b). *Estética y psicología del cine II. Las Formas*. Madrid: Siglo XXI.

Monleón, S. (1994). *La mirada secreta de Gianni Amelio*. Valladolid: Semana Internacional de Cine de Valladolid.

Morin, E. (1972). *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Seix Barral.

Mulligan, R. (Director). (1962). *Matar a un ruiseñor*. [DVD]. Estados Unidos: Universal.

Naderi, A. (Director). (1984). *El corredor*. [DVD]. Irán: Studio of the Voice and Portrait of the Islamic Revolution of Iran.

Nancy, J. L. (2008). *La evidencia del filme. El cine de Abbas Kiarostami*. Madrid: Errata Naturae.

Nichols, B. (1997). *La representación de la realidad: cuestiones y conceptos sobre el documental*. Barcelona: Paidós.

Orellana Vilches, I. (2001). *La mirada del cine. Recursos didácticos de séptimo arte*. Salamanca: Librería Cervantes.

Ortega Carrillo, J. A. (1999). *Comunicación visual y tecnología educativa. Perspectivas curriculares y organizativas de las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación* (2ª Ed.) Granada: Grupo Editorial Universitario.

Ortega Carrillo, J. A. y Pérez García, A. (2013). El cine digital en la formación inicial del profesorado: una experiencia innovadora realizada en la Universidad de Granada. *Educación XX1*, *16* (2), 297-320.

Oubiña, D. (2007). Celebración de la revuelta. La poesía salvaje de Jean Vigo. En Larrosa, J., Castro, I. A. y Sousa, J. (Comps.), *Miradas cinematográficas sobre la infancia. Niños atravesando el paisaje* (pp. 41-52). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Panahi, J. (Director). (1995). *El globo blanco*. [DVD]. Irán: Ferdos Films.

Pereira, M. C. (2005). Cine y educación social. *Revista de Educación, 338*, 205-228. Universidad de Vigo.

Pereira, M.C. y Urpí, M.C. (2005). Cine y juventud: una propuesta educativa integral. *Revista de Estudios de Juventud*, 68, 73-80.

Pérez García, A. (2011). La alfabetización audiovisual desde la lectura de textos visuales, gestuales, sonoros y multimedia. *Dialógica, Revista Multidisciplinar*, *8* (1 y 2), 69-89. Venezuela

Pérez García, A. y Muñoz Ruiz, D. (2014). Análisis didáctico de narrativa audiovisual. En Alves, L. A., García García, F. y Alves, P. (Coords.), *Aprender del cine: narrativa y didáctica* (pp. 11-148). Madrid: Icono 14 Editorial.

Pérez Morán, E. (2015). El estudio "plano a plano" como nuevo método de análisis fílmico. *Observatorio (OBS*) Journal*, *9*(2), 93-118.

Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.

Pialat, M. (Director). (1968). *La infancia desnuda*. [DVD]. Francia: Parafrance Films.

Propp, V. (1985). *Morfología del cuento*. Madrid: Akal.

Qazizadeh, S. (2012). La música en el cine: aproximaciones a un género propio. En Santos C.J. (Coord.), *Cine iraní* (pp. 103-129). Madrid: Icono 14 Editorial.

Quintana, A. (1998). La visión directa sobre la pedagogía: la televisión de Roberto Rossellini. *Secuencias. Revista de historia del cine 8*, 17-27.

Rajas, M. (2012). La construcción de las emociones: Nader y Simin, una separación. En Santos C.J. (Coord.), *Cine iraní* (pp. 201-226). Madrid: Icono 14 Editorial.

— (2014). Estrategias del discurso narrativo: participación activa del espectador en el relato cinematográfico. En Alves, L. A., García García, F. y Alves, P. (Coords.), *Aprender del cine: narrativa y didáctica* (pp. 41-67). Madrid: Icono 14 Editorial.

Ray, S. (Director). (1955). *La canción del camino*. [DVD]. India: Gobernment of West Bengal. Extraído el 22 de agosto de 2015 desde https://www.youtube.com/watch?v=SeCdfA2MLyI

Renoir, J. (Director). (1939). *La regla del juego*. [DVD]. Francia: NEF.

Ribera, M. (2004). 1987. ¿Dónde está la casa de mi amigo? Estudios: Los años 80. *Miradas de cine*. Extraído el 24 de agosto de 2015 desde http://www.miradas.net/0204/estudios/2004/08_losochenta/dondeestalacasademiamigo.html

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción.* México: Siglo XXI.

— (1996). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.

Riefenstahl, L. (Director). (1935). *El triunfo de la voluntad*. [DVD]. Alemania: Leni Riefenstahl-Produktion.

Rins, S. (2007). *Las grandes películas asiáticas. Espiritualidad, violencia y erotismo en el cine oriental*. Madrid: Ediciones JC.

Ripalda, M. (2005). *El neorrealismo en el cine italiano. De Visconti a Fellini*. Madrid: EIUNSA.

Romaguera, J. y Alsina, H. (1989). *Textos y manifiestos del cine*. Madrid: Cátedra.

Rossellini, R. (Director). (1946). *Camarada*. [DVD]. Italia: OFI.

— (Director). (1948). *Alemania, año cero*. [DVD]. Italia: Tevere Film.

— (Director). (1967). *Idea di un'isola*. [DVD]. Italia: RAI/Orizzonte 2000. Extraído el 15 de junio de 2015 desde https://www.youtube.com/watch?v=W0Oc40g0JtU

— (Director). (1970). *La lotta dell'uomo per la sua sopravvivenza* [Serie de TV]. Italia: RAI/Orizzonte 2000. Extraído el 25 de junio de 2015 desde https://www.youtube.com/watch?v=JBejMWy6pbs

Saeed-Vafa, M. y Rosenbaum, J. (2003). *Abbas Kiarostami.* Champaing, Illinois: The University of Illinois Press.

Santos Touza, A. (2006). Mossafer (1974). El primer viaje de A. K. Estudio Abbas Kiarostami. *Miradas de cine,* 49. Extraído el 28 de agosto de 2015 desde http://www.miradas.net/2006/n49/estudio/mossafer.html

Scorsese, M. (1976). *Storyboard de Taxi Driver*. Extraído el 5 de mayo desde http://cinemania.es/especiales/18-storyboards-de-peliculas-clasicas/

Searle, J. R. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.

Solà, A. y Selva, M. (1996). El cine: imagen y conocimiento. . En De la Torre, S. (Coord.), *Cine formativo. Una estrategia innovadora para docentes* (pp. 47-54). Barcelona: Octaedro.

Sorlin, P. (2002). ¿Público o públicos? Cómo plantear la cuestión. En Pelaz, J. V. y Rueda, J. C. (Eds.), *Ver cine. Los públicos cinematográficos del siglo XXI*. Madrid: Rialp.

Sousa, J. (2007). La lengua de las mariposas. La inocencia perdida. En Larrosa, J., Castro, I. A. y Sousa, J. (Comps.), *Miradas cinematográficas sobre la infancia. Niños atravesando el paisaje* (pp. 147-178). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Summers, M. (Director). (1963). *Del rosa al amarillo*. [DVD]. España: Impala/Eco Films. Extraído el 23 de agosto de 2015 desde https://www.youtube.com/watch?v=1CcrKFrr-9o

Tarantino, Q. (Director). (1994). *Pulp Fiction*. [DVD]. Estados Unidos: Miramax.

Torreiro, C. (2000). ¿Una dictadura liberal? (1962-1969). En Gubern, R., Monterde, J. E., Pérez Perucha, J., Rimbau, E. y Torreiro, C., *Historia del cine español* (3ºEd.) (pp. 295-340). Madrid: Cátedra.

Todorov, T. (1988). Las categorías del relato literario. En Barthes, R. (Ed.) *Análisis estructural del relato. Communicatios no. 8* (6º ed.) (pp. 159-191). México: Premiá editora de libros.

Tort, L. (1996). El cine: de informar a formar. En De la Torre, S. (Coord.), *Cine formativo. Una estrategia innovadora para docentes* (pp. 29-34). Barcelona: Octaedro.

Truffaut, F. (Director). (1959). *Los 400 golpes*. [DVD]. Francia: Les Films du Carrosse.

— (Director). (1976). *La piel dura*. [DVD]. Francia: Les Films du Carrosse.

— (1999). *El placer de la mirada*. Barcelona: Paidós.

Vaccaro, J. y Valero, T. (2011). *Nos vamos al cine. La película como medio educativo*. Barcelona: UB.

Vayone, F.y Goliot-Lété, A. (2008). *Principios de análisis cinematográfico.* Madrid: Abada Editores.

Vázquez, J. F. D. (2012). El imaginario educativo moderno y el problema de la autoridad. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, *33*(1), 119-138.

Vertov, D. (Director). (1922). *Kino-pravda no.7*. [DVD]. Unión Soviética: Kultkino. Extraído el 21 de marzo desde https://www.youtube.com/watch?v=2QBKBij5_0c

— (1925). *Kino-pravda no.21*. [DVD]. Unión Soviética: Kultkino. Extraído el 21 de marzo desde https://www.youtube.com/watch?v=2QBKBij5_0c

— (Director). (1929). *El hombre de la cámara*. [DVD]. Unión Soviética: VUFKU. Extraído el 24 de marzo desde https://www.youtube.com/watch?v=a9iC6e98IOk

Vidal Estévez, M. (2009). *Poemas de la desolación. El cine de Theo Angelopoulos*. Huesca: Festival de Cine de Huesca.

Vigo, J. (Director). (1933). *Cero en conducta*. [DVD]. Francia: Agui-Film.

Visconti, L. (Director). (1952). *Bellísima*. [DVD]. Italia: CEI Incom.

Warner Bros. (Productora). (1973). *Press-book de El Exorcista*. Estados Unidos: Warner.

Welles, O. (Director). (1958). *Sed de mal*. [DVD]. Estados Unidos: Universal.

White, J. H. (Director). (1986). *A Mornig Bath*. [DVD]. Estados Unidos: Edison Company. Extraído el 23 de agosto desde https://www.youtube.com/watch?v=ERIfJxlcNDk

— (Director). (1987). *Cupid and Psyche*. [DVD]. Estados Unidos: Edison Company. Extraído el 23 de agosto desde https://www.youtube.com/watch?v=l_lUY7W8Ni4

Wilder, B. (Director). (1950). *El crepúsculo de los dioses*. [DVD]. Estados Unidos: Paramount.

Wiseman, F. (Director). (1968). *High School*. [DVD]. Estados Unidos: Osti Productions.

— (Director). (2013). *At Berkeley*. [DVD]. Estados Unidos: Zipporah Films.

Zahedi, F. (2012a). Los personajes de un particular cine iraní: la renovación del arquetipo cuerpo errante de la literatura persa. En Santos, C. J. (Coord.), *Cine iraní* (pp. 131-155). Madrid: Icono 14 Editorial.

— (2012b). Los niños errantes del cine iraní. Del mito a la historia. *Revista de comunicación Vivat Academia*, (Número especial), 1179-1193.

Zumalde Arregui, I. (2006). *La materialidad de la forma fílmica: crítica de la (sin)razón posestructuralista*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

— (2011). La emoción fílmica. Un análisis comparativo de las teorías cinematográficas. *Revista Latina de Comunicación Social, 66*, 326-349. Extraído el 12 de junio de 2015 desde http://www.revistalatinacs.org/11/art/936_Bilbao/15_Imanol.html.

Zunzunegui, S. (2007). *Pensar la imagen* (6º ed.). Madrid: Cátedra.

CAPÍTULO 7. ANEXOS -

7.1. Índice de cuadros, figuras y gráficas

Índice de cuadros, figuras y gráficas

Cuadro 1: Esquema de la tesis doctoral……19

Cuadro 2: Ejemplo de *découpage* de *Suspense* (1961)……...65

Cuadro 3: Storyboard de *Los pájaros* (1963)……68

Cuadro 4: Storyboard de *Taxi Driver* (1976)……69

Cuadro 5: Página de guion literario……...70

Cuadro 6: Press-book de *El exorcista* (1973)……71

Cuadro 7: Cartel del cortometraje *17 del 7* (2010)……..71

Cuadro 8: Diagrama de la estructura narrativa de Seymour Chatman……..88

Cuadro 9: Esquema funcional del meganarrador de Gaudreault y Jost……....89

Cuadro 10: DVDs de la colección Cineaula……....306

Cuadro 11: Ejemplar de la revista *Making of*...……311

Cuadro 12: Web del Centro de Comunicación y Pedagogía (CC&P)....……311

Cuadro 13: Web de la Asociación de Prensa Juvenil. Programa Cine y Educación……312

Cuadro 14: Guía didáctica de Oliver Twist (2005)……....312

Cuadro 15: Portal Web del INTEF……313

Cuadro 16: El cine, un recurso didáctico……314

Cuadro 17: Portal web de Cine y Educación. Universidad de Huelva……....…….315

Cuadro 18: Portal web de la Revista Icono 14……316

Cuadro 19: Portada de Revista Icono 14……316

Cuadro 20: Portada de Revista Icono 14……316

Cuadro 21: Portal web de la revista Comunicar……....….317

Cuadro 22: Portada de la revista Comunicar.……318

Cuadro 23: Portada de la revista Comunicar.……318

Cuadro 24: Portal web del proyecto CineHistoria.……..319

Cuadro 25: Portal web del proyecto Aula de Cine.……..319

Cuadro 26: Revista *online* FilmHistoria.……320

Cuadro 27: Web del Centre d'Investigacions Film-Historia.……320

Cuadro 28: Cartel de la película *¿Dónde está la casa de mi amigo?* ……336

Cuadro 29: Segmentación narrativa del film *¿Dónde está la casa de mi amigo?* ……337

Cuadro 30: Esquema lineal de palíndromo narrativo del film *¿Dónde está la casa de mi amigo?* ……396

Cuadro 31: Esquema de estructura circular de la narración del film *¿Dónde está la casa de mi amigo?*.....397

Cuadro 32: Procesos de la investigación con los niños.……417

Figura 1: Captura de fotograma de Cine-Verdad (*Kino-pravda*) Nº21……26

Figura 2: Captura de fotograma de Cine-Verdad (*Kino-pravda*) nº7 (1922).……26

Figuras 3 y 4: Capturas de fotogramas de *El acorazado Potemkin* (1925).……27

Figura 5: Captura de fotograma de *Dog Man Star* (1962-63).……28

Figura 6: Captura de fotograma de *Flesh of Morning* (1956).……28

Figura 7: Captura de fotograma de *Sed de Mal* (1958).……33

Figura 8: Captura de fotograma de *La regla del juego* (1939).……33

Figura 9: Captura de fotograma de *El crepúsculo de los dioses* (1950).……51

Figura 10: Captura de fotograma de *Pulp Fiction* (1992).……51

Figura 11: Captura de fotograma de *La ventana indiscreta* (1954).……56

Figura 12: Captura de fotograma de *Los niños del paraíso* (1945).……56

Figuras 13-18: Capturas de fotogramas de *Matar a un ruiseñor* (1962).……67-68

Figura 19: Captura de fotograma de *Repas de bébé* (1985)……102

Figura 20: Captura de fotograma de *Jeux d'enfants dans una rue* (1986)……102

Figura 21: Captura de fotograma de *Enfants jouant aux billes* (1986)……..102

Figura 22: Captura de fotograma de *A Morning Bath* (1986)……103

Figura 23: Captura de fotograma de *Cupid and Psyche* (1987)……..103

Figuras 24-27: Capturas de fotogramas de *El chico* (1921)……104

Figura 28: Captura de fotograma de *Camarada* (1946)……105

Figura 29: Captura de fotograma de *El limpiabotas* (1946)……105

Figura 30: Captura de fotograma de *Alemania, año cero* (1948)……106

Figura 31: Captura de fotograma de *Bellísima* (1951)……..106

Figuras 32-51: Capturas de fotogramas de *Ladrón de bicicletas* (1948)……107-111

Figuras 52- 61: Capturas de fotogramas de *La canción del camino* (1955)……112-113

Figuras 62-75: Capturas de fotogramas de *Los cuatrocientos golpes* (1959)……115-117

Figura 76: Captura de fotograma de *La infancia desnuda* (1968)……118

Figura 77: Captura de fotograma de *Mis pequeños amores* (1974)……..118

Figuras 78-97: Capturas de fotogramas de *Del rosa al amarillo* (1963)……119-123

Figuras 98-135: Capturas de fotogramas de *Mandy* (1952)……126-135

Figuras 136-187: Capturas de fotogramas de *Yuki & Nina* (2009)……136-148

Figuras 188- 205: Capturas de fotogramas de *Paisaje en la niebla* (1988)……150-154

Figuras 206-239: Capturas de fotogramas de *Niños robados* (1992)……156-163

Figura 240: Captura de fotograma de *El corredor* (1984)……166

Figura 241: Captura de fotograma de *Bashu, el pequeño extraño* (1989)……166

Figura 242: Captura de fotograma de *Baduk* (1992)……166

Figura 243: Captura de fotograma de *El globo blanco* (1995)……166

Figura 244: Captura de fotograma de *El silencio* (1998)……...……168

Figura 245: Captura de fotograma de *El color del paraíso* (1999)……168

Figura 246: Captura de fotograma de *The Day I Became a Woman* (2000)……...…168

Figura 247: Captura de fotograma de *La pizarra* (2000)……...……168

Figura 248: Captura de fotograma de *Las tortugas también vuelan* (2004)……....……168

Figura 249: Captura de fotograma de *Nader y Simin, una separación* (2011)……...……..168

Figuras 250-329: Capturas de fotogramas de *Children of Heaven: Niños del paraíso* (1997)……169-186

Figuras 330-379: Capturas de fotogramas de *Cero en conducta* (1933)……190-203

Figuras 380- 505: Capturas de fotogramas de *La piel dura* (1976)……205-236

Figura 506: Captura de fotograma de *Nanuk el esquimal* (1922)……244

Figura 507: Captura de fotograma de *Nanuk el esquimal* (1922)……244

Figura 508: Captura de fotograma de *El hombre de la cámara* (1929)……245

Figura 509: Captura de fotograma de *El hombre de la cámara* (1929)……245

Figura 510: Captura de fotograma de *A la deriva* (1929)……246

Figura 511: Captura de fotograma de *El triunfo de la voluntad* (1935)……246

Figura 512: Captura de fotograma de *Shoah* (1986)……...……247

Figura 513: Captura de fotograma de *El mundo del silencio* (1956)……247

Figura 514: Captura de fotograma de *High School* (1968)……248

Figura 515: Captura de fotograma de *At Berkeley* (2013)……...……248

Figura 516: Captura de fotograma de *Idea di un'isola* (1967)……249

Figura 517: Captura de fotograma de *La lotta dell'uomo per la sua sopravvivenza* (1970)……...……249

Figura 518-679: Capturas de fotogramas de *La lengua de las mariposas* (1999)……253-289

Figuras 680-808: Capturas de fotogramas de *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (1987)……338-402

Figura 809: Captura de fotograma de *El viajero* (1974)……...……415

Gráfica 1: Respuestas primer ítem del cuestionario……..419

Gráfica 2: Respuestas segundo ítem del cuestionario……...…420

Gráfica 3: Respuestas tercer ítem del cuestionario……...…421

Gráfica 4: Respuestas cuarto ítem del cuestionario……421

Gráfica 5: Respuestas quinto ítem del cuestionario……..422

Gráfica 6: Respuestas sexto ítem del cuestionario……...…...423

Gráfica 7: Respuestas séptimo ítem del cuestionario……...424

Gráfica 8: Respuestas octavo ítem del cuestionario……425

Gráfica 9: Respuestas noveno ítem del cuestionario……426

Gráfica 10: Respuestas décimo ítem del cuestionario……..427

7.2. Anexo: catálogo de películas para educar en valores

Este catálogo recoge parte de los films que se han analizado en la tesis y que pueden ser usados para futuras propuestas prácticas en lo que respecta a su uso didáctico. Las películas elegidas son:

- *El chico* (*The Kid*, Charles Chaplin, 1921)
- *Cero en conducta* (*Zéro de conduite*, Jean Vigo, 1933)
- *Camarada* (*Paisà*, Roberto Rossellini, 1946)
- *El limpiabotas* (*Sciusà*, Vittorio De Sica, 1946)
- *Ladrón de bicicletas* (*Ladri di biciclette*, Vittorio De Sica, 1948)
- *La isla del tesoro* (*Treasure Island*, Byron Haskin, 1950)
- *Mandy* (Alexander Mackendrick, 1952)
- *Los contrabandistas de Moonfleet* (*Moonfleet*, Fritz Lang, 1955)
- *La canción del camino* (*Pather Panchali*, 1955, Satyajit Ray)
- *La noche del cazador* (*The Night of the Hunter*, Charles Laughton, 1955)
- *Los cuatrocientos golpes* (*Les quatre cents coups*, François Truffaut, 1959)
- *Matar a un ruiseñor* (*To Kill a Mockingbird*, Robert Mulligan, 1962)
- *El milagro de Ana Sullivan* (*The Miracle Worker*, Arthur Penn, 1962)
- *Del rosa al amarillo* (1963, Manuel Summers).
- *Viento en las velas* (*A High Wind in Jamaica*, Alexander Mackendrick, 1965)
- *El pequeño salvaje* (*L'enfant sauvage*, François Truffaut, 1969)
- *El espíritu de la colmena* (Víctor Erice, 1973)
- *El viajero* (*Mossafer*, Abbas Kiarostami, 1974)

- *La piel dura* (*L'argent de poche*, François Truffaut, 1976)
- *El corredor* (*Davandeh*, Amir Naderi, 1984)
- *Adiós muchachos* (*Au revoir les enfants*, Louis Malle, 1987)
- *El imperio del sol* (*Empire of the Sun*, Steven Spielberg, 1987)
- *¿Dónde está la casa de mi amigo?* (*Khaneh-ye dust kojast*, Abbas Kiarostami, 1987)
- *Cinema Paradiso* (Giuseppe Tornatore, 1988)
- *Paisaje en la niebla* (*Topio stin omichli*, Theo Angelopoulos, 1988)
- *Bashu, el pequeño extraño* (*Bashu, gharibeye koochak*, Bahram Beizai, 1989)
- *El globo blanco* (*Badkonake sefid*, Jafar Panahi, 1995)
- *Niños robados* (*Il ladro di bambini*, Gianni Amelio, 1992)
- *Y la vida continúa* (*Zendegí var digar hich*, Abbas Kiarostami, 1992)
- *La vida es bella* (*La vita é bella*, Roberto Begnini, 1997)
- *Secretos del corazón* (Montxo Armendáriz, 1997)
- *Children of Heaven: Niños del paraíso* (*Bacheha-ye aseman*, Majid Majidi, 1997)
- *El silencio* (*Sokout*, Mohsen Makhmalbaf, 1998)
- *El color del paraíso* (*Rang-e khoda*, Madji Majidi, 1999)
- *La lengua de las mariposas* (José Luis Cuerda, 1999)
- *La pizarra* (*Takhté siah*, Samira Makhmalbaf, 2000)
- *Un tiempo para caballos borrachos* (*Zamani barayé masti asbha*, Bahman Ghobadi, 2000)
- *Las llaves de casa* (*Le chiavi di casa*, Gianni Amelio, 2004)
- *Donde viven los monstruos* (*Where the Wild Things Are*, Spike Jonze, 2009)
- *Yuki & Nina* (*Yuki et Nina*, 2009)
- *El niño de la bicicleta* (*Le gamin au vélo*, Jean-Pierre y Luc Dardenne, 2011)