

## ***Perturbando mentes: el cine como herramienta de transformación personal***

Carlos RODRÍGUEZ-HOYOS y Rafael MANRIQUE SOLANA

Datos de contacto:

Carlos Rodríguez-Hoyos  
Email: rodriguezhc@unican.es

Rafael Manrique Solana  
E-mail: rmanriquesolana@gmail.com

Universidad de Cantabria.  
Facultad de Educación  
Departamento de Educación  
Avda. de Castros, s/n.  
39011 Santander (Cantabria).

Recibido: 14/1/2015  
Aceptado: 16/2/2015

### **RESUMEN**

En este artículo se analizan e interrogan las potencialidades didácticas del cine en los espacios de educación superior. Para ello, se revisan diversas propuestas de integración del cine en las aulas universitarias que han sido sistematizadas en dos grandes tradiciones: la educación para el cine y la educación con el cine. Finalmente, se realiza una propuesta de educación por el cine, que trata de reconocer y desarrollar el potencial de este medio para llevar a cabo transformaciones de índole personal y social.

**PALABRAS CLAVE:** Cine, Transformación Personal, Medios Didácticos, Educación Superior.

## ***Disturbing minds: Cinema as a tool for personal transformation***

### **ABSTRACT**

This article analyses the didactic potential of films in Higher Education. To this end, a review is carried out of various proposals for the integration of films into university lecture rooms, which have been organised into two great traditions: film education and education through films. Finally, a proposal is made for education through cinema, which attempts to recognise and develop the potential of this medium to achieve personal and social types of transformations.

**KEYWORDS:** Cinema, Personal Transformation, Learning Resources, Higher Education.

*¡Después de todo, mañana será otro día!*

SCARLETT O'HARA

## **Introducción**

En los últimos años se han ido diseccionando los hábitos de consumo cinematográfico de los estudiantes universitarios, describiendo tanto la frecuencia con la que ven películas a través de diferentes canales (salas de proyección, alquiler de DVD, descargas, etc.) como el tipo de películas que consumen. En ellos se evidencia que el consumo cinematográfico del colectivo universitario es desigual y esporádico, de forma que la mayor parte de las personas encuestadas en estos estudios descriptivos manifiestan acudir una vez al mes a las salas de proyección (Rodríguez Suárez y Agulló, 1999; De Miguel, Olábarri e Iturbe, 2001; Hinojosa, 2012; Quintar y Borello, 2014). Los datos reflejan que es el alumnado de titulaciones del campo de las Ciencias Sociales, Humanidades, Ciencias de la Comunicación, Bellas Artes y Arquitectura el que más películas consume, frente al de las Ciencias Aplicadas, Básicas o las relacionadas con el ámbito sanitario (De Miguel, Olábarri e Iturbe, 2001; Quintar y Borello, 2014).

Los espacios en los que el alumnado universitario consume el cine han venido sufriendo diferentes cambios como consecuencia, entre otros factores, de la digitalización del medio o del desarrollo de Internet. Si bien algunos trabajos sugieren que las salas de cine siguen siendo el lugar al que, preferentemente, acuden los jóvenes para ver las películas (Ledo y Castelló, 2013), otras investigaciones revelan un consumo más intensivo de películas a través de la televisión por cable, descargas de Internet o de reproductores de DVD que en las salas de proyección (Quintar y Borello, 2014; Ríos, Matas y Gómez, 2014). A su vez, los estudios analizados identifican que los géneros preferidos por parte de este colectivo son la comedia, las películas de acción y los dramas, siendo los menos valorados el musical, el western o el cine de autor (Rodríguez Suárez y Agulló, 1999; De Miguel, Olábarri e Iturbe, 2001; Ríos, Matas y Gómez, 2014).

Los citados trabajos ponen de manifiesto que el cine sigue formando parte de los hábitos culturales de los estudiantes universitarios, que estamos asistiendo a una transformación general en los hábitos de consumo cinematográfico y que las preferencias de este colectivo se orientan hacia el cine más comercial. Los datos analizados parecen estar sugiriendo que la actual forma de consumo de cine entre los estudiantes universitarios no favorece un adecuado desarrollo del efecto más importante que puede producir: aprender a desear.

Por ello, nuestra propuesta trata de explorar la capacidad del cine para convertirse en un medio capaz de generar y sugerir objetos de deseo, en una manifestación artística que permite desplegar fantasías que permiten a los sujetos sen-

tirse menos carentes de alcanzar aquello que no pueden lograr en su vida real. Así pues, el lenguaje cinematográfico se convierte en un dispositivo que posibilita la concreción de relatos que pueden ayudar a alcanzar las motivaciones de los seres humanos y, lo que es más importante, insinuar o posibilitar nuevos anhelos o necesidades.

Para tratar de convertir esa potencialidad en una herramienta educativa, en la primera parte del artículo realizaremos una revisión de algunas propuestas de trabajo desarrolladas para llevar a cabo la integración del cine en las aulas universitarias. Ese análisis nos permitirá, en la segunda parte del mismo, sugerir una propuesta que se encamina a desarrollar la potencialidad de este medio como vehículo para la transformación personal y social.

### ***El cine en las aulas universitarias***

El cine es un medio que se viene empleando en las aulas universitarias en campos de conocimiento tan dispares como la microbiología (Muñoz, Santos y Seoane, 2009), el derecho (Cordero, Escribano y Martínez, 2014) o la bioética (Farré y Pérez, 2011), entre otros. Si bien no es objeto de este texto realizar una revisión pormenorizada de este tipo de incorporaciones a las aulas universitarias, sí nos parece necesario hacer algunas referencias a las formas, usos y premisas desde las que se están construyendo nuevos escenarios para la integración curricular de este medio en la educación superior. Las diferentes propuestas de análisis fílmico plantean la necesidad de abordar aspectos que van desde las tramas narrativas al análisis de los personajes, el contexto o los elementos semióticos empleados, entre otros.

Pereira y Urpí (2005) diferencian entre lo que ellas denominan la educación para el cine y la educación con el cine. La primera iría encaminada a mejorar la comprensión de los aspectos denotativos presentes en cualquier obra, lo que equivaldría a manejar los elementos formales del cine, desarrollar las estrategias que favorezcan su comprensión o juzgar tanto la dimensión estética como narrativa de un film. La segunda, por su parte, debería dirigirse a la mejora del gusto estético, así como a promover la formación ética y el análisis de los valores y contravalores presentes en las películas.

Por su parte, Company (2007) pone el acento en la necesidad de profundizar en los significantes fílmicos, presentando especial atención a aquellos aspectos que resultan esenciales en la construcción de los relatos cinematográficos (como el montaje, la planificación, etc.), así como en la forma en la se interrelacionan las imágenes y los sonidos. En ese sentido, su propuesta se desmarca de aquellas en las que se pone el acento en la descripción de las tramas narrativas, las temáticas abordadas o las principales características de los personajes, dado que esos aspec-

tos se encuentran necesariamente determinados por la manera en la que son representados.

Desde una óptica similar, la propuesta de Marzal (2007) reconoce la necesidad de integrar este medio, bien como recurso didáctico que pudiera emplearse de forma transversal, bien como objeto de estudio en sí mismo. Este autor aboga por un modelo de análisis fílmico dirigido a deconstruir las obras en el que se aborden, desde una perspectiva interdisciplinar, aspectos que van desde sus componentes textuales a los aspectos históricos, estéticos, sociológicos, etc. pasando por las condiciones en las que se producen y distribuyen los films.

Finalmente, Holgado (2013) subraya que la potencialidad pedagógica del cine se sustenta en su capacidad para llevar a cabo la representación de realidades diversas y puede convertirse en una herramienta capaz de transformar no sólo lo que los estudiantes saben, sino también lo que hacen. Esta autora, si bien no desarrolla cómo se llevan a cabo esos procesos, reconoce la capacidad que puede tener el cine para transformar a los espectadores. Al mismo tiempo, puntualiza que no se puede perder de vista que el cine ha de entenderse como un producto construido y que su utilización en determinadas disciplinas, como la Historia, puede resultar problemática por la falta de objetividad o por la interpretación del pasado presentada en un film.

## ***El cine que nos cambia***

El análisis de las propuestas realizadas en el apartado anterior nos permite identificar que las aportaciones de los diversos autores se han movido entre dos corrientes fundamentales: educar *para* el cine y educar *con* el cine. Este trabajo pretende perfilar una tercera vía, que hemos denominado educar *por* el cine, y que supone partir del reconocimiento que este medio tiene como instrumento directo de transformación personal. Educar *con* es una actividad que podría ir acompañada de varios calificativos: instrumental, objetiva, curricular o planificada. Se orienta, básicamente, a la transmisión de información y va a estar mediada por el tipo de película que se utilice y el método que se emplee para su exhibición. Educar *por* el cine es un proceso que, en cierta medida, ha de considerarse azaroso e impredecible. Se basa en la capacidad que tiene el cine para perturbar la mente humana y producir experiencias de naturaleza diversa. El resultado de ese proceso ha de dirigirse a ampliar los límites del yo y, por tanto, de aquello a lo que tenemos acceso. Un proceso que puede ser propuesto o que ocurre sin más mediación y que se descubre y nombra solo una vez que ha ocurrido. De ahí la eficacia, sorpresa y subversión de ver cine y cambiar por él.

Aceptemos que el cine puede cambiar a las personas. Pero, ¿qué significa exactamente la palabra *cambio*? ¿Qué implica para la práctica educativa? Aquello

que vivimos lo llamamos experiencia, que, para ser tal, requiere que la persona tenga consciencia de lo que está aconteciendo. Para ser comprendida y asimilada ha de realizarse con ella la construcción de una narración, esto es, aquello que uno se cuenta a sí mismo y que se construye con la propia experiencia, pero también con la participación de los demás. Derivada de la existencia de una experiencia y una narración se produce una acción, que supone el inicio de nuevas experiencias que, a su vez, alimentan nuevas narraciones, creando un ciclo cuya activación produce la transformación personal (Jay, Efran, Lukens y Lukens, 1994; Manrique, en prensa). De esta forma, el ciclo Narración-Experiencia-Acción (NAE, en adelante) se convierte en el eje del cambio en los seres humanos.

Todas las personas prácticamente desde el nacimiento tienen algún tipo de disconformidad o malestar. Por ello, desean encontrar maneras de superarlo, controlarlo o minimizarlo para que sea menos doloroso. Esos procesos pueden ocurrir por diversas causas como pueden ser el azar, el paso del tiempo o las decisiones de tipo personal. Pero hay otras, como el contacto con el cine, que son azarosas e intencionales al tiempo. Nunca se sabe qué film va a producir este o aquel impacto en cada persona. En ese sentido, puede señalarse que las películas serán eficaces si llegan a activar el ciclo NAE, si bien no todos los cambios ni los métodos a través de los que éstos se producen serán deseables para la persona o para su entorno. Esta capacidad del cine, junto con su ubicuidad en los medios de comunicación, convierten a este medio en un poderoso agente de transformación.

Es interesante observar cómo la activación del ciclo NAE que el cine produce se da en el presente de quien lo realiza, pero tiene la capacidad de modificar, hasta cierto punto, el pasado, así como de definir el futuro (Gergen, 2006; Hacking, 2010). Al ver una película la comparamos con el contenido de la memoria, que no ha de ser entendida como un almacén, sino como una red conectora que está siempre modificándose con la práctica del vivir y, desde el presente, llega a modificar tanto el futuro como el pasado (Damasio, 2005).

Pero las características de las narraciones, acciones y experiencias no son iguales. Toda experiencia es válida, toda narración es discutible y toda acción es lógica, aunque puede ser buena o mala, permisible o no. Desde una perspectiva puramente educativa todo aquello que pueda acarrear una mayor autonomía, capacidad crítica y curiosidad del alumnado es deseable. Y, por ende, también lo será todo el cine que contribuya a ello.

No podemos ni queríamos determinar los contenidos de una película, pero sí desarrollar, animar, experimentar métodos de pensamiento y de acercamiento a la realidad que el cine puede generar. Ver cine, incluso malas películas, puede estimular actitudes básicas para apoyar el cambio personal. Algunas de esas acti-

tudes han sido definidas y teorizadas por numerosos autores en diversos campos de conocimiento. Ahora se trata de hacerlas operativas y propias de la acción educativa. Entre ellas merece la pena destacar las siguientes:

- A. La copulación:** sumar, añadir, adherir... Las transformaciones no se producen por alternativas o disyunciones del tipo *esto o aquello*. Los cambios se producen por sumación, es decir, se van acumulando hasta que la persona *salta* a otro estado (Deleuze y Guattari 2003; Morin, Roger Ciurana y Motta, 2003). El cine facilita que no tengamos que escoger entre alternativas binarias. No se trata de ser niño o niña, alumno o profesor, rápido o lento, etc. Se trata de poder ser todo e irlo alternando según las circunstancias y los deseos. El cine nos añade vida.
- B. El vagabundeo:** no asentarse, no sujetarse... Muchas transformaciones ocurren gracias al vagabundeo, la divagación y la dispersión. Se trata de no quedarse con definiciones fijas ni con esencias, dado que no tiene que haberlas para el pensamiento. El vagabundo, el paseante, el curioso experimenta, prueba, actúa y va decidiendo según lo que va viendo. Cualquier lugar puede ser su casa con tal de que cumpla ciertas condiciones. Sustituye la fe por la curiosidad. Ver cine es otra forma de vagabundear. Dejarse sorprender, encantar, horrorizar por los films. El cine, tanto el de contenido épico como el intimista, sus personajes y lugares muestran que ello es posible.
- C. La depravación:** no organizarse, no estructurarse... Las transformaciones se dan cuando no se está dividido en partes independientes, rígidas y lejanas. Somos lenguaje, cuerpo, emociones y relaciones al tiempo. El depravado las mezcla y decide que el lenguaje sea el cuerpo o que el cuerpo sea una emoción, que el pensamiento sea el cuerpo o que la relación con los otros sea un pensamiento (Passini, 2010). El objeto es mezclar sin respeto y disfrutar. Se trata de no temer un cierto caos y anormalidad. Huir de la identidad de sexo, raza, religión, patria, clase, etc. y de todo aquello que suponga una servidumbre. Las situaciones, las historias del cine muestran lo importante y divertido de la mezcla.
- D. La desviación:** no estar en el mismo sitio, circular por lo secundario... La lógica de la obediencia pide un único punto de vista compartido para analizar la realidad. El desviado toma cualquier tema, cualquier verdad o realidad y lo contempla desde un punto de vista diferente, inusual, oculto, secundario (Derrida, 2003). Trata de valorar aquello que no se dice siempre que se dice algo, de ser consciente de las contradicciones y las aperturas a otra realidad, que niega precisamente la que se está afirmando. El cine está hecho de personajes no convencionales y si ellos muestran esa forma de estar, ¿por qué no nosotros?

## ***Educar por el cine: el placer como herramienta para el cambio***

Según Deleuze y Guattari (2003) desear es, quizá, la característica más humana que haya, por lo que la realidad adquiere un significado propio, subjetivo, que genera un enorme placer. Sin el placer, sin el deseo, el aprendizaje siempre es difícil y superficial. Si bien desde la perspectiva del docente no se puede definir cuál es el contenido del placer de nadie, sí se pueden concretar algunos principios de procedimiento para diseñar y mantener experiencias con el cine, dado que sabemos que éste lo estimula y significa.

Una propuesta de educación por el cine ha de huir de la definición de una serie de objetivos didácticos que permitan estandarizar el tipo de prácticas que hay que desarrollar en las aulas universitarias. Trabajar con un medio como el cine sólo nos permite identificar el punto de acceso, pero nunca el lugar de destino. Por ello, recurrimos a la definición de una serie de principios de procedimiento (Blanco, 1994) que permitan sugerir, de forma abierta, la dirección metodológica que han de seguir aquellas personas que pretendan aprovechar el potencial transformador de este medio, ilustrando, así, los procesos por los cuales el cine puede ejercer esa labor creadora de cambio personal. El cine enseña a desear y a poner en palabras ese deseo. Es placer, es lenguaje y es cambio. Y, para aprovecharlo, podrían seguirse algunos principios que pasamos a definir.

**Principio 1. Interrogar la propia subjetividad.** El profesorado que pretenda utilizar el potencial transformador del medio cinematográfico en las aulas universitarias ha de proponer experiencias educativas en las que se utilice como objeto de estudio la propia subjetividad de las personas que participan, es decir, convertir la vida de los participantes en materia prima que permita disecionar los procesos de cambio personal y político impulsados, promovidos o inspirados por los relatos cinematográficos. En ese sentido, será necesario desarrollar estrategias en las que se invite a la reconstrucción de historias de vida o cine-biografías que permitan identificar, por un lado, qué relatos cinematográficos han podido influir decisivamente en la construcción del yo (o el nosotros) y, por el otro, proporcionar los mecanismos que permitan sistematizar ese proceso de búsqueda y arqueología del yo, a través de la reconstrucción del ciclo NAE.

**Principio 2. Cruzar los límites.** El profesorado universitario ha de promover e incentivar experiencias educativas en las que se promueva e invite a la deprivación, es decir, en las que el alumnado pueda mezclar, romper y jugar con los tradicionales límites establecidos por categorías o etiquetas como el género, la etnia, la clase social, etc. Para ello, pueden proponer la creación de pequeños relatos audiovisuales o contranarrativas (Fueyo y Fernández del Castro, 2012) en los que se invite a presentar ideas, aspiraciones o proyectos a

través del lenguaje cinematográfico, utilizando sus propias grabaciones o remezclando fragmentos de obras ya elaboradas. Esto supone repensar los lenguajes que, tradicionalmente, se han venido empleando en la institución universitaria y legitimar la utilización de lenguajes para la elaboración de trabajos académicos diferentes al escrito, cuya presencia sigue siendo dominante en la Universidad. La capacidad de abstracción que exige el lenguaje textual y el icónico es diferente y los mensajes interiorizados a través de este último no tienen por qué ser más simples que los del primero (Lisón, 2011). Para conseguirlo, puede promoverse la realización de montajes de películas que alteren tanto su objetivo original como su significado habitual de forma anormal, así como reescribir los diálogos de películas consideradas clásicas.

**Principio 3. Privilegiar la lectura compartida.** El lenguaje cinematográfico es profundamente polisémico, por lo que es necesario construir espacios educativos en los que se invite al análisis fílmico desde posiciones no normativizadas, no regladas, que permitan y promuevan la disidencia y la disensión. Frente a las propuestas de utilización del cine como un recurso educativo que, en muchos casos, proponen una lectura única o correcta de una determinada producción, el profesorado ha de construir espacios dialógicos en los que se invite a la reflexión compartida sobre los relatos como una vía para facilitar al alumnado la construcción de un metalenguaje sobre el medio cinematográfico, convirtiendo este medio en un recurso que pueda ir más allá de la ilustración de contenidos o del manejo del lenguaje audiovisual. Así, pueden rescatarse algunas actividades relacionadas con la creación de talleres de crítica cinematográfica, el desarrollo de tertulias, las creaciones de listas de películas para ilustrar una determinada temática o la elaboración de críticas cinematográficas, entre otras. Este tipo de experiencias pueden dar lugar a la creación de dispositivos (seminarios, cineclubes, etc.) que tengan una dimensión más política y que promuevan el desarrollo de acciones de reivindicación o de colaboración con las estructuras del poder político como las administraciones educativas, las filmotecas públicas, las empresas de exhibición, grupos o instituciones culturales, etc.

**Principio 4. Incentivar la perturbación.** Una propuesta de educación por el cine ha de partir de un principio que resulta esencial: la inmersión. Eso significa que el profesorado de educación superior ha de proponer múltiples espacios en los que el alumnado pueda sumergirse en el cine, en el que pueda ver abundantes y variadas películas. Frente a las propuestas que únicamente abogan por la utilización de producciones de gran calidad para facilitar, de ese modo, el desarrollo del buen gusto en lo que a la selección de relatos se refiere, consideramos necesario que el colectivo discente pueda ver todo tipo de cine, incluidas películas de baja factura, como las de serie B, confiando en la capacidad de estas cintas para crear deseos y realidades en los alumnos, en los

espectadores. De un modo u otro este tipo de producciones pueden ajustarse mejor a la necesidad de promover, elegir y ofrecer películas que se acoplen a las necesidades, intereses y valores de las personas, produciendo así una perturbación necesaria para la movilización. Tal y como ha señalado Zizek en el sugerente documental dirigido por Fiennes (2006), el cine nos enseña a desear, pero también ayuda a algo muy importante como es articular ese deseo, convertirlo en un programa de acción.

Finalmente, es necesario señalar que si bien hemos tratado de perfilar una propuesta de educación por el cine orientada al alumnado de educación superior, consideramos que los principios sugeridos pueden adaptarse y emplearse tanto en otros niveles del sistema educativo como en contextos educacionales diversos.

## **Bibliografía**

- BLANCO, N. (1994). «Las intenciones educativas». En ANGULO, J.F. y BLANCO, N. (coords.), *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Aljibe, 205-232.
- COMPANY, J.M. (2007). «Para una metodología de la enseñanza el cine. ¡Viene el rinoceronte!». *Comunicar*, 29 (XV), 59-62.
- CORDERO, I., ESCRIBANO, P. y MARTÍNEZ, L. (2014). «Cine y Derecho de Familia: una nueva visión de la metodología práctica». *Revista de Educación y Derecho*, 9, 1-16.
- DAMASIO, A. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- DE MIGUEL, C., OLÁBARRI, E. e ITURBE, L. (2001). «Estudio del Consumo Cinematográfico entre los Estudiantes de la Universidad del País Vasco». *Investigación y Marketing*, 81, 30-36.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (2003). *Rizoma*. Valencia: Pre-Textos.
- DERRIDA, J. (2003). *De la gramatología*. México D.F.: Siglo XXI.
- FARRÉ, M. y PÉREZ, J. (2011). «Uso del cine comercial en la docencia de Bioética en estudios de Biología». *Revista de Medicina y Cine*, 7 (1), 3-7.
- FIENNES, S. (Direc. y produc.) (2006). *La guía de cine para pervertidos*. UK-Austria-Holanda.
- GERGEN, K. (2005). *El yo saturado*. Barcelona: Paidós.
- HACKING, I. (2010). *¿La construcción social de qué?* Barcelona: Paidós.
- HINOJOSA, L. (2012). «Educación y consumo cultural: una aproximación a los públicos universitarios». *Ciencia, docencia y tecnología*, XXIII, 44, 171-194.
- HOLGADO, C. (2013). «El cine como herramienta didáctica para la historia de Alemania: a propósito del programa de eugenesia en el Nacionalsocialismo». *Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, 4, 1-19.

- JAY, S., EFRAN, J., LUKENS, M.D. y LUKENS, R.J. (1994). *Lenguaje, estructura y cambio*. Barcelona: Gedisa.
- LEDO, M. y CASTELLÓ, E. (2013). «La diversidad cultural a través de la Red: el caso del cine identitario». *Comunicar*, 40(XX), 183-191.
- MANRIQUE, R. (en prensa). *Subjetividad en construcción*. Madrid: Psimática.
- MARZAL, J. (2007). «El análisis fílmico en la era de las multipantallas». *Comunicar*, 29 (XV), 63-68.
- MORIN E., ROGER CIURANA E. y MOTTA R.D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- MUÑOZ, A., SANTOS y SEOANE, R. (2009). «MicroDeCine: la docencia de la Microbiología Clínica en la Universidad de Santiago de Compostela mediante el cine». *Revista de Medicina y Cine*, 5 (3), 87-91.
- PASINI, W. (2010). *La calidad de los sentimientos*. Barcelona: Seix Barral.
- PEREIRA, C. y URPI, C. (2005). «Cine y juventud: una propuesta educativa integral». *Revista Estudios de Juventud*, 68, 63-90.
- QUINTAR, A. y BORELLO, J. (2014). «Consumos culturales en Argentina: El caso del cine en la población de estudiantes universitarios». *Revista de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual*, 9, 1-21.
- RÍOS, J.M., MATAS, A. y GÓMEZ, E. (2014). «Estudio sobre frecuencia del consumo de cine en estudiantes universitarios hispanoamericanos». *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 45, 189-201.
- RODRÍGUEZ SUÁREZ, J. y AGULLÓ, E. (1999). «Estilos de vida, cultura, ocio y tiempo libre de los estudiantes universitarios». *Psicothema*, 11 (2), 247-259.