

Pereira Domínguez, C. y Valero Iglesias, L.F. (2010) El cine en los estudios de Educación Social como catalizador para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Enseñanza & Teaching*, 28, 1, pp. 115-138. Salamanca. ISSN: 0212-5374

EL CINE EN LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN SOCIAL COMO CATALIZADOR PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Resumen: Este artículo nos introduce en un viaje interior y exterior hacia ese antiguo mundo, Europa. Hace referencia a la importancia de descubrir el paisaje, la población, la cultura y los valores de este continente. En este sentido, el cine puede ser un vehículo hacia ese encuentro. Para ello, nos servimos de un repertorio cinematográfico, realizado en Europa y sobre Europa, que ayudará a analizar, comprender, reflexionar, dialogar y valorar sobre la construcción e integridad de este contexto.

Seguidamente, nos detenemos en la película *Hoy empieza todo*, un claro exponente que enriquece el interior del ser humano y promueve la construcción europea.

Consideramos que propuestas pedagógicas como las aquí expuestas son necesarias en los ámbitos de la Educación Social, constituyen momentos esenciales para el Espacio Europeo de Educación Superior y sirven de ayuda a esta sociedad necesitada de comunicación y convivencia intercultural.

Palabras clave: Educación Social, cine, propuestas pedagógicas, valores, Espacio Europeo de Educación Superior.

CINEMA IN SOCIAL EDUCATION STUDIES AS DRIVING FORCE FOR THE CONSTRUCTION OF THE EUROPEAN FIELD OF HIGH EDUCATION

Summary: This article introduces us to an inner and outer journey toward that old world, Europe. It regards to the importance of discovering this world through its landscape, its culture, its people and its values. In this sense, the film can be a vehicle to that encounter. Therefore, we use a repertory of cinema, performed in Europe and about Europe, which will help analyze, understand, think, discuss and assess on the construction and integrity of this context.

Besides, we embrace the film *Ça commence aujourd'hui*, a clear example that enriches the human being's inner and promotes the European integration.

We think that educational theories as these mentioned above are needed in the areas of Social Education, are now essential for the European Higher Education Area and for helping this society needed of communication and intercultural coexistence.

Key words: Social Education, cinema, pedagogical proposals, values, European Field of High Education.

LE CINÉMA AU SEIN DES ÉTUDES D'ÉDUCATION SOCIALE COMME CATALYSEUR POUR LA CONSTRUCTION DE L'ESPACE EUROPÉEN DE L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE

Resumé: Cet article nous dirige dans un voyage intérieur et extérieur vers cet Ancien Monde, l'Europe. Il s'agit de l'importance de découvrir le paysage, la population, la culture et les valeurs de ce continent. En ce sens, le cinéma peut être un véhicule jusqu'à cette rencontre. Pour ce faire, nous nous servons d'un répertoire cinématographique, réalisé en Europe et sur l'Europe, qui nous aide à analyser, comprendre, réfléchir, dialoguer et accorder une grande valeur à la construction et à l'intégrité de ce contexte.

Puis immédiatement, nous nous détiendrons sur le film *Ça commence aujourd'hui*, une preuve bien claire qui enrichit l'intérieur de l'être humain et promouvoit la construction européenne.

Nous considérons que ces approches pédagogiques comme celles que nous exposons, sont nécessaires au sein de l'Éducation Sociale, constituent les moments essentiels pour l'Espace Européen de l'Éducation Supérieure et sont une aide face à une société qui réclame une communication et une cohabitation interculturelle.

Mots clés: Education Sociale, cinéma, approches pédagogiques, valeurs, Espace européen d'Education Supérieure.

EL CINE EN LOS ESTUDIOS DE EDUCACIÓN SOCIAL COMO CATALIZADOR PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Carmen Pereira Domínguez. Universidad de Vigo

Luis Fernando Valero Iglesias. Universidad Rovira i Virgili

Todos tenemos la capacidad milagrosa de volver a nacer, a comenzar de cero. Y ese es el motivo central de mi optimismo. Al mismo tiempo, y eso es lo decepcionante, parece que para alcanzar esa honda divinidad humana que otorga la esperanza, tenemos que atravesar pruebas terribles. Por eso me acerco al cine como si fuera un verdadero acto religioso del hombre, como la familia, como el trabajo, porque sirve primeramente para afirmar la fe en la vida (Olmí, 2008).

1- A modo de introducción

Las Declaraciones de Sorbona (1998)¹, Bolonia (1999)², Praga (2001), Graz (2003), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina, (2009) han ido creando un *hábeas* de opinión que sin duda logrará que para el año 2010 todas las instituciones de educación superior de los países firmantes se organizarán de conformidad con la evolución que se observa en las diferentes reuniones.

Concretamente, la Declaración de Lisboa (2002) señalaba que Europa debe formarse en su aspecto educativo, y la universidad juega un papel esencial para

- 1) Preparar la transición hacia una sociedad y una economía fundadas sobre el conocimiento, por medio de políticas que cubran mejor las necesidades de la sociedad de la información y de la investigación y desarrollo, así como acelerar las reformas estructurales para reforzar la competitividad y la innovación y por la conclusión del mercado interior.
- 2) Modernizar el modelo social europeo invirtiendo en recursos humanos y luchando contra la exclusión social.
- 3)

¹ Ver, Declaración de la Sorbona, (1998). Recuperado el 7 de septiembre de 2008 desde, http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion_sorbona.htm.

² Ver, Declaración de Bolonia, (1999). Recuperado el 7 de septiembre de 2008 desde http://www.eshiru.com/files/declaracion_bolonia.pdf.

Mantener sana la evolución de la economía y las perspectivas favorables de crecimiento progresivo de las políticas macroeconómicas.³

Por eso seguimos afirmando que:

La Unión Europea está confrontada a un cambio cuantitativo originado por la globalización y los desafíos de una economía impulsada por los nuevos conocimientos. Tales cambios están afectando todos los aspectos de la vida de la gente y exigen una transformación radical de la economía europea. La UE debe modelar estos cambios de una manera consistente con sus valores y conceptos de sociedad y también con la perspectiva de una posterior ampliación (Pereira y Valero, 2005: 106).

Aún sabiendo que en este momento la construcción de la Unión Europea no pasa por sus mejores momentos y su futuro y organización está incierto. El que haya crisis no tiene que significar necesariamente retroceso; habrá que esperar en qué sentido evoluciona.

Nuestra experiencia nos ha confirmado que una metodología basada en una adecuada comprensión del cine, de la cultura de la imagen, del diálogo y la reflexión crítica sobre películas que tratan temas que conectan con la realidad sirven de gran ayuda para recorrer ese camino denominado el *Proceso de Bolonia*.

El teórico George Steiner (2006) hace una simbólica semejanza de nuestro continente con lo siguiente: Europa está cubierta de cafés; ellos han moldeado la cultura europea; el carácter reflexivo y, en muchas ocasiones, paradójico del arte europeo sólo se puede dar en un ambiente pausado, absolutamente contrario al del pub inglés o al del bar americano. Coincidimos con este autor al deducir que Europa ha adoptado y adoptará una evolución especial, cuyo referente debe ser esencial para un modelo de cultura y civilización. De esta forma queremos constatar que el cine colabora en esa misión.

Olmi, considerado un director emblemático a la hora de mostrar el acontecer de los europeos con películas como *El empleo*, (1961) y *El árbol de los zuecos*, (1968) concibe el cine como una fuerza emocional que nos ayuda a renacer y a encontrarnos con nosotros mismos. Algo similar a lo que está ocurriendo hoy día con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Otras películas como *Novecento*, de Bertolucci, (1977); *Padre Padrone*, de Paolo y Vittorio Taviani, (1977) o *La mirada de Ulises*, de Angelopoulos, (1995) conciben la construcción personal como un recorrido de cultura enraizado en el territorio.

Reconocer este renacimiento no es tarea fácil, de ahí que recurramos a las obras de célebres directores del celuloide para evidenciar una nueva manera de comprender y aprender con el cine, un recurso pedagógico con vistas a esa construcción conjunta de ciudadanía democrática. Si volvemos al filme *La mirada de Ulises*, (1995) nos topamos con una paradoja, en el propio Ulises, el eterno viajero, que se refleja en el espejo de nosotros mismos; para ello, su director Angelopoulos recorre Europa a través de uno de sus ríos más representativos. Esta obra nos ofrece un viaje interior y exterior, un

³ Ver, http://es.wikipedia.org/wiki/Agenda_de_Lisboa. Recuperado el 13 de marzo de 2010.

recorrido hacia ese antiguo mundo que ya no es, pero que permanece. Es cuestión de redescubrirlo a través de su paisaje, de sus ríos, de sus nieblas, de su cultura, de sus gentes... En este sentido, el cine puede ser un vehículo hacia esa búsqueda. Todo un símbolo y una metáfora de lo que estamos señalando es el análisis de una película o el desarrollo de un forum sobre ella; esto es, una reflexión sobre la diversidad de imágenes mostradas, la disección de la trama del guión o de las distintas acentuaciones del lenguaje cinematográfico y, todo ello, apoyado en una banda sonora y en unos efectos especiales que la hacen peculiar. Con este detenimiento se reafirman creencias, se cambian valores y se modifican conductas y comportamientos. Estos procesos pedagógicos son necesarios en los ámbitos de la Educación Social y constituyen momentos esenciales para la construcción europea, a fin de servir de ayuda a esta nueva sociedad multiétnica, multicultural y multirracial de cara a una convivencia pacífica (UNESCO, 1998; Pereyra, Luzón y Sevilla, 2006; Sáez y García, 2006; Libro Blanco Educación Social, 2008).

Retomando otra escena del filme anteriormente citado, Ulises comenta, al iniciar su camino, *En el final está mi principio*. Algo parecido debemos pensar ante la implicación con las vicisitudes de la construcción del Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Si estudiamos a fondo la realidad de la historia europea, qué otra cosa ha sido sino la construcción de esta vieja Europa que se recrea en esta Unión Europea actual (Carnero, 2006).

En el mundo de la Educación también se está buscando una unión, un camino y un entendimiento común. Las primeras andaduras se marcan con la Declaración de La Sorbona (1998):

Se aproxima un tiempo de cambios para las condiciones educativas y laborales, una diversificación del curso de las carreras profesionales, en el que la educación y la formación continua devienen en una obligación evidente. Debemos a nuestros estudiantes, y a la sociedad en su conjunto, un sistema de educación superior que les ofrezca las mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia.

Un año después, la Declaración de Bolonia (1999) sentaba las bases para el Espacio Europeo de Educación Superior con evidentes cambios significativos. En ocasiones, estos cambios han generado zozobra y confusión (crisis económicas y energéticas, quiebras de bancos, conflictos bélicos...). Pero ello no desdice que estas reformas educativas no se lleven a cabo, todo lo contrario, sino que obligan a contemplar la necesidad de amoldarse; situación que implica un proceso de aprendizaje, no sólo trasladado a un mundo simple, sino global, dentro de una sociedad industrial, postindustrial y del conocimiento, igualmente en crisis. Esta Declaración expone:

En la actualidad, la Europa del conocimiento está ampliamente identificada como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano, y es un componente indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea, capaz de ofrecer a sus miembros las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común.

Como consecuencia, la Declaración de Bolonia sigue afirmando:

Convencidos de que el establecimiento del área Europea de Educación Superior requiere un constante apoyo, supervisión y adaptación a unas necesidades en constante evolución, decidimos encontrarnos de nuevo dentro de dos años para evaluar el progreso obtenido y los nuevos pasos a tomar.

Esta fase de adaptación exige el desarrollo de valores y de perfiles profesionales, lo que se ha dado en llamar competencias (Comisión de las comunidades europeas, 2003; Zabalza, 2003; De Miguel, 2006; EUA, 2006; Global University Networ for Innovation, 2007; Sangrá, 2008; Michavila, 2009), que implican un aprendizaje social en donde el universitario debe tender hacia una educación de mayor calidad: autónoma, reflexiva, activa, cooperadora, responsable, consciente de sus limitaciones y capaz de elaborar estrategias creativas que le permitan solucionar problemas que en la actualidad desconoce, pero que están presentes en un futuro inmediato.

Por otra parte, la búsqueda del Espacio Europeo de Educación Superior no radica en la diversidad, sino en la homologación (Verdú, 2003). Hoy vivimos en un mundo donde se producen intercambios feroces de comunicaciones y acceso a la información y donde los virus se extienden por la Tierra en aras de un movimiento fluido de seres que impiden establecer barreras. Un escenario donde todos somos conscientes de sentirnos afectados, (Valero, 2003 a, 2003 b, 2004, 2006; Pereira y Valero, 2006; Valero y Solé, 2008; Esteban, 2005; Rodríguez y Fernández, 2005). Como se decía en el Informe encargado por el Consejo de Coordinación Universitaria (2006):

El proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se percibe como la oportunidad perfecta para impulsar una reforma que no debe quedarse en una mera reconversión de la estructura y contenidos de los estudios, sino que debe alcanzar al meollo de la actividad universitaria, que radica en la interacción profesores-estudiantes para la generación de aprendizaje.

A tal efecto sería conveniente comprender el mensaje que subyace en el filme *Leones por corderos*, de Robert Redford, (2007). El tema versa sobre la guerra de Afganistán: Un profesor idealista de universidad intenta convencer a uno de sus alumnos más prometedores de la necesidad de cambiar el rumbo de su vida. Se observa cómo los criterios y los marcos de acción de la juventud actual no coinciden con los de ese profesor del Mayo del 68. Esa propuesta de vivir con sentido les llevó a estos universitarios a enrolarse en el ejército americano y en el conflicto bélico de Afganistán.

El propio título de la película nos recuerda a la lapidaria frase de Alejandro Magno, <<Nunca le he temido a un ejército de leones que sea conducido por un cordero. Más le temo a un ejército de corderos conducido por un león>> Una vez más, el cine manifiesta su poder de ayuda e influencia a la humanidad.

Si analizamos los óscar otorgados en el 2010 podremos observar que el mismo cine es una búsqueda constante. *Avatar*, de James Cameron, (2009) es la película triunfadora en lo económico, como nunca lo ha sido en toda su historia. Sin embargo, el oscar a la mejor película se la lleva un trabajo de bajísimo presupuesto *En tierra hostil*, de Kathryn Bigelow, (2008) un ejemplo de gran intimismo. Pensamos que ello nos ayuda a crear en el alumnado patrones de conductas firmes de esfuerzo, trabajo, responsabilidad y compromiso.

Los nuevos planes europeos buscan la homologación de títulos, estudios y certificados; pronto será una realidad, aunque la convergencia europea siga sin verse clara; a pesar de que algunos países tengan serios problemas para determinar qué Europa se pretende y todos se apunten a un Espacio Europeo de Educación Superior, sin saber cómo será la Europa que los valide.

Igualmente, se persiguen metodologías que ayuden a integrar una base de conjunción que sirva de diálogo para que cada persona busque su formación. El alumno, por su parte, en lugar de ser un receptor de información que la memoriza, se entiende como alguien que, en su contexto determinado, procesa información y construye su comprensión, en función del marco de lo que ya sabe y de la situación de aprendizaje. Como consecuencia, al docente contemporáneo le corresponde una tarea profesional más compleja que la mera explicación de contenidos y evaluación de rendimientos; deberá diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir los procesos de aprendizaje de los estudiantes en su larga trayectoria de formación como ciudadanos autónomos y responsables. Estas nuevas responsabilidades docentes requieren innovadoras y más complejas competencias profesionales; es decir, un conjunto integrado de conocimientos, capacidades, actitudes y valores (Pérez Gómez, 2007). En resumen, se insiste en competencias como la capacidad de aprender, de analizar y sintetizar, de saber gestionar la información y de participar y colaborar activamente. Así, por ejemplo, en el filme *El Nombre de la Rosa* (1986), de Jacques Annaud, se observa el denominador común, el humus que incluían los libros en aquella época; hoy ese humus también lo deben aportar las películas, y coincidimos con Inneraty (2004:17) cuando señala que a pesar de una competencia de imágenes, de estilos de vida, de libertad, pluralismo y fanatismo, al final se evidencia una significación múltiple de la realidad, *un desmoronamiento del mundo territorialmente delimitado, ideológicamente polarizado y administrado por una burocracia exacta*. Con esto queremos constatar que los educadores debemos desarrollar metodologías adecuadas para hacer frente a ese mundo, creando elementos útiles para interpretarse en clave de valores. También se precisan vías que usen las técnicas idóneas de cara a una mejor interpretación de los valores que nos circundan (Tourinán y Santos, 1999; Cobo, 2005; Elizalde, 2005; García-Rincón, 2006; Martínez y Hoyos, 2006; Camps, 2008; Tourinán, 2008).

Del mismo modo, Touraine (2005) insiste en la necesidad de llevar a cabo un nuevo paradigma para comprender el mundo actual, cómo ha cambiado la base de su organización, la sociedad de hoy no es política, ni económica, ni social. Es, sin olvidarse de lo anterior, eminentemente cultural, y ello obliga a los educadores, especialmente del ámbito social, a saber interpretar el mundo que nos toca vivir y nada mejor que contemplarlo bajo la mirada del cinematógrafo, que hoy es ya una cultura consolidada donde la imagen representa uno de los aprendizajes más recurridos por la infancia y la juventud. Y es que la imagen impregna la realidad de nuestro quehacer cotidiano; por tanto, no creemos que fuera casualidad que acontecimientos como el del 11 de septiembre de 2001 impactaran a las 8.45 a.m. y transcurrieran en un lapso de tiempo de 18 minutos para que todas las televisiones del planeta pudieran retransmitir en directo el nuevo choque emocional. En dicho atentado de Nueva York algunos creyeron que estaban viendo una película catastrofista. Y más de una persona así lo declaró, y así se propagó en las noticias, pensó que presenciaba el avance de las imágenes del próximo filme colmado de desastres y que un nuevo *reality show* se

ofrecía a modo de lanzamiento de propaganda. Esto demuestra el inmenso poder de persuasión que tienen los medios de comunicación.

Recordemos que cada época tiene su medio de comunicación social que le proyecta dimensiones especiales. El 30 de octubre de 1938 Orson Welles adaptó en un guión de radio *La guerra de los mundos*, la novela de ciencia-ficción de Herbert George Wells, marcando un hito y cómo millones de personas creyeron en la veracidad de tal hecho originando toda una histeria colectiva.

Cuando ocurrió el desastre de aviación de Spanair, en Madrid, el 20 de agosto de 2008, un niño superviviente de seis años le preguntó angustiado a un bombero cuándo se acababa esa película, pues *no le gustaba*. Todos estos datos demuestran la dimensionalidad del cine, constatamos cómo la imagen ha impregnado la realidad diaria hasta el punto de vivirla tal cual una historia de cine.

Otro dato más, en el mes de marzo de 2010 la televisión de Georgia emitió un *reportaje* sobre una invasión del país por tropas rusas, similar a lo acontecido años atrás, aprovechando el ambiente electoral. De nuevo podemos observar la manera de condicionar a las personas a través de los medios de comunicación social. Esta manipulación, con todo lo que conlleva, puede causar serios disturbios tanto sociales como personales. Cada vez más, se precisa del aprendizaje del lenguaje de la imagen.

Frente a estas realidades innegables, creemos que el cine debe usarse como elemento de concienciación compaginado con una metodología de aprendizaje audiovisual, como una nueva teoría de la educación acorde a los tiempos actuales.

El cine ha protagonizado la revolución que ha supuesto la superación de la lectura/escritura como el único vehículo de información/comunicación y el paso a una cultura fundamentalmente audiovisual, a partir del refuerzo que han supuesto la televisión y, cada vez más, las nuevas tecnologías. De ahí que nos propongamos abordar el análisis de las características que hacen del cine un agente educador, y también un recurso de aplicación imprescindible en las esferas educativas, especialmente en la educación no formal (Pereira, 2005a; Comunicar, 2007; Córdoba y Cubero, 2009).

Podría decirse que el cine ha introducido una variable que cambia en cierta medida la esencia sustancial de la vida, cuando este se toma como realidad. Anteriormente servía para crear una ficción que pudiera ser analizada; hoy es la ficción del cine la que da vida a personajes reales, como algunos de ficción dan lugar a personajes *reales*. Antes los robots eran siempre inhumanos, artificiales; ahora son modelos a imitar, con realismo, como el caso de Lara Croft, lo cual no deja de plantear algunas situaciones que los educadores deben considerar.

En esta línea actual de personas robotizadas contamos con la serie *Transformers*, dirigida por Michael Bay, (2007) y producida por Steven Spielberg, basada en la franquicia del mismo nombre. Una vez más nos percatamos del poder de adaptación del cine, *transforma* juguetes, cosas de la vida real y las lleva al mundo del celuloide adquiriendo una nueva dimensión. Esta obra señala una nueva época para conquistar la Tierra y luego el Universo. Así ocurrió entre 1970 y 1980, cuando una compañía japonesa, *Takara*, lanzó al mercado unos juguetes que podían presentar dos formas,

según se dispusieran sus piezas móviles. Una de ellas se basaba en robots de tinte humanoide y la otra en unos diaclones con adaptaciones de figuras humanas.

Todos estos ingenios pasaron al mundo de la imagen por medio de series juveniles creadas en un universo que rodea a estos robots con la habilidad de transformarse, pensar y sentir. Por eso conviene tener presente que juguetes, imágenes, videojuegos, mangas... conforman imagen, y cada vez se necesita de una educación en el lenguaje de la imagen y de lo audiovisual.

En nuestro criterio, el cine entretiene, distrae, divierte y muchas personas no buscan más en él. Pero que no busquen no significa que no encuentren o comprueben que, además de lo primero, el cine les inculque ideas, les sensibilice y emocione, influya en sus conductas o logre que se identifiquen con determinados valores. Su repercusión es mayor porque lo hace sin dejar de ser atrayente, pues bien sabemos que al cine se acude libremente, no por obligación, y si éste pierde su faceta motivadora, dados sus altos costos, no podrá subsistir (Alonso y Pereira, 2000; Dios, 2001; Instituto Pedagógico Padres y Maestros, 2003; Marsé, 2004; Torre, Pujol y Rajadell, 2005; Bernuz, 2009; Equipo Padres y Maestros, 2009; Raposo, 2009). Entendido así el cine, creemos que es necesario valernos de él para la creación de una propuesta educativa que nos posibilite usarlo y aproximarnos a él, para desarrollar un mundo de valores en consonancia con la realidad actual.

La juventud vive inmersa en un mundo en donde el presente es lo que impera, porque el pasado y el porvenir apenas tienen interés. Este presente es un continuo relámpago de actualidad donde apenas existe tiempo para la reflexión, empujados por una inmediatez factual. Hoy, más que nunca, se ha hecho realidad el *carpe diem*.

Si uno observa las modernas exposiciones de las nuevas tecnologías comprobamos cómo las imágenes circulan de forma veloz, donde las sustituciones son súbitas y las pantallas no dejan de mostrar imágenes a modo de espasmos epilépticos que desaparecen para dar paso, de inmediato, a otras nuevas. Del mismo modo, pensamos que el fenómeno del cine se podrá equiparar a una red mundial semejante a Internet.

2- El cine como catalizador

Ante este fenómeno creemos que ese mundo de imágenes debe ser reconducido a una seria reflexión que ofrezca *una estrategia* acompañada de una gama de propuestas pedagógicas que se ha ido puliendo merced a las aportaciones de quienes las han llevado a la práctica. Si se sigue fielmente un modelo, veremos todo lo que aporta para dinamizar la participación de un grupo y para conseguir el máximo aprovechamiento de la visión de una película. Pero, como es lógico, a medida que la persona se familiarice con esta técnica, actuará con mayor soltura e insistirá más en unos apartados que en otros, ya sea por las propiedades del filme seleccionado, o ya sea por la intencionalidad o sensibilidad de quien la está aplicando, o también, por las características de las personas a quienes se dirige. Sabemos que el cine ayuda a:

- Valorarlo como un recurso que nos acerca a temas humanos donde imperen las relaciones interpersonales.
- Establecer un proceso de interiorización reflexiva y crítica.
- Crear un clima de comunicación desde lo percibido e interiorizado.

- Profundizar en la discusión planteada que conduzca a la toma de conciencia, individual y colectiva.
- Potenciar el gusto estético, creativo y recreativo.
- Conocer las nociones básicas del lenguaje cinematográfico: guión, imagen, diálogos, movimiento, luz, planos, encuadre, música, color, sonido, efectos especiales...
- Desarrollar una imagen positiva de uno mismo, valorando nuestra identidad, capacidad y posibilidad de reflexión, expresión, escucha y acción (Pereira, 2005b: 208-209).

Parafraseando la idea de Stahelin, (1976) por su gran evidencia, en nuestra era de la cultura, a todos les conviene ver cine. La película está ya incorporada a la cultura. Los libros educan y las películas educan, y los libros sin películas no darán el humanismo de nuestro siglo. Pero así como hay que aprender a leer, así también hay que aprender a ver cine. Y si leer no es deletrear, ver cine no es sólo mirar a la pantalla durante una proyección.

Hoy en día, no es necesario justificar la relación entre el cine y la Educación Social; por una parte, esta coherente vinculación se constata en la enorme relevancia que ambos han logrado en un período de tiempo reciente; y, por otra parte, por su incidencia socializadora en sus respectivos campos. Por tanto, es fácil encontrar nexos más profundos si contemplamos el cine, comprobaremos su potencialidad educadora en un sentido amplio e informal. Desde la óptica de la Educación Social veremos la conveniencia de intervenir con medios formativos no convencionales.

El cine se considera el arte social de nuestros tiempos. También a la Educación Social se le podría asignar, en el ámbito pedagógico, la caracterización social de nuestro tiempo. Sin minusvalorar la trascendencia de cuanto se viene haciendo dentro de los sistemas educativos, a la Educación Social le está correspondiendo un reconocimiento cada vez mayor. Se ha superado la visión de la educación como un fenómeno circunscrito a una etapa de la vida de las personas y solamente a unas instituciones que, además, en demasiadas ocasiones, están absorbidas en exceso por la educación permanente (Delors, 1996; Morin 2004). Por consiguiente, la Educación Social se manifiesta como el enfoque actual imprescindible a fin de que la educación responda a las amplias necesidades que demanda la sociedad.

Luis Buñuel señalaba que el cine daba capital importancia a los problemas fundamentales de la Humanidad, no entendida aisladamente, como caso particular, sino en sus relaciones con las demás personas. De esta forma entran en juego los valores (libertad, igualdad, solidaridad...), no con el fin de que esa interrelación nos lleve a sufrir una condena en la que confluyen razas superiores, cadenas, marginaciones e ideologías primitivas de fascismos estúpidos e incoherentes, sino con la intención de crear un mundo en el que, por lo menos, la comunicación y el entendimiento no sean utopías inalcanzables elaboradas por soñadores anacrónicos, sino realidades de fácil alcance por las que merezca la pena luchar. Unos valores que, por otra parte, jamás quedarán obsoletos.

Por ello, creemos que nos podemos servir de una serie de referencias cinematográficas, expuestas a continuación, creadas en Europa, sobre temas de Europa,

que ayudarán a reflexionar, analizar, dialogar y valorar sobre la construcción e integridad de este contexto. La mayor parte de este elenco está elaborado por expertos europeos en cine; aunque también se citan algunos nombres procedentes de otros continentes, todos ellos reflejan cuestiones vinculadas a Europa y en consonancia con el Plan de Bolonia, (Schneider, 2004). Constituyen recursos fílmicos colmados de valores que educan en la ciudadanía democrática y en la convivencia pacífica. Son experiencias pedagógicas llevadas a cabo desde diversas disciplinas de la Educación Social, -Educación Permanente-, -Prácticum- y -Teorías e Instituciones Educativas- (Pereira, 2007a; Cid, Raposo y Pérez, 2007). Porque sabemos que el cine nos brinda la posibilidad de estudiar un repertorio de situaciones críticas inmersas en unos contextos que pueden ser visualizados como *realidades* a través de la pantalla: paro, conflictos familiares, pobreza, marginación, drogas, emigración e inmigración, multiculturalismo, delincuencia, racismo, xenofobia, etc. Son plasmaciones dignas de atención, procedentes de variedad de opciones ideológicas, religiosas, educativas, culturales... Esta muestra cinematográfica, de forma cronológica y orientativa, contempla los siguientes ámbitos de intervención en la Educación Social (Pereira, 2007 b):

2.1. Adaptación social

El Chico, (C. Chaplin, USA, 1921); *Los olvidados*, (L. Buñuel, México, 1950); *Moulin Rouge*, (J.Huston, USA, 1952); *Los 400 golpes*, (F. Truffaut, Francia, 1958); *El viaje a ninguna parte*, (F. Fernán Gómez, España, 1986); *Adiós muchachos*, (L. Maile, Francia, 1987); *Hoy empieza todo*, (B. Tavernier, Francia, 1999); *La espalda del mundo*, (J. Corcuera, Perú-Turquía-USA, 2000); *El otro barrio*, (S. García Ruiz, España, 2000); *Las hermanas de Magdalena*, (P. Amolezan, Reino Unido, 2002); *Los chicos del coro*, (C. Barratier, Francia-Suiza, 2004); *Las tortugas también vuelan*, (B. Ghobadi, Irán-Irak, 2004); *Los educadores*, (H. Weingartner, Alemania, 2005); *Diarios de la calle*, (R. LaGravenese, USA-Alemania, 2007); *Fuerte apache*, (J. Mateu y J. Panahi, España, 2007); *Klass*, (I. Raag, Estonia, 2007); *La vida en rosa* -Edith Piaf-, (España-Reino Unido-República Checa, 2007); *El patio de mi cárcel*, (B. Macías, España, 2008); *Celda 211*, (Daniel Monzón, España, 2009).

2.2. Convivencia pacífica

El diario de Ana Frank, (G. Stevens, USA, 1959); *La dolce vita*, (F. Fellini, Italia, 1960); *Carros de fuego*, (H. Hudson, Reino Unido, 1981); *Amadeus*, (M. Forman, USA, 1984); *Europa*, (L. Von Trier, Dinamarca, 1991); *La lista de Schindler*, (S. Spielberg, USA, 1993); *En el nombre del padre*, (J. Sheridan, Reino Unido, 1993); *Sostiene Pereira*, (R. Faenza, Francia, 1996); *En el nombre del hijo*, (T. George, Irlanda-USA, 1996); *La vida es bella*, (R. Benigni, Italia, 1998); *Chocolat*, (L. Haslltröm, Francia, 2000); *Zona gris*, (T. Blake Nelson, USA, 2001); *Amelie*, (J. P. Jeunet, 2001); *El pianista*, (R. Polanski, Francia-Alemania-Reino Unido-Polonia-Holanda, 2002); *Good Bye Lenin!*, (W. Becker, Alemania, 2003); *Mar adentro*, (A. Amenábar, España, 2004); *El hundimiento*, (O.Hirschbiegel, Alemania, 2004); *Once -Una vez-*, (J. C. Casey, Irlanda, 2005); *La vida de los otros*, (F. Henckenl-Donersmarck, Alemania, 2006); *El libro negro*, (P. Verhoeven, Holanda-Bélgica-Reino Unido-Alemania, 2006); *Copying Beethoven*, (A. Holland, USA, 2006); *Munich*, (S. Spielberg, USA, 2006); *Conversaciones con mi jardinero*, (J. Becker, Francia, 2007); *El niño con el pijama de rayas*, (M. Herman, Reino Unido-USA, 2007); *El erizo*, (M. Achahe, Francia 2009).

2.3. Educación contra la violencia de género

El piano, (J. Campion, Australia-Nueva Zelanda-Francia, 1993); *Ladybird, Ladybird*, (K. Loach, Gran Bretaña, 1994); *Solas*, (B. Zambrano, España, 1998); *Kandahar*, (M. Makhmalbaf, Irán-Francia, 2001); *Hable con ella*, (P. Almodóvar, España, 2002); *Te doy mis ojos*, (I. Bollaín, España, 2003); *Osama*, (S. Barmack, Afganistán, Japón-Irlanda, 2003); *Dogville*, (L. Von Trier, Dinamarca, Suecia, Francia, 2003); *Las chicas del calendario*, (M. Cole, Reino Unido, 2003); *La joven de la perla*, (P. Webber, Reino Unido, 2003); *La vida secreta de las palabras*, (I. Coixet, España, 2005); *Princesas*, (F. León de Aranoa, España, 2005); *Yo soy la Juani*, (B. Luna, España, 2006); *Caramel*, (N. Labaki, Francia-Libia, 2007); *Persépolis*, (V. Paronaud y M. Satrapi, Francia, 2007); *Flor del Desierto*, (S. Horman, Alemania-Austria-Francia, 2009).

2.4. Emigración e inmigración

América, América, (E. Kazan, USA, 1963); *Las cartas de Alou*, (M. Armendáriz, España, 1990); *Bwuana*, (I. Uribe, España, 1995); *Saïd*, (L. Soler, España, 1998); *Flores de otro mundo*, (I. Bollaín, España, 1999); *Oriente es Oriente*, (D. O'Donnell, Reino Unido, 2000); *Mi gran boda griega*, (J. Zwick, USA, 2000); *Balseros*, (C. Boch y J. Doménech, España, 2002); *En América*, (S. Sheridan, Irlanda-Reino Unido, 2002); *Poniente*, (C. Gutiérrez, España, 2003); *En un lugar de África*, (C. Link, Alemania, 2003); *El tren de la memoria*, (M. Arribas y A. Pérez, España, 2005); *Habana Blues*, (B. Zambrano, España, 2005); *Un franco, 14 pesetas*, (C. Iglesias, España, 2006); *Próximo Oriente*, (F. Colomo, España, 2006); *Ghosts*, (M. Broomfield, Reino Unido, 2006); *14 kilómetros*, (G. Olivares, España, 2007).

2.5. Intervención familiar

Mi vida en rosa, (A. Berliner, Francia, 1997); *Barrio*, (F. León de Aranoa, España, 1998); *El caso Winslow*, (D. Mamet, USA, 1999); *Cadena de favores*, (M. Leder, USA, 2000); *El Bola*, (A. Mañas, España, 2000); *Felices dieciséis*, (K. Loach, Reino Unido, 2002); *Billy Elliot*, (E. Daldry, Reino Unido, 2000); *Shrek 1 y 2*, (A. Adamson y V. Jenson, USA, 2001 y 2004); *Mi gran boda griega*, (J. Zwick, USA, 2002); *Quiero ser como Beckham*, (G. Ghada, Gran Bretaña-Alemania, 2002); *Las invasiones bárbaras*, (D. Arcand, Canadá-Francia, 2003); *La pequeña Lola*, (B. Tavernier, Francia, 2004); *7 Vírgenes*, (A. Rodríguez, España, 2005); *Match Point*, (Woody Allen, Reino Unido, 2005); *Juno*, (J. Reitman, 2007); *4 Meses, 3 Semanas, 2 Días*, (C. Mungiu, Hungría, 2007); *El nido vacío*, (D. Burman, Argentina, 2008); *La cinta blanca*, (M. Haneke, Alemania,-Austria,-Francia-Italia, 2009).

2.6. Multiculturalismo e interculturalismo

Kirikú y la bruja, (M. Ocelot, Bélgica-Francia-Luxemburgo, 1998); *Quiero ser como Beckham*, (G. Chadha, Reino Unido- Alemania, 2002); *El señor Ibrahim y las flores del Corán*, (F. Dupeyron, Francia, 2003); *En el mundo a cada rato*, (P. Ferreira, J. Corcuera, España, 2004); *Sólo un beso*, (K. Loach, Reino Unido, 2004); *Galatasaray-Déport*, (H. Stöhr, Alemania-España, 2005); *Invisibles*, (J. Bardem, España, 2007).

2.7. Prevención y rehabilitación de consumo de drogas

La naranja mecánica, (S. Kubrick, Reino Unido, 1971); *Historias del Kronen*, (M. Armendáriz, España, 1994); *Trainspotting*, (D. Boyle, Gran Bretaña, 1996); *Mi nombre es Joe*, (K. Loach, Inglaterra, 1998); *Traffic*, (S. Soderbergh, Alemania-USA, 2000); *Felices dieciséis*, (K. Loach, Reino Unido-Alemania-España, 2002); *Heroína*, (Gerardo Herrero, España, 2005); *Alter*, (Alberto Rodríguez, España, 2009); *Mentiras y Gordas*, (A. Albacete, y D. Menkes, España, 2009).

2.8. Problemas sociolaborales

Un lugar en el mundo, (A. Aristaraín, Argentina, 1992); *Lloviendo piedras*, (K. Loach, Reino Unido, 1993); *Tocando el viento*, (M. Herman, Gran Bretaña, 1996); *Full Monty*, (P. Cattaneo, Gran Bretaña, 1997); *Recursos Humanos*, (L. Cantet, Francia, 1999); *La cuadrilla*, (K. Loach, Gran Bretaña, 2001); *Los lunes al sol*, (F. De Aranoa, España, 2002); *El jefe de todo esto*, (L. von Trier, Dinamarca-Suecia-Francia-Zetropa, 2006); *En un mundo libre*, (K. Loach, Reino Unido, 2007); *El concierto*, (R. Mihaileanu, Francia-Italia-Rumania-Bélgica, 2009).

2.9. Relaciones intergeneracionales

Paseando a Miss Daissy, (B. Beresford, USA, 1989); *Un abril encantado*, (M. Newell, Reino Unido, 1991); *Tomates verdes fritos*, (J. Avnet, USA, 1992); *Un toque de canela*, (T. Boulmetis, Grecia, 2003); *El abuelo*, (J. L. Garci, 1998); (T. Boulmetis, Grecia, 2003); *Elsa & Fred*, (M. Carnevale, España-Argentina, 2005); *Pequeña Miss Sunshine*, (J. Dayton y V. Faris, USA, 2006); *La soledad*, (J. Rosales, España, 2007); *Venus*, (R. Michell, Reino Unido, 2007); *An Education*, (L. Scherfig, Reino Unido, 2009); *Buscando a Eric*, (K. Loach, Reino Unido-Francia-Bélgica-España, 2009).

2.10. Protección del medioambiente

Dersu Uzala, (A. Kurosowa, Japón-Rusia, 1975); *Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar*, (E. D'Alo, Italia, 1998); *El bosque animado*, (M. Gómez y Á. de la Cruz, España, 2001); *El jardinero fiel*, (Fernando Meirelles, Reino Unido, 2005); *Tierra*, (M. Linfield y A. Fothergill, Irán-Francia, 2007); *Moon*, (D. Jones, Reino Unido, 2009).

3- Aproximación a una película

Una vez expuesta esta relación cinematográfica y sus diversos ámbitos de intervención, pasamos a detenernos en una película. Este acercamiento es una forma de entender la enseñanza, un modo de avanzar en los nuevos aprendizajes, de descubrir las ventajas que posee el aprender con el cine, de considerarlo un recurso idóneo para educar a los jóvenes inmersos en contextos desfavorecidos, con graves carencias afectivas, procedentes en su mayoría de familias desestructuradas y ausentes de medios económicos y escasa motivación hacia la formación personal y profesional.

Con este filme intentamos mejorar los procesos de aprendizaje en los ámbitos de la Educación Social y todas sus posibilidades pedagógicas. Un ejemplo para aproximarnos de modo interdisciplinar a *Teorías e Instituciones educativas*, *Educación Permanente* y

Prácticum. Para ello, consideraremos los elementos básicos: la ficha técnica, el argumento, el estudio, la reflexión y el juicio crítico de las secuencias más destacadas, así como los valores a fomentar y su evaluación. (Varios Autores, 2005, 2006, 2007). Pensamos que la película elegida, *Hoy comienza todo*, es un fiel reflejo de la labor de un educador en un contexto sociopolítico, cultural y educativo en conflicto ante una serie de agentes sociales; una cruda realidad sobre la vida personal y social en una zona concreta de Europa. Una historia de coraje, constancia y valor.

3.1. Ficha técnica

Título: *Hoy empieza todo* (*Ça commence aujourd'hui*). Nacionalidad: Francia 1999. Director: Bertrand Tavernier. Producción: Le studio Canal Plus. Música: Louis Sclavis. Fotografía: Alain Choquart. Guión: Dominique Sampiero. Tiffany Tavernier, Bertrand Tavernier. Intérpretes: Philippe Torreton (Daniel), Maria Pitarresi (Valeria), Nadia Kaci (Samia), Didier Bezaque (Inspector), Verónica Ataly (Madame Liénard), Natalie Bécue (Cathy). Género: Drama. Distribución: Manga Films. Duración: 114 minutos.

3.2. Argumento

La película describe las características de una zona del norte de Francia, en Hernaing, cuya población vivió una época de la riqueza minera. Transcurrido un tiempo, cuando la reconversión, se transformó en una zona deprimida donde confluyeron problemas como paro, alcoholismo, marginación, depresión, violencia y suicidio.

El protagonista, director de una guardería de la localidad, Daniel Lefèvre, de unos 40 años, vive de cerca las desavenencias socioeducativas, económicas y culturales de un grupo de alumnos y familias. Este filme narra una suma de sucesos cotidianos: las cuitas entre los educadores, la descoordinación entre los técnicos de la inspección, los desajustes familiares, la falta de recursos en el centro educativo, la dura supervivencia del entorno, etc.

En definitiva, se ofrece un complejo entramado entre los profesionales de la educación, los padres y los agentes sociales. Todo un marco de denuncia social donde un educador, como personaje principal, nos incita a la reflexión sobre lo que se está contemplando.

3.3. Trabajo previo al visionado de la película

Acompañamos algunos trazos informativos sobre el director y su trayectoria cinematográfica:

En una entrevista realizada a Bertrand Tavernier, se ofrece el análisis del conflicto social reflejado en su película, *Las 10 claves de una explosión social*: suburbios y la prensa; carestía de la vida; cierre de escuelas; vándalos con motivo; sin recursos sociales; el toque de queda; el nintendo político; tolerancia cero; racismo laboral e inercia educativa. La película es una evidente realidad donde periodistas y políticos viven al margen de la vida en los suburbios, hasta que la situación toca fondo (Hermoso, 2005).

Entre su amplia filmografía destacamos: *El regreso de San Paul*, (1974); *Una semana de vacaciones*, (1980); *La vida y nada más*, (1989); *Daddy nostalgie*, (1990); *Ley 627*, (1992); *Capitán Conan*, (1992); *La fille de D'Artagnan*, (2000); *Salvoconducto*, (2002); *Mi padre*, (2002) y *La pequeña Lola*, (2004). Aunque ha abordado muchos géneros, sobresalen sus ambientaciones históricas.

En una de sus últimas obras, *La pequeña Lola*, (2004), describe un suceso sobre la adopción de niños extranjeros, exponiendo las serias dificultades vividas por estas personas sensibles a esta temática.

En la obra de Tavernier percibimos su fuerte compromiso por los temas que persiguen el bienestar social de las personas. Un testimonio de su apuesta a la hora de filmar: <<Me fijó mucho en los retoques de los sentimientos, para que no parezcan falsos. Lo que realmente me interesa es acertar en la narración de los sentimientos y las emociones. Esto me preocupa mucho más que lograr que una escena sea técnicamente impecable>>. ⁴

La siguiente crítica cinematográfica valora la obra de Tavernier,

...El cine actual ha renunciado al mensaje y, a cambio, ha recuperado el placer y el potencial subversivo del relato. Se limita a pequeñas historias que hablan del presente, de personas muy concretas, de micromundos de un barrio o de microtiempos de un verano; y confía en que esas historias mínimas sirven... Hoy comienza todo... es una obra que radiografía buena parte de las deficiencias educativas, pero que, además, cuenta la historia concreta de un maestro que vive en difícil equilibrio su vida profesional, familiar y afectiva” (Sánchez Noriega, 2000: 22-25).

La película está rodada por medio de travellings, con la cámara al hombro, al estilo documental. Tavernier sigue a Lefèvre en su vida y trabajo diario utilizando con habilidad los planos secuencia alcanzando brillantez en la forma.

Las puestas en escena son sobrias, con tintes de intriga y dosis de humor. ⁵

3.4. Secuencias para la reflexión

La narrativa del filme nos resulta útil para entender situaciones complejas que permiten tender puentes hacia la mejora de la convivencia ciudadana. Se trata de comprender a fondo la relación entre el texto y los recursos del cine con todas las posibles transferencias establecidas con respecto a otros mensajes visuales (Gutiérrez, Pereira y Valero, 2006; Pereira y Valero, 2006). Para ello, nos valemos de una serie de secuencias de especial interés; ellas nos conducen al estudio y análisis del *contexto socioeducativo, político y cultural* donde se desenvuelve la trama:

- Ante la falta de recursos económicos, una madre no paga la cuota de 30 francos, una obligación de *solidaridad comunitaria*:

⁴ Entrevista realizada en *El Viejo Topo*, enero, 2000, p. 68.

⁵ Ver, www.sensesofcinema.com/contents/directors/03/tavernier.html. Recuperado el 5 de septiembre de 2008.

- <<Compro con esos 30 francos galletas cuadradas secas y leche para una semana>>.

- <<La pequeña no se alimenta como es debido>> (El director a un miembro del Consejo).

- Los problemas desencadenantes del *paro* y *el subsidio*. Las consecuencias de un trabajo de más de 4 días seguidos:

- <<Si trabajo más de cuatro días me quitan el paro>> (Un padre).

- Sobre las condiciones de *insalubridad* en que viven las familias de la zona:

- <<Hace más de tres meses que Leticia duerme con gorro y bufanda>> (Una profesora del centro).

- <<La casa de Leticia es insalubre>> (El director del centro).

- Sobre la incoordinación con los servicios sociales:

-<<Es aberrante que alguien de un servicio social no me pase una información... Hay una ley ¿por qué no la aplican?>> (El director a la responsable de asuntos sociales).

- <<Ya sé que le colgaron el teléfono y eso es un error inadmisible>> (Asistente social).

- <<Somos cuatro para atender a cuatro mil personas. Hay 300 familias con problemas. No damos abasto>> (Asistentista social).

- El compromiso del *director del Centro* de mejorar los estilos de vida de las familias. La *atención pedagógica de los educadores* supeditada a la tensión del entorno:

-El Director lleva una tarta y una bombona a la vivienda de Leticia:

- << ¿Has visto?>>

- Sobre el robo en el centro:

- <<Todos son robos, cabinas reventadas, ruedas pinchadas... Todos igual... tenéis que robar en una escuela. Ya no tenéis límites. Sois unos miserables, unos inútiles. Vuestro futuro está en el talego....>> (Policía).

- <<Te la trae floja, sólo existen tus dinosaurios y juegos>> (Lefèvre al hijo de su novia).

- El desasosiego de los educadores y la *pérdida de imagen social*. Los problemas con la administración educativa:

- <<Los niños tienen piojos>> (Una profesora).
- <<Hay que enseñarles todo, incluso a decir buenos días>> (Una profesora).
- Sobre la función de los sindicatos en los profesionales de la educación:
 - <<Una reunión de coordinación. Hay que callarse y escuchar a gente estupenda que no tiene ninguna responsabilidad. Y ya sabemos que esto es inútil>> (Director del centro).
- La *actitud de las familias* ante la educación de sus hijos (desidia, falta de compromiso...). La necesidad de la educación permanente a lo largo de toda la vida:
 - <<Mandan a sus hijos para estar tranquilos>>.
 - <<Sí, lo entiendo. Es duro. Si ustedes se rinden... deben levantarse, es importante, y tráiganlo... Su hijo es formidable>> (Lefèvre).
- Las alternativas de *ocio y tiempo libre* ofrecidas por el ayuntamiento a la comunidad son nulas.
- Sobre el maltrato y abuso de los menores:
 - <<Jimmy tiene la cabeza y la espalda llena de moratones>> (Una profesora).
- El mundo exterior e interior de los docentes:
 - <<Hace 30 años tenía 45 alumnos. Hoy tengo 30 y me superan>> (Una profesora a punto de jubilarse).
- El *alcoholismo*, un problema palpable en algunas familias:
 - <<Era insoportable el olor a vino>> (El director del centro sobre la madre de una alumna).
 - La madre de Leticia está adormecida por el alcohol cuando el director acude al domicilio para llevarle comida y una bombona de gas.
- El modo en que las familias *alimentan y cuidan* a sus hijos (desayuno con café, galletas mojadas en leche día tras día; falta de higiene; desatención médica):
 - <<Le doy café porque lo prefiere al chocolate>> (Una madre).
- Sobre la actuación de la inspección educativa y el control de los educadores. Los estilos de enseñanza:
 - El profesor hace dramatizaciones cuando canta con sus alumnos. El Inspector lo supervisa:

- <<No tiene autoridad sobre sus alumnos, ¿eh?>> (Inspector).
- <<Pasearse entre los grupos distrae por completo a los niños... La autonomía es la base de la pedagogía moderna... La escuela debe enseñar y educar. A veces se deja avasallar... Olvidaré su espíritu contestatario. Creo que los padres participan demasiado... No queremos un agitador, queremos un mediador... No quiero más quejas sobre usted, eso es todo>> (Inspector).
- Conocimiento y respeto por las *diversas culturas de las familias* que acuden al centro. Mediación e integración intercultural en la comunidad educativa:
 - Los nombres extranjeros que tienen los niños: *Dylan, Wendy, Kleiton...*
 - La cultura árabe reflejada en los vestidos, las comidas, la representación del desierto en la fiesta del centro.
 - <<En el comedor comen cuscús>>.
 - <<Hemos hecho pasteles para la fiesta>> (Madres musulmanas).

El análisis pormenorizado de las secuencias seleccionadas muestra valores como solidaridad, responsabilidad, respeto, amistad, comunicación, cooperación, tolerancia, justicia..., y posibilitan la consolidación de una Europa cada vez más comprometida y solidaria.

La película se inicia y culmina con los siguientes testimonios plasmados en el diario del protagonista, Daniel Lefèvre:

La duración de un relato es como un sueño, no decidimos ni el momento en que nos dormimos ni el que nos despertamos, y sin embargo avanzamos, continuamos. Quisiéramos hacer un gesto, tocar al personaje, mimarlo, cogerle la mano, por ejemplo, pero nos quedamos ahí, sin hacer nada. Habrá pasado toda la vida y no habremos hecho nada... Se lo contaremos a nuestros hijos, les diremos que fue duro, pero que nuestros padres fueron unos señores y que heredamos eso de ellos, montones de piedras y el coraje de inventarlas....

Es un momento idóneo para reflexionar sobre las emociones y los sentimientos que nos ha suscitado la película; sobre el plan de estudios y el perfil de los educadores sociales en los ámbitos formal y no formal; sobre las condiciones de bienestar de las personas y el cumplimiento de los derechos humanos.

Observamos las miradas poéticas que nos brinda Tavernier cuando se recrea mediante planos generales con *voz en off* que lee textos y poemas.

Existen momentos en los que los personajes hacen reflexiones delante de la cámara, así la profesora de más edad cuenta de forma sencilla como ha vivido otras épocas en la enseñanza.

Abundan los primeros planos especialmente con los niños donde apreciamos sus ilusiones, su dolor, sus miedos, sus silencios, sus deseos. Unas voces y canciones que nos acercan a la niñez.

En los planos generales merece destacar, al inicio de la película, la caída de la madre alcohólica. Un plano dramático que muestra las miserias humanas pero tratado con suma delicadeza y respeto. Toda una lección de moral.

Tavernier muestra imágenes con una gran carga narrativa. El actor sobre el que cae todo el peso de la película es Philippe Torreton, con una brillante trayectoria profesional. Además Nadia Kaci y María Pitarresi realizan un notable trabajo. A ellos se adhieren actores amateurs que transmiten credibilidad.

Nos interesa formar en el cine con el cine. Para ello se precisa caminar por el cine, deteniéndonos en sus imágenes y secuencias, valorando el uso y la maestría de la cámara y comprobando en qué medida tanto la fotografía como el ritmo, la música y los efectos sonoros la dotan de un valor intimista que contribuye a remarcar el retrato psicológico de cada uno de los personajes que protagonizan la historia. El filme nos golpea con el contraste entre las tiernas miradas infantiles y la brutalidad del entorno marcado por el paro, el alcoholismo, el frío, la pobreza... Es una muestra real de denuncia social, pero también es un canto a la solidaridad, al compromiso social, a la imaginación y a la esperanza.

Con su visionado lograremos interesar al alumnado a desarrollar diferentes modos de comprensión del conocimiento, en función de las preguntas que formulemos, de las propuestas educativas y de las reflexiones generadas durante el debate. Estas cuestiones y propuestas pueden ser meramente informativas, memorísticas o de comprensión. Representan una forma de aprender una técnica concreta para intervenir pedagógicamente en la práctica profesional. O una estrategia que analiza y desmenuza las partes de una historia, con la cual se entra en un proceso superior de análisis incorporando e integrando conceptos de mayor nivel, teorías o esquemas de conocimiento. Se trata de desarrollar un proceso valorativo donde logremos catalogar órdenes de actuación de una manera priorizada como protocolos consistentes, con una lógica interna derivada de una evaluación (continua, sumativa y formativa) y una asunción teórica integrada.

4- A modo de reflexión final

Consideramos que frente a la construcción europea y el desarrollo de una ciudadanía es necesario recurrir a propuestas pedagógicas con el cine, que nos ayuden a alcanzar este objetivo.

Europa tiene una gran trayectoria en el desarrollo de reconocidos festivales de cine (Cannes, Venecia, Berlín, Londres, San Sebastián, Valladolid, Finlandia, Lorcano-Suiza-, Karlovy Vary-República Checa-, Croata, Tesalónica-Grecia-...) ⁶ la riqueza

⁶ Ver, www.visiteurope.com/ccm/experience/detail/?nav_cat=134&lang=es_IA&item_url=/ETC/pan-european/film-festivals-of-europe.es_IA. Recuperado el 5 de septiembre de 2008.

cultural que nos aportan estos eventos debe aprovecharse para la formación universitaria acorde a los nuevos planes europeos; en este caso, en los estudios de Educación Social. Creemos que el cine en Europa es un recurso imprescindible que no ha sido suficientemente utilizado en la acción educativa y puede reafirmar el apoyo para afrontar el presente y el futuro de la Unión Europea con más democracia y eficacia. Nos parece que los Estados miembros tienen un compromiso y deben actuar en consecuencia. Por ello se deben crear estructuras de reflexión y debate en diferentes foros, y uno de ellos, sin lugar a dudas, debe ser la universidad.

Nos parece prioritaria la presencia del cine en los estudios de Educación Social. En la actualidad no se debe ignorar la cultura del lenguaje de la imagen y del audiovisual. La formación del arte está cada vez más presente en nuestra sociedad porque dignifica a la persona en su faceta cognitiva, afectiva y emocional. Por medio del arte se propician ambientes que potencian la comunicación y la empatía, la libertad de expresión y el respeto de las personas; por tanto, se incide en la formación de actitudes y valores.

Películas como la analizada, *Hoy empieza todo*, requieren de procesos educativos que enriquezcan el interior del ser humano, para emerger lo mejor de él y que promuevan la construcción europea.

El estudio de secuencias cinematográficas seleccionadas favorece la educación de la alfabetización audiovisual y emocional, a partir de estrategias de aprendizaje centradas en problemas que estimulan el asentamiento de comunidades en convivencia pacífica, donde se potencie el espíritu crítico, la intuición y la sensibilidad, y donde el espectador experimente la emoción desde la propia creación.

Creemos que estas propuestas pedagógicas aportan ventajas que aúnan esfuerzos desde otras metodologías, como son el estudio de casos, el análisis de problemas, las historias de vida, el desarrollo de técnicas conducentes a descubrir y realizar acciones de compromiso. Sin olvidar que el cine nos permite, si lo creemos oportuno, volver una y otra vez a él, para replantearlo, desmenuzarlo, asimilarlo y recrearlo.

La universidad debe ser sensible de la importancia de la educación en la formación permanente de su profesorado (Vázquez, 2002; Bain, 2006), de la necesidad de crear profesionales cualificados que preparen a ciudadanos reflexivos y críticos, con capacidad de promover espacios formativos que optimicen la movilidad, el intercambio y la cooperación.

Somos conscientes, también nos lo han manifestado los grupos de alumnos en los variados foros llevados a cabo, cuando comentan que ver el cine de esta forma incrementa su espíritu crítico, les acerca a la realidad de la cultura, les posibilita una visión más activa y, a su vez, les motiva para acudir a diversas lecturas y adaptaciones literarias. Todo ello mejora sustancialmente su sentido de reflexión e integración de valores. En síntesis, el cine implica un esfuerzo de reflexión y de trabajo personal, como puede ser estudiar y aprender.

Referencias bibliográficas

- Alonso, M^a L. y Pereira, M^a C. (2000). El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. Monográfico -Educación Social y Medios de Comunicación- (5), 2^a época, 127-147.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bernuz, M. J. (Coord.) (2009). *El cine y los derechos de la infancia*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación. La asignatura pendiente*. Barcelona: Península.
- Carnero, C. (2006). ¿Quién dijo que había muerto la Constitución Europea? *El País*, 21 de marzo, 17.
- Cid, A., Raposo, M. y Pérez, A. (Coords.) (2007). *El Prácticum: buenas prácticas en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Coruña: Tórculo Ediciones.
- Cobo, J. M. (2005). *Otro mundo es posible. Propuesta de una utopía para el siglo XXI*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Comisión de las comunidades europeas (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas: Comunicación.
- Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*. (2007). La enseñanza del cine en la era de las pantallas. Monográfico, 29.
- Córdoba, M. y Cubero, J. (Coords.) (2009). *Cine y diversidad social*. Sevilla: Eduforma.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO.
- De Miguel, M. (Direc.) (2006). *Metodología de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Alianza Editorial.
- Dios, M. (2001). *Cine para convivir*. Santiago de Compostela: ToxoSoutos.
- Equipo Padres y Maestros. (2009). *Cine y ciudadanía*. Bilbao: Mensajero.
- García-Rincón, C. (2006). *Educación la mirada: Arquitectura de una mente solidaria*. Madrid: Narcea.
- Elizalde, A. (2005). *Desarrollo humano y ética de la sostenibilidad*. Madrid: PPC.
- Esteban, V. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- E.U.A. (2006). *Bologna Handbook Making Bologn Work European University Association*. Berlin: RAABE.
- Global University Networ for Innovation (2007). Recuperado el 5 de septiembre de 2008 desde, http://www.guni-rmies.net/newsletter/viewNewsletter.php?int_boletin=103#art153.
- Gutiérrez, M C.; Pereira, M C. y Valero, L. F. (2006). El cine como instrumento de alfabetización emocional. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*. Monográfico, -Educación y emociones- (18), 229-260.
- Instituto Pedagógico Padres y Maestros (2003). *Cine y transversales. Treinta películas para trabajar en el aula*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Hermoso, B. (2005). Las razones de la explosión social, según Bertrand Tavernier. *El Mundo*, 12 de noviembre. Recuperado el 2 de septiembre de 2008, desde www.el-mundo.es/elmundo2005/11/11sociedad/1131680230.html-19k.
- Ineraty, D. (2004). *La sociedad invisible*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Libro Blanco. Título de Grado en Educación Social. Recuperado el 5 de septiembre de 2008 desde www.aneca.es/activin/docs/libroBLanco_pedagogial2_0305.pdf.
- Marsé, J. (2004). *Momentos inolvidables del cine*. Barcelona: Scrinium Editores.
- Martínez, M. y Hoyos, G. (Coord.) (2006). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro.
- Michavila, F. (2009). *Situación actual e perspectivas de futuro da formación e innovación educativa nas universidades*. Universidade de Vigo. Vicerrectoría e Innovación Educativa: Tórculo Edicións.
- Morin, E. (2004). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Olmi, E. (2008). Declaraciones recogidas en Carlos Mugió (Ed). Ermanno Olmi. Seis encuentros y otros instantes. Gobierno de Navarra. Recuperado el 15 de agosto desde, http://www.mcu.es/cine/docs/MC/FE/NotasalaProgr2008/marzo2008dore_olmi.pdf.
- Pereira, M. C. (2005a). Cine y Educación Social. *Revista de Educación*. Monográfico -Educación no Formal-, (338), 205-228.
- Pereira, C. (2005b). *Los valores del cine de animación. Propuestas para padres y educadores*. Barcelona: PPU.
- Pereira, C. (2007a): Guía Docente de Educación Permanente. En Cid, X. M. *Unha Educación Social en perspectiva europea*. Proxecto piloto de implantación de ECTS no primeiro curso. Coruña: Tórculo Edicións.

- Pereira, C. (2007b). Aportes desde el Cine a la Educación Social para la comprensión y la sensibilización hacia los olvidados. En C. López (Coord.). *ACTAS 2ª Escola de Primavera. Educación Social e Servicios Sociais*. Santiago de Compostela: Colexio de Educadores y Educadoras Sociais de Galicia (CEESG), 99-120.
- Pereira, C. y Valero, L. F. (2005). La entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior. Análisis de los Valores que Projecta. *Universitas Tarraconensis*. XXIX. (III), 97-109.
- Pereira, C. y Valero, L. F. (2006). El cine, una propuesta de intervención pedagógica para educar las emociones. En J. M. Asensio.; J. García; L. Núñez y J. Larrosa, (Coords.). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- Pereyra, M. A., Luzón, A. y Sevilla, D. (2006). Las universidades españolas y el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio. *Revista Española de Educación Comparada*, (12), 113-143.
- Pérez Gómez, A. I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Santander: Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación. Recuperado el 5 de septiembre de 2008 desde, <http://www.educantabria.es>
- Raposo, M. (Coord.) (2009). *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula*. A Coruña: Tórculo Ediciones.
- Rodríguez, C. y Fernández, C. (2005). Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. En *Aula Abierta*, (85), 45-56.
- Sáez, J. y García, J. (2006). *Pedagogía Social: pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez Noriega, J. L. (2000). Las miradas comprometidas del cine actual. *Crítica*, febrero, 22-25.
- Sangrá, A. (Coord.), Guárdia, L. Mas, X. y Girona, C. (2008). *Os materiais de aprendizaxe en contextos educativos virtuais. Pautas para o deseño tecnopedagógico*. Vigo: Universidade de Vigo-Tórculo Edicións.
- Schneider, S. J. (2004). *1001 Películas que hay que ver antes de morir*. Barcelona: Grijalbo.
- Stahelin, C. (1976). *El arte del cine*. Valladolid: Herald.
- Steiner, G. (2006). La ideas de Europa. Recuperado el 5 de septiembre de 2008, desde <http://www.cafemarat.blogspot.com/2006/09/la-idea-de-europa-de-george-steiner.html>.
- Torre, S. de la; Pujol, M. A. y Rajadell, N. (Coords.) (2005). *El cine, un entorno educativo*. Madrid: Narcea.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma. Para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Touriñán, J. M. (Direc.) (2008). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. y Santos, M. A. (Eds.) (1999). *Interculturalidad y educación para el desarrollo*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Valero, L. F. (2003a). El reto de la educación superior bajo la opción de la Organización Mundial del Comercio. *Universitas Tarraconensis*. Revista de Ciències de l'educació. XXVII. (III), 43-64.
- UNESCO, (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 9 de octubre.
- Valero, L. F. (2003 b). La ciudad como espacio socioeducativo del ciudadano: problemas y posibilidades. *Revista de Educación*. Ciudadanía y Democracia. Número Extraordinario, 327-361.
- Valero, L. F. (2004). Algunas consideraciones de hacia donde encamina la Universidad con la convergencia europea. *Revista Universitas Tarraconensis*. XXVIII, 137-148.
- Valero, L. F. (2006). El reto de la educación superior bajo la opción de la organización mundial del comercio. Recuperado el 5 de septiembre de 2008 desde, <http://www.e-learning-teleformacion.blogspot.com/2006/07/not-canal-atei-asociacin-de-televisin.html>.
- Valero, L. F y Solé, J. (2008). La Reforma Bolonia de EEES y su afectación por la crisis de las "subprimes" *Universitas Tarraconensis*. XXXII. 131-145.
- Varios Autores (2005). *Enseñar a ver, aprender a ser*. Zaragoza. Gobierno de Aragón: Artes Gráficas Doble Color.
- Varios Autores (2006). *Cine y aula, promotores de salud*. Zaragoza. Gobierno de Aragón: Gráficas lema.
- Varios Autores (2007). *Cine y habilidades para la vida*. Zaragoza. Gobierno de Aragón: Gráficas Lema.
- Vázquez, G. (2002). El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida. *Revista de Educación*, (1), 39-58.
- Verdu, V. (2003). *El estilo del mundo*. Barcelona: Anagrama.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.