

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

El cine para una educación humana

Trabajo fin de grado presentado por:	Júlia Vilaprinnyó Arola
Titulación:	Grado en Educación Primaria
Línea de investigación:	Propuesta de Intervención
Director/a:	Enrique Gudín de la Lama

Barcelona

Enero de 2014

Firmado por: Júlia Vilaprinnyó Arola

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8. Métodos pedagógicos.

El cine para una educación humana

Júlia Vilaprinnyó Arola

Resumen:

Partimos de la necesidad de la educación moral en la escuela como condición indispensable para el mantenimiento de la democracia moral y la consecución de la felicidad entendida como fin último de la vida humana. En un contexto de crisis de valores, se propone la búsqueda de proyectos más holistas para abordar el trabajo de la calidad humana de nuestros alumnos en el marco del sistema educativo. En este marco, proponemos el cine como herramienta exclusiva para solucionar los problemas que plantean las iniciativas desarrolladas hasta el momento. Nuestra propuesta de intervención se centra en la importación al aula de tres películas para un curso de 6º de Primaria y se integra de forma transversal en la programación de aula buscando un enlace real entre teoría y práctica.

Palabras clave: cine, educación, valores, desarrollo moral, calidad humana

ÍNDICE

Introducción	4
Objetivos	6
Fundamentos	7
El objetivo: de los valores a la calidad humana	7
Crisis de valores: la educación pierde sentido	10
El cambio necesario: a la búsqueda de una vivencia	11
Una solución imprescindible: el cine como encuentro	13
Una enorme contradicción: de la teoría a la práctica	18
Propuesta de Intervención	21
Conclusiones	46
Prospectiva	48
Referencias bibliográficas	50
Anexos	54

INTRODUCCIÓN

Si la educación consiste en el perfeccionamiento intencional de las facultades humanas para poder llevar a cabo el propio proyecto personal de vida (Carrasco, 2011), si el fin de la vida humana es la felicidad –la *Eudaimonía* aristotélica-, y si el sistema educativo, en un contexto social determinado, debe de rendir un beneficio a la comunidad de la que y para la que forma parte (Carda y Larrosa, 2007), es evidente que cuando hablamos de “crisis de valores” hablamos a su vez del fracaso del engranaje educativo imperante, y también de la desvirtuación del propio término “educación”. Si no hay desarrollo moral, no puede haber perfeccionamiento de la persona y en último término no hay tampoco felicidad posible; a su vez, claro está, la convivencia democrática –servicio último a la comunidad- retrocede.

En este contexto, todas las iniciativas legislativas en materia educativa desde la redacción de la Constitución Española de 1978, que se erigió con la voluntad de preservar un Estado de Derecho en España, han defendido la educación en valores y la ética en el contexto escolar. La última iniciativa en este campo la instauró la LOE (2006), con la que, entre otros aspectos, se inauguró el área de “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” en el último ciclo de Educación Primaria y durante la Educación Secundaria, un área que hoy sigue vigente. A su vez, la actual LOMCE (2013), en su Preámbulo XIV, reconoce que “la educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa” y propone abordar esta necesidad de forma transversal incorporando la educación cívica en todas las asignaturas de la educación básica. Sin embargo, sigue contemplando la presencia de una asignatura específica, en ese caso o bien “Religión” o bien la homóloga a la actual *Ciudadanía*, “Valores Sociales y Cívicos”. No obstante, después de múltiples iniciativas, seguimos inmersos en esta “crisis de valores”, seguimos hablando de fracaso de la educación familiar y también del sistema escolar en este terreno; todavía más, si cabe.

Hemos pasado de la modernidad a la posmodernidad a pasos agigantados y la velocidad a la que avanza esta nueva era no nos ha dejado tiempo suficiente para reflexionar o, más bien, para reflexionar y actuar en consecuencia. Tradicionalmente, la escuela se dedicaba a socializar en valores valiéndose de la instrucción y la disciplina, pero, si es que lo ha sido alguna vez, ¿sigue siendo útil la autoridad cognitiva y la instrucción en el mundo de las comunicaciones? Con este debate abierto, la escuela –nos centraremos en la etapa de Educación Primaria- se ha reservado una hora semanal durante un curso del último ciclo, la de la ya popular área de *Ciudadanía*, antes mencionada, para “estimular el pensamiento crítico y la participación y facilitar la asimilación de los valores en los que se fundamenta la sociedad democrática” (Real Decreto, 1513/2006). Nos preguntamos si esto es suficiente, si más allá de discursar sobre valores y/o de inculcar valores, como proponen nuestras leyes de forma sucesiva, no deberíamos de enseñar a vivir y a sentir dichos valores a nuestros

“nuevos” alumnos. Y, en cualquier caso, ¿es posible que nuestros alumnos de Primaria desarrollen una moral vivida durante una hora semanal y un solo curso a menudo de la mano de un libro de texto? Desde nuestro punto de vista, hemos llegado a un momento en que se hace imperativo empezar a aplicar –mucho se ha escrito sobre ello ya- proyectos más holistas e innovadores, avanzando hacia un cambio de paradigma dentro del propio sistema escolar y hacerlo desde el principio, desde que nuestros alumnos son pequeños de forma natural y progresiva.

A lo largo de este estudio, una vez que hayamos ahondado un poco más en cuál debe de ser el camino de la educación moral de los niños de Primaria a través del análisis bibliográfico y la exploración empírica correspondiente, nos proponemos analizar el cine como medio de valores o, siendo más precisos, como la oportunidad que se nos ofrece para el logro de una educación verdaderamente humana. La capacidad del séptimo arte para generar adhesión afectiva e impulsar el despertar de nuestras emociones lo convierte en un aliado perfecto que, desafortunadamente, todavía no ha encontrado su espacio en el sistema educativo español. El análisis de fuentes bibliográficas y la propia indagación en el aula así como el estudio de algunas iniciativas existentes con carácter aislado nos permitirán analizar la gran brecha que existe, en este campo, entre teoría y práctica.

Finalmente, después de analizar este marco y de establecer las conclusiones oportunas, presentaremos una propuesta de intervención para llevar el cine al aula, una propuesta que vincule problema y solución, un encaje que a día de hoy todavía está por resolver. La realizaremos de forma conclusiva y, por tanto, ejemplificativa del punto de vista desde el que optamos por importar el cine a las aulas de nuestro país, de forma transversal y desde una óptica claramente emocional, buscando el desarrollo de una cultura cinematográfica y, a través de la misma, de una moralidad superior, a la que llamaremos “calidad humana”; más que como herramienta didáctica para la absorción de ciertos contenidos o únicamente para la reflexión y el desarrollo del juicio crítico, aunque también aprovecharemos el cine para ello, puesto que en último término el desarrollo del pensamiento creativo también contribuirá a la consecución del objetivo que nos proponemos. Más concretamente, el proyecto que propondremos se basa en el visionado y, en menor medida, el posterior trabajo sobre una serie de películas y fragmentos cinematográficos con un grupo-clase de 6º de Primaria para el desarrollo del sentido de la justicia –la primera de las virtudes- de los alumnos u, otra vez, siendo más precisos, para el progreso de su perfeccionamiento humano y, por tanto, también del mantenimiento de la “democracia moral”. Según Guisán, la democracia moral define a la sociedad que se preocupa por igual por todos sus individuos, para que crezcan y se desarrollen como individuos felices, lo cual les lleva a convertirse en seres con la capacidad de hacer felices a otros (Carrillo, 2011). Establecemos la democracia moral como condición necesaria para el mantenimiento perfecto de la convivencia social y, por tanto, como marco indispensable para la consecución de la felicidad personal de nuestros educandos, ambos objetivos últimos de nuestra propuesta pero también, como es lógico, de cualquier proceso de educación significativo.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

-Analizar y proponer estrategias para la educación en valores y, propiamente, la formación integral de los niños de Primaria a través de la educación cinematográfica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

-Desarrollar el sentido de la justicia y el criterio para la jerarquización de valores, el juicio crítico y la inteligencia emocional de los niños de 6º de Primaria a través del visionado de películas y la potenciación del diálogo grupal, fomentando el avance hacia la calidad humana de nuestros alumnos.

-Educar visualmente a los niños de 6º de Primaria, utilizando el cine como instrumento didáctico y, a su vez, como objeto de estudio en el aula de 6º de Primaria, dando herramientas a los alumnos para enfrentarse al mundo en el que vivimos.

-Fomentar el gusto por el cine de los niños de 6º de Primaria, presentándolo como una opción de ocio atractiva, fuente de información y cultura.

-Desarrollar la creatividad de los niños de 6º de Primaria.

-Fomentar el respeto por las diferencias de cualquier tipo a través del visionado de películas que pongan en evidencia la crueldad del rechazo social y la necesidad de inclusión.

-Utilizar el cine como elemento de inmersión para el aprendizaje de la lengua inglesa por parte de los niños de 6º de Primaria.

-Utilizar el cine como medio para trabajar la concentración de los niños de 6º de Primaria en un contexto social en el que predomina la “cultura del zapping”.

FUNDAMENTOS

EL OBJETIVO: de los valores a la calidad humana

La inteligencia ética es el vivir no basándonos en la fuerza sino reconociendo que todos somos valiosos

José Antonio Marina

Según la Real Academia Española un valor es la “cualidad que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por lo cual son estimables”. Por tanto, cuando hablamos de valores no nos referimos a cualidades subjetivas, sino a propiedades objetivas que, aunque intangibles, podemos y debemos apreciar. Podemos apreciar los valores porque “valen” y, por tanto, tienen capacidad de atracción; a su vez, debemos desarrollar nuestra estima por ellos porque los necesitamos para lograr la felicidad. Según Segura (2006), la felicidad es la realización de cada uno y esta surge al vivir de acuerdo con nuestros propios valores, en coherencia con uno mismo. En este punto, puede parecer que hayamos llegado a una contradicción: ¿cómo es posible que los valores sean cualidades objetivas pero que en cambio la felicidad se dé sólo al actuar de acuerdo con los valores *de uno mismo*?, ¿no deberían de ser los valores, en tanto que cualidades objetivas, iguales para todos y, por tanto, todos deberíamos de aprender a vivir, simplemente, de acuerdo con los valores? Segura nos lo aclara cuando define que los valores existen en la realidad, pero que a su vez tienen una parte subjetiva que se basa en la carga afectiva que dichos valores poseen, y que esta es la parte que varía según quién los perciba. En este contexto, se hace evidente que para educar en y/o con valores en la escuela es necesario incidir tanto en la educación emocional como en el razonamiento. Sin embargo, el cómo deberíamos de educar en valores lo abordaremos luego; volvamos a la que nos ocupa: el objetivo del desarrollo moral.

¿Cuáles son estos valores universales? Villapalos (1996) define “doce valores clave, unánimemente indiscutibles”: la solidaridad, la autenticidad, la fidelidad, la bondad, el agradecimiento, la responsabilidad, la libertad, la amistad, la belleza, la paz, la laboriosidad y la justicia. Por su parte Segura (2006), define estos nueve: la libertad, el amor (incluyendo la amistad), la solidaridad (relacionada con la generosidad y la compasión), el perdón, la fidelidad, la responsabilidad, la paz, la coherencia y la justicia. Aunque la clasificación es distinta si exploramos un poco veremos que en esencia los valores son los mismos. Ambos autores coinciden, además, en que no todos ellos tienen la misma importancia sino que existe entre ellos, y debe de encontrarse poco a poco, a través del desarrollo moral, la jerarquía, a su vez objetivable, que entretejen. Y coinciden en algo más: de todos los valores, la justicia es el más elevado; la justicia, consistente en dar a cada uno lo que le pertenece, es la base del resto de valores humanos y la suma de todos ellos, por tanto, su práctica en coherencia representa para cualquier ciudadano la coronación de su vida ética.

La justicia, valor entre valores

Hemos destacado en la Introducción de esta exposición que el objetivo de la educación es facilitar la consecución de la felicidad por parte de nuestros alumnos y, con ella, una perfecta convivencia; de modo que la educación como tal se convierte en recurso social únicamente si cumple estos objetivos. Villapalos (1996), a su vez, defiende que sólo la práctica de la justicia puede conducirnos a este ideal: la fidelidad a nuestro modo de ser que nos permite ser felices. Por tanto, podemos afirmar que sólo el sujeto que asume y practica la justicia puede convertirse en un ser comunitario. Yendo más allá, José Antonio Marina establece que no es posible lograr la felicidad humana sin enmarcarla en una sociedad justa y que es imposible hablar de ética sin colocar la justicia en posición angular (Sánchez, 2009) volviendo a nuestra retroalimentación inicial: *sociedad – felicidad – educación* pero añadiendo un elemento definitivo al triángulo: la justicia.

Si justicia es dar a cada uno lo que le pertenece, si uno llega a asumir el valor de la justicia, a la fuerza podrá jerarquizar todos los demás valores incluidos en ella e, incluso, darles más peso que a la propia justicia cuando la situación lo requiera. Así, por ejemplo, en un caso hipotético, asumida la injusticia, uno debe de saber perdonar. Por tanto, el de la justicia se convierte en el gran terreno a conquistar cuando hablamos de “educación en valores” porque forma parte además de nuestro objetivo último. A su vez, la justicia es el valor que los niños perciben con más inmediatez; nuestros alumnos de Primaria son absolutamente conscientes de las nociones de “justicia” y “equidad”: no son pocas las veces en que les hemos oído protestar en el aula porque el maestro no estaba siendo “justo” o compararse entre ellos por la misma razón; la justicia consiste en dar a cada uno lo suyo y ellos lo tienen más o menos claro. Sin embargo, aunque todos aceptamos esa definición del valor sobre teoría, el concepto es más difícil de abordar a la práctica. José Antonio Marina (2013) apunta que dentro de la misma acepción caben al menos tres posibilidades: dar a cada uno lo mismo, dar de acuerdo a los propios méritos y dar de acuerdo a las necesidades. Y en este mismo contexto, volviendo a lo que decíamos, a que aceptada la justicia hay que saber perdonar, Marina apunta que a menudo la compasión y la caridad devienen más importantes que la justicia; recurriendo al término romano “suprajusticia compasiva”, que los juristas de la Antigua Roma equiparaban con la propia “humanitas” (aquello que es propio de lo humano) y estableciendo que la justicia marca la base pero que acaba siendo cuestión de mínimos y que, a la práctica, son la compasión y la caridad las que impulsan el devenir humano. En este marco establecemos que si bien la justicia es el valor más importante hay que analizarlo a fondo, tener en cuenta el resto de valores correlacionados e, ir más allá, buscando un objetivo que en Primaria todavía nos queda lejos pero que no podemos desechar. Por ello, una vez explorado el concepto de Justicia, su importancia y sus necesidades colaterales, sintetizamos que “el valor de la justicia se concreta al hablar de una sociedad más justa y humana, en la que es necesario aprender a vivir en relación y a pensar en el bien común” (Carrillo, 2011) y, de esta forma, en nuestra concepción de justicia, incluimos también la requerida jerarquización de valores previa en el desarrollo moral de cualquier persona y, afirmamos que, un ciudadano realmente justo forzosamente se encontrará al menos en el último estadio de desarrollo moral en el

que la virtud se convierte en el hábito de elegir bien en circunstancias diferentes y, por tanto, los valores, aunque objetivos y universales, no limitan la elección de lo bueno sino que lo hacen amable creando cierta tendencia pero a su vez favoreciendo la libertad de aquel quién los usa (Elorrieta-Grimalt, 2012).

Establecemos como punto de partida para nuestra reflexión que una persona justa, y, por tanto, a nuestro entender pero también a nuestro pretender, también compasiva y caritativa, es una persona con calidad humana; ambos sinónimos y objetivos de cualquier proceso educacional integral. Ribera (2008), al hablar del perfil profesional idóneo –no olvidemos que la Educación no deja de ser un recurso comunitario y así es como se justifica- define que la calidad humana es “una combinación de conocimiento, criterio, sensibilidad, equilibrio y profundidad que genera personas serenas, sensatas, coherentes, fiables, capaces de encarnar los valores fundamentales” y distingue dicha noción de la de buen comportamiento moral; la calidad humana se identificaría con el “ser bueno, el tener corazón”, mientras que el buen comportamiento moral se traduciría en el “portarse bien”, con la conducta de aquel ser traductor de valores. De esta forma, la calidad humana no se reduce a la posesión de unos valores determinados –aunque lógicamente se presupone-, sino que es una manera de estructurar la personalidad, una condición favorable, una tendencia espontánea a personificar valores. Podríamos relacionarla también con la definición de “inteligencia moral” que nos da José Antonio Marina. Según Marina la inteligencia tiene dos funciones: conocer la verdad que nos rodea para ajustar nuestro comportamiento a la misma e inventar nuevas posibilidades con los elementos de la realidad que conocemos; y, por tanto, en un terreno ético, la persona más inteligente será aquella que se comporte mejor moralmente (Blanco y González-Calero, 1993). A su vez, Adela Cortina (2013) al reivindicar la necesidad de cooperativismo para hacer avanzar la organización humana en el marco de la crisis europea emparenta la defensa de los valores y la conservación de la democracia con “la verdadera inteligencia humana”. Por su parte, Camps (2008) propone la dicotomía necesaria: la clara convicción con el espíritu relativista; la coexistencia de ambos, según Camps, garantizará el no caer en el fundamentalismo pero también el no caer en la indiferencia. De esta forma defiende la combinación de lo objetivo con cierta voluntad de diálogo; y este relativismo, según la autora, es “inseparable de la condición humana, que nunca llega a conocer toda la verdad” (Camps, 2008, p. 10) y, por tanto, hace necesario el desarrollo de una “mentalidad amplia”, que consiste en la adquisición de la posición de espectador para poder emitir el mejor juicio absorbiendo diferentes puntos de vista y, en última instancia, mantener la integridad moral. En este contexto Camps defiende la ética del “cómo” más que la ética del “qué”. Y es esta tendencia la que como maestros, pero también como personas, deberíamos de cultivar, porque la calidad humana es la única intermediaria entre lo que somos y la excelencia que podemos lograr, por tanto, entre la base de la educación y su verdadera meta. Y aquí podríamos entrar a analizar la dicotomía entre el Ser y el Tener que propuso en su momento Erich Fromm, pero creemos que llegados a este punto queda claro cuál es el objetivo de nuestro estudio: reflexionar para salvar la propia meta.

CRISIS DE VALORES: la educación pierde sentido

Hasta hace muy poco, la escuela inculcaba los valores que marcaban tanto la religión como el Estado, que eran los mismos que defendía la sociedad; por tanto, no existía conflicto. Pero desde hace aproximadamente un par de décadas se ha empezado a abrir una brecha importante entre dichos estamentos y han empezado a surgir situaciones de desarmonía afectiva, escolar, laboral y familiar que se han ido generalizando; el consenso artificial que existía y su correspondiente obediencia institucionalizada han desaparecido (Carreras, Eijo, Estany, Gómez, Guich, Mir, Ojeda, Planas y Serrats, 2009). Es en este contexto que inventamos la ya conocida expresión social “crisis de valores”, la mayoría de veces culpando a los más pequeños por no obedecer. ¿Cuántas veces hemos oído en el entorno escolar por parte de un maestro/a “¡es que ya no respetáis nada!” o, incluso, “¡sois unos egoístas!”? También los padres están atentos a esta problemática, que afecta al conjunto de la sociedad, y su percepción de impotencia va en aumento.

Esta crisis de valores la percibimos, claramente, de forma negativa, no sólo porque se basa en el desequilibrio de nuestras raíces, sobre las que, como adultos, hemos construido nuestra vida e intentamos ser felices, sino porque realmente ha sido y es fuente de problemas, no sólo intergeneracionales, sino en vistas a garantizar la propia convivencia de nuestras futuras generaciones. La intranquilidad, la agresividad, la escasa solidaridad,... hacen que la vida comunitaria sea cada vez más difícil. Cortina (2012) afirma que la crisis moral que estamos viviendo precede a la crisis económica, y que la ética no sólo es indispensable en si misma sino también como condición necesaria para que funcionen mejor la economía, la política y la vida social. Por tanto, es necesario que paremos y reflexionemos para (volver a) poner las cosas en su sitio; ya no es sólo una posibilidad sino una obligación aprovechar esta “crisis (de valores)” para avanzar en el desarrollo de una educación verdaderamente humana que pueda garantizar la democracia. Se trata de salvar la propia meta, no lo olvidemos. En esta misma línea y en la misma dirección, Camps (2008) habla de “desorientación” y nos propone aprovechar esta situación para empezar a “construir” una ética más sólida y sustantiva y dejar atrás el escepticismo que ha ido arraigando.

En este contexto también, entre otros autores y profesionales del sector educativo del ámbito de la pedagogía y de la sociedad en general, Villapalos denuncia, atendiendo a las conclusiones del Congreso de Educación en Valores, que “se ha pasado de una ética del esfuerzo a una ética de la diversión” (Villapalos, 1996, p.9). No podemos estar de acuerdo con esta afirmación o, al menos, dejar de considerarla superficial, poco reveladora y, mucho menos, oportuna; y nos proponemos buscar a continuación una vía de conciliación entre la diversión que nuestros alumnos eligen –su elección, aunque por muchos menospreciada, queda certificada- con el desarrollo de los valores que les exigimos, de su calidad humana que, sin duda, sólo podrán lograr a través de su esfuerzo personal porque requiere de una constante autopurificación del ser. Savater (1991) afirma que a nadie se le regala la “buena vida humana”, que nadie consigue nada sin coraje y sin esfuerzo; de aquí al término “virtud” -que José Antonio Marina (2013) prefiere al de “valor” porque no se reduce al contenido moral sino que también considera su unión con la psique al derivar etimológicamente de

“vir”-, la fuerza viril del guerrero que se impone después de luchar. Por tanto, desde este punto de vista, esfuerzo y diversión no están reñidos y, mucho menos, podemos afirmar que haya existido una ética del esfuerzo y ahora exista una ética de la diversión porque de ética, desde esta óptica, sólo hay una –entendemos “ética” como el estudio sobre la moral, entendiendo por moral el conjunto de costumbres, prácticas y usos del ser humano en sus contextos de vida (Carrillo, 2011, p.139)-. Quizás lo que ha provocado que nos encontremos en dicha coyuntura ha sido el abordar ambos términos por separado y enfrentarlos de forma sucesiva y casi sistemáticamente durante tanto tiempo. Por otro lado, queda claro que no podremos superar esta “crisis de valores” sin comprender que los valores a desarrollar no están vinculados al gran objetivo inmediato de nuestros alumnos de hoy y de siempre: la diversión. Por eso decíamos que el consenso hasta el momento no dejaba de ser artificial y es por ello que nosotros preferimos hablar de cambio en lugar de hablar de crisis, con un objetivo muy claro: salvar la meta, pero para avanzar, no para volver al pasado.

EL CAMBIO NECESARIO: a la búsqueda de una vivencia

Nadie puede hacer el bien si no es desde el corazón

Mahatma Gandhi

Uno de los grandes maestros de la educación moral ha sido el psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg, discípulo del mismo Piaget. Ambos científicos, al establecer su organización de la evolución del desarrollo moral, parten de la base de que sólo podemos hablar de conciencia moral cuando esta se asume voluntariamente y no obedece a imposiciones externas; por tanto, el crecimiento moral responde a una progresión que va desde la heteronomía a la autonomía. Por ello decíamos antes también que el consenso que existía en el sistema educativo en cuanto a la educación en valores se refiere era artificial; lo era porque, aunque quizás permitió durante mucho tiempo mantener el *status quo* y garantizar la convivencia inmediata, la instrucción en la que se basaba no iba dirigida a la consecución de la autonomía sino que únicamente aspiraba, de forma reduccionista, al logro del nivel Convencional propuesto por Kohlberg, en el que la moral sigue siendo claramente heterónoma. Resumiendo, el modelo de desarrollo moral de Kohlberg propone 3 niveles: el nivel Preconvencional, en el que el sujeto ve las normas como externas y a la hora de actuar hace predominar su interés egoísta; el nivel Convencional, en el que ya se aceptan las normas sociales y se actúa en consecuencia a favor del interés grupal y de la propia sociedad; y el nivel Postconvencional, que representa la plena autonomía moral, en que el sujeto es capaz de interpretar las leyes y jerarquizar los valores, eligiéndolos libre y críticamente a la hora de actuar. (Linde, 2009). Para Kant la autonomía de la moral es esencial; y cuando el filósofo se pregunta por “lo bueno” acaba concluyendo que lo que realmente es bueno es la voluntad, no los actos, y en este terreno, el de la buena voluntad, es dónde acaba ubicando la moral (Marías, 1995); por tanto, la moral, si es, es autónoma, cuestión de voluntad. Podríamos volver en este punto al concepto de calidad humana o al Ser versus el Tener de Fromm, pero sigamos avanzando.

En este marco, el de la necesaria conquista de la autonomía en el camino del desarrollo moral, la educación tiene y debe de tener un papel relevante para superar el ambiente de ineficiencia actual y, en último término, autojustificarse como medio. La pregunta es el cómo hacerlo exitosamente, teniendo en cuenta que la era del adoctrinamiento en valores se ha estado basando en un error de carácter conceptual (el falso consenso) y que, por otro lado, inmersos en una tremenda “crisis de valores” se hace imperativo el cambio. En este punto de la reflexión, muchos son los autores que, habiendo fracasado la era del adoctrinamiento–la época de la imposición de las normas y los valores considerada como “saco de virtudes” por Kohlberg-, proponen la utilización de dilemas morales en el aula para desarrollar el razonamiento moral de los alumnos y así ir avanzando en la escala de desarrollo moral propuesta por Kohlberg. El propio Blatt, discípulo de Kohlberg, propuso una aplicación del enfoque de su predecesor a la educación moral que partía de una serie de discusiones basadas en el método socrático muy interesante. Y, en efecto, se ha demostrado que la discusión de problemas morales es beneficiosa, ya que fomenta el razonamiento ante problemas, la adopción del punto de vista del otro y, de forma más general, la comunicación imprescindible entre humanos (Linde, 2009). Sin embargo, nuestra pregunta, llegados a este punto, es si esto es suficiente, si basta con plantear problemas en la escuela, usando estrategias múltiples y de forma creativa, para que los niños lleguen lo más lejos posibles en el camino hacia nuestro objetivo –recordemos, la consecución de ciudadanos justos y/o con cierto recorrido en el desarrollo de su calidad humana-. Sin duda, a través de la presentación de problemas morales provocamos tensión intelectual y el juicio moral de los sujetos considerados –seamos prácticos, nuestros alumnos- puede alcanzar niveles superiores. Pero, ¿es suficiente el nuevo acercamiento, nuevamente racional, al código de valores? El propio Kohlberg admitió que no, que había que introducir contenidos de moralidad para garantizar la “conducta moral” llegado el momento, que el desarrollo del juicio no podía ser una garantía de la misma; recuperando en cierto modo la tica aristtelica-tomista de la virtud que él mismo habido reconocido como adoctrinante en tanto que se alejaba de la propia autonomía que el mismo Kohlberg propone alcanzar en última instancia (Elorrieta-Grimalt, 2012). Por otro lado, José Antonio Marina afirma que los juicios del deber moral no pueden derivarse de constataciones empíricas porque de estas no puede surgir obligación alguna y debe de existir una razón anterior a la experiencia (Sánchez, 2009). Por tanto, se pone en evidencia que la presentación de dilemas morales es beneficiosa para el desarrollo moral pero no puede encabezar sola el cambio que reclamamos, que el desarrollo del razonamiento moral no es definitivo y que debe de complementarse con el acercamiento a los propios valores como entes objetivos.

En este contexto, Elorrieta-Grimalt (2012) precisa que la brecha que existe entre el juicio moral y la conducta moral es “la capacidad de vivir de acuerdo con ese juicio”. Muchos otros autores aportan su granito de arena en el desarrollo de esta idea. Carrillo (2001) afirma que para poder actuar / vivir de acuerdo con los valores *decididos* es imprescindible tener una buena disposición, y precisa que el humanismo de la vida democrática hay que desearlo y quererlo con la razón pero también con el corazón; es por ello que la educación en valores no sólo necesita de procesos que acompañen al

educando en su mirada a la realidad sino en el despertar de sus sentimientos hacia la misma. También Marina reclama la importancia de relacionar la inteligencia y las emociones, según el autor, desvinculadas durante demasiado tiempo, y subraya la necesidad de trabajar la inteligencia emocional -especialmente la empatía, entendida como la capacidad de comprender a los demás, sus pensamientos, sentimientos y acciones- dentro de un marco más amplio, el de la propia inteligencia ética (Marina, 2009). Por tanto, es evidente que como educadores debemos de dar a descubrir los valores a nuestros alumnos, sobre todo cuando estos son pequeños y todavía no han asumido su forma objetiva –más adelante reducirnos a esto puede llegar a ser contraproducente-, pero no se trata sólo de eso, de dar a conocer los valores, de repensarlos o de reflexionar sobre los mismos, sino de conseguir que nuestros alumnos de Educación Primaria y nuestros alumnos como personas que aprenden a ser aprendan a amar los valores. La solución se convierte en objetivo: si reconocemos la calidad humana como “el tener corazón”, queda claro que hay que enseñar a sentirlo para poder luego utilizarlo. Ribera (2008) concluye que “trabajar la calidad humana es trabajar la propia capacidad de amar” y que se basa en el ejercicio, la práctica y el esfuerzo de interpelar y dejarse interpelar.

En definitiva, cuando hablamos de educación moral hablamos de la necesaria contemplación de al menos estos tres vértices: la presentación de los valores objetivos en el aula, el desarrollo del razonamiento moral y el juicio crítico y, en último término, también de la inteligencia creativa, y el trabajo de los sentimientos y las emociones que son los que acaban actuando como vínculo y favorecen el paso de los niños al comportamiento moral. Teniendo en cuenta que la justicia es el valor capital, a la práctica, Marina (2013) nos insta a acostumbrar a los niños a razonar sobre la parcialidad e imparcialidad, sobre la justicia en comportamientos,...enfrentando al educando con dilemas morales pero complementando dicha formación con una educación teórica más completa: la ineludible ética escolar. Asimismo, Marina reclama la educación afectiva a través del desarrollo emocional pero también del afecto moral. Por su parte, Savater (1991) pone énfasis en la empatía, diciendo que el ponerse en el lugar del otro tiene mucho que ver con la justicia y que para lograrlo *amarle* deviene condición indispensable.

UNA SOLUCIÓN IMPRESCINDIBLE: el cine como encuentro

En la era de la comunicación las batallas se ganan desde el receptor

Umberto Eco

Hemos hablado en la introducción de este estudio de las iniciativas legislativas para trabajar la educación en valores en las aulas de nuestro país y de la existencia de una asignatura como “Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos”, o la actual-futura “Valores Sociales y Cívicos”, que tienen el desarrollo moral de los alumnos de Primaria y Secundaria como objetivo para garantizar la convivencia en el seno de la sociedad, por tanto, como meta educativa global. Hemos revisado también numerosos libros de texto de dicha asignatura (*Ciudadanía*) y hablado con

maestros de diferentes escuelas. Hasta el momento se ha fomentado la participación activa de los alumnos implicados y se han buscado estrategias creativas para desarrollar su juicio moral; queda claro que el sistema educativo ya no adoctrina, no se limita únicamente a dar lecciones morales y el consenso artificial del que hablábamos va desapareciendo cuando no acaba fracasando. Sin embargo, todavía no hemos logrado interpelar a nuestros destinatarios; prueba de ello es que seguimos inmersos en una profunda crisis de valores. Ha llegado el momento de buscar otras soluciones que puedan convivir con las iniciativas actuales en materia legislativa pero a su vez permitan ir adaptando el paradigma educativo a las necesidades actuales. Ahora mismo, por un lado, tenemos el sistema educativo, que aunque algo más abierto, sigue abogando por el pensamiento racional y preocupado por el conocimiento sistemático; y, por otro lado, la cultura de masas que lidera nuestra sociedad actual, que se impone a través de la emotividad mediante múltiples estímulos sensoriales y que, paradójicamente, atenta contra las formas de pensar sistemáticas (Gispert, 2008). En este contexto, podríamos afirmar que el sistema educativo no sólo fracasa como recurso social en tanto que fallido como medio de transmisión de valores sino en su planteamiento de base sobre formas cognitivas exportables.

Observamos que se abren nuevas necesidades en el panorama educativo que también deberíamos de considerar, pero por ahora vamos a intentar no desviarnos de nuestro objetivo inmediato: buscar la fórmula para llegar al corazón de nuestros alumnos, que es lo que veníamos persiguiendo. Hemos dicho que la educación en valores no sólo necesita de procesos racionales sino de sentimiento para garantizar la buena conducta moral cuando llegue el momento preciso. Pues bien, LeDoux valida esta hipótesis al establecer que el pensamiento sólo provoca conducta si establece conexión (sinapsis) con el cerebro emocional, que es dónde se encuentra la energía (LeDoux, 1999). Y otros neurobiólogos como Rita Carter han apoyado esta teoría desde la misma perspectiva científica. Concluimos, pues, que la clave del humanismo está en el encuentro de esta sinapsis y que, por tanto, únicamente el amar puede llevarnos a la consecución del cambio que reclamamos. Por su parte, Ferrés sentencia que “la única manera de ascender a la cima es que el corazón llegue primero” (Ferrés, 2008, p. 180); hablábamos hace unos minutos de replantear el paradigma educativo, volvamos a ello con este objetivo en mente.

En esta línea, Ferrés (2004) propone tres vías para conciliar educación y sociedad, todas ellas se basan en la utilización del audiovisual y las nuevas tecnologías en las aulas de nuestro país; en el marco de este estudio nos interesan dos de ellas. En primer lugar, Ferrés (2004) propone conciliar esfuerzo y placer, exigencia que se nos abre desde hace tiempo y que ya habíamos anticipado a raíz de la dicotomía expresada por Villapalos. Para ello, Ferrés insiste en ir a buscar la motivación de nuestros alumnos a través del audiovisual y las TIC que nos acercan de *per se* a este placer-recompensa; queda claro que hasta el momento la imagen siempre ha gozado de aceptación por parte de las masas. En este caso, la imagen sería el medio para presentar los valores (nuestro objetivo) en el objetivo inmediato de nuestros educandos (la diversión), y hacerlo de forma seductora desde el principio. Pero, ¡atención!, Ferrés propone unir esfuerzo y placer, buscar este

punto intermedio; el placer por el placer, sin ningún objetivo educativo anexo, no nos sirve. Buscamos una imagen que implique esfuerzo –recordemos que para desarrollar la propia calidad humana uno tiene que esforzarse en un proceso de autorregulación constante- y a su vez sea motivadora y genere cierta satisfacción al educando. En este marco, nos atrevemos a afirmar que el mejor aliado del sistema educativo es el cine (de ficción). El séptimo arte nos invita a acercarnos a él a través de esta imagen que sabemos motivadora y, a su vez, genera la distracción y el entretenimiento necesarios para que el espectador / alumno pueda apreciarlo. Al mismo tiempo, de lleno en el mundo de las comunicaciones, el cine presenta un tiempo relajado que ya exige cierto esfuerzo de concentración y nos invita a la reflexión. Enseguida profundizaremos en esta última idea.

Por otro lado, Ferrés (2004) propone conciliar emoción y razón, superar la tradicional dicotomía que adhiere bruscamente la razón al libro y la emoción a las nuevas tecnologías y buscar un punto intermedio que permita superar la brecha existente entre educación y sociedad. También el cine –a la práctica, el visionado de películas- permite no sólo explorar sino trascender al cien por cien esta dicotomía. El famoso cineasta ruso Sergei Eisenstein, experimentador de las técnicas de montaje y sus efectos y a su vez cineasta político, afirmaba que el cine no opera si no de la imagen al sentimiento y del sentimiento a la idea. El cine se convierte así en este vínculo ideal con el corazón que tenemos que abarcar para llegar al último escalón del desarrollo moral de forma consistente. Por su parte, Gispert (2008) defiende que la ficción expresa la realidad poéticamente de manera que actúa en la esfera de lo sensible y abre la puerta a la posterior reflexión. Por tanto, queda claro que la copia de la realidad en la que se basa la ficción cinematográfica provoca adhesión afectiva, consigue manipular al espectador y despertar valoraciones a posteriori. Pero a nosotros lo que nos interesa no es sólo esta reflexión, esta racionalidad intermedia que reclama Ferrés para otros propósitos educativos, sino el hecho que esta reflexión inconsciente puede incluso a alterar códigos de conducta (Amilburu, 2002). Y esta capacidad del cine, el ser capaz de generar cambios de actitud, es lo que lo convierte en el nuevo milagro del sistema educativo.

Podríamos pensar que, aun así, el cine no tiene la exclusividad. No era en balde que los filósofos orientales educaron durante largos años a través de cuentos y todavía siguen haciéndolo. No pretendemos, ni mucho menos, denostar el potencial educativo del relato puro. No obstante, volvemos a reclamar aquí el poder de la imagen para conciliar esfuerzo y placer. Camps (2006) define que el lenguaje de la imagen entra más directamente por los sentidos, tiene potencialidades persuasivas y seductoras más intensas y, por tanto, una enorme habilidad para generar imaginarios colectivos e influir en los comportamientos de la gente. Esto es lo que convierte hoy al cine prácticamente en nuestra única opción.

Aclarada nuestra opción, creemos que es interesante profundizar en el cómo. Si no seguiremos anclados en la marginación de siempre: el cine en el sistema educativo es una utopía, no hay tiempo para buscarle espacio dentro del horario escolar que ya se nos presenta como suficientemente apretado, o el cómo abordar el cine si no somos profesionales del sector. Nosotros partimos de la

idea de que el cine es principalmente un encuentro, que, por tanto, como apuntaba Rossellini, el mismo ver significa comprender (Rossellini, 2001) y que es su propio poder de hipnotización, según explorado hasta el momento, el que justifica su presencia en el aula. Es la intuición la que nos permite apreciar el cine y no la instrucción que nos podemos inventar para justificarle dentro del sistema educativo. Consideramos que la mera presencia del cine “acompañado” en la escuela, a través del visionado en el aula, de la programación de visitas a las salas de cine o, si se pudiera, de la existencia de una videoteca en el edificio escolar a la que los niños tuvieran acceso, sería un gran paso adelante; y que la misión del educador, quién debe de actuar como mediador durante todo el proceso educativo, en este marco sería simplemente ésta: acompañar, facilitar estos encuentros entre el educando y las películas. Ferrés (2004) propone la “Teoría de la Guspira” (*la teoría de la chispa*), que sostiene que una simple chispa es generadora de un incendio, refiriéndose a la necesidad de importar el audiovisual a la escuela. Así es cómo consideramos nosotros que hay que abordar el cine en las aulas, tratándolo como una chispa poderosa y confiando en todo su potencial, sin intentar maquillar nuestra más que posible desconfianza inicial; un maestro que no cree en aquello que ofrece a sus alumnos no será nunca un buen maestro.

Gispert (2008) abre una doble alternativa: el cine como instrumento didáctico, para asumir contenidos curriculares, y el cine como objeto de estudio, atendiendo a una preocupación formal por el mismo; a nuestro entender, y aunque pueda sernos útil a la práctica para aclarar conceptos, este doble enfoque es claramente reduccionista. A nosotros –con nuestro objetivo en mente: el cine para el desarrollo de la calidad humana- no nos sirve ni el uno ni el otro o, en cualquier caso, pueden funcionar como daños colaterales. Cuando nosotros hablamos de la posibilidad de importar el cine al aula no hablamos de un programa con obras obligatorias y exámenes sino de importar tesoros al aula para despertar el deseo de nuestros alumnos –recordemos que según Aristóteles, la educación no es sino la educación del deseo-, de acompañarles tácitamente en el visionado, como propone Bergala (2007). En general, comulgamos casi al cien por cien con la propuesta que hace Bergala, aunque, luego lo veremos, nos alejamos un poco del carácter de su propuesta más práctica. Pero sigamos con el “cómo” basado en esta confianza en el cine de la que hablábamos, volvamos a Gispert. Si bien es verdad que la doble alternativa propuesta por la autora no nos convence, asumimos que para conseguir el encuentro de nuestros alumnos con el cine hay que facilitar una lectura creativa de las películas por su parte, y no sólo analítica o crítica, como ya propone Bergala al introducir la figura del “espectador creador”: aprender a ser espectador para Bergala es aproximarse al cine experimentando las emociones de la creación (Bergala 2007). En esta línea recuperamos la propuesta de Gispert y decimos que sí que es necesario tratar, al menos hasta cierto punto, el cine como objeto de estudio en las aulas de Primaria. El conocimiento de los componentes que integran la ficción no sólo permitirá a nuestros educandos conocer mejor las formas expresivas de nuestro tiempo y convertirse en seres más libres, menos manipulables, como sugiere Gispert (2008), sino que también les permitirá aprender a experimentar las mismas emociones de la creación, que para nosotros es lo relevante y, en cualquier caso, el objetivo final; y en el terreno que nos ocupa, el

aprender a ponerse en el lugar del otro y, por tanto, a desarrollar la empatía y la inteligencia emocional en general. En ese sentido, concluimos que el cine no puede presentarse en el aula únicamente como pretexto para el debate y que, aunque la gramática cinematográfica y el análisis de las imágenes como tales pueden ser beneficiosos en muchos campos, a nosotros ambas opciones nos interesan únicamente como medio para profundizar en las propias emociones de nuestros alumnos. Nos gusta especialmente la expresión de Bergala cuando sintetiza que lo importante es dar a conocer “esta vida que quema en el cine” a nuestros alumnos (Bergala, 2007, p. 53). Por tanto no podemos hablar únicamente de Educación Artística sino de Educación Artística como medio, y no podemos pujar tampoco por la Instrucción Cívica a través de una excesiva racionalización del cine porque esta puede ir en contra de la propia creatividad que pretendemos fomentar. En este punto, no nos referimos únicamente a la creatividad propia del “espectador creador” propuesto por Bergala, sino también a la creatividad necesaria en el proceso de desarrollo moral: entendemos la creatividad como la capacidad de resolver problemas y, por tanto, también de jerarquizar. Hemos visto que la última fase del desarrollo moral propuesta por Kohlberg implica capacidad crítica y por tanto cierto desarrollo de la inteligencia creativa. Podríamos decir que lo que estamos buscando a través de esta vinculación del cine con las aulas no es tanto la conducta moral –nuestro último objetivo- sino el encuentro moral que inevitablemente nos conducirá hasta ella.

Por último creemos que es necesario profundizar en el “qué”, qué tipo de cine debemos de acercar a nuestros alumnos para fomentar dicho encuentro moral. En este campo existen también opciones teóricas múltiples y contrapuestas. Volvamos a los autores antes referenciados. Por un lado, Bergala, a quién podríamos calificar como a un purista del cinematógrafo, rechaza partir de lo que les gusta a los alumnos, reivindicando la necesidad de acercar a los niños al verdadero arte y de no utilizar a la escuela como tele-arrastre cultural partiendo de los pseudo-gustos del marketing. Según este autor, el acceso al arte no puede ser confortable ni puede evolucionar desde los productos de consumo hasta el mismo; por tanto, defiende la inclusión de películas con otros ritmos y guiones en el plano educacional, incluso películas que provoquen choques desagradables a sus destinatarios por el hecho de no estar habituados a ellas (Bergala, 2007). De esta forma el autor niega, en cierta medida, una de las ventajas más importantes del medio en la que ya nos habíamos detenido: la necesidad de motivación, seducción y diversión que hemos atribuido al cine, desde el deseo inicial del mismo hasta la vivencia de entretenimiento mientras dura. Por otro lado, Gispert (2008) reclama un cine en una posición intermedia entre el hecho artístico y una forma de espectáculo, de entrada mucho más adecuado a las aulas que de repente visualizamos; pensamos en películas de dibujos animados para los más pequeños o en películas con protagonistas adolescentes fácilmente identificables para los niños del último ciclo de Primaria. Nosotros no queremos entrar en esta dicotomía porque creemos que a estas alturas de integración –cuando el cine en el sistema de nuestro país es casi nada- no procede y simplemente defendemos la presentación u ofrecimiento de un cine de calidad en el aula. Cuando hablamos de “cine de calidad” recurrimos a Arana: Arana (2012) defiende la literatura infantil y juvenil “de calidad” como aquella que se adapta al nivel del público al que va destinada,

presenta valores morales adecuados y, en un peldaño más importante que lo anterior, nos ofrece una trama bien construida y cierto suspense; componentes todos ellos verificados por un adulto educador. Tomamos esta definición como referencia para ejemplificar cuáles son para nosotros las características de un cine de calidad. Por tanto, proponemos combinar películas con cierto ritmo y comercialidad, que puedan funcionar como motivadoras, con otros films / fragmentos de película más rompedores, los considerados como hechos artísticos por Bergala, que puedan funcionar como sorpresas incómodas, enigmáticas y descubiertas más íntimas por parte de nuestros alumnos y dentro del propio calendario escolar. Consideramos que combinar ambas propuestas nos permitirá llegar a este encuentro que proponemos y a la vez no despreciar a ningún sector de nuestro público, en este caso, nuestros alumnos de Educación Primaria.

UNA ENORME CONTRADICCIÓN: de la teoría a la práctica

La paradoja radica en el reconocimiento de los enormes beneficios del cine como gran aliado “teórico” del sistema educativo para paliar la crisis de valores en la que estamos inmersos y, en cambio, el mantenimiento de la situación existente: la poca presencia real del cine no sólo en la vida de nuestros alumnos fuera del aula si no en la propia escuela, aunque posicionada públicamente a favor de la educación integral de nuestros alumnos a través de múltiples documentos legislativos.

Por un lado, las cifras de la propia industria cinematográfica validan la poca importancia del cine en la vida particular de las nuevas generaciones –seguimos refiriéndonos a nuestros alumnos de Educación Primaria aunque en este caso podríamos hacerlo extensible a otros segmentos de población-. Mientras que en los 90 el acto de ir al cine seguía ocupando un lugar importante en el ocio del público adolescente, veinte años más tarde los jóvenes, si es que lo hacen, consumen películas en la televisión en solitario o, más adelante, en sus ordenadores particulares. En el marco de este estudio hemos realizado también una pequeña investigación en dos grupos-clase de 6º de Primaria (con una pequeña muestra de 53 alumnos) de una escuela de las cercanías de Barcelona. Después de estudiar los datos resultantes confirmamos que mientras que las series de televisión tienen un papel notorio en el tiempo de ocio de los alumnos de Primaria, el cine tiene una presencia muy escasa en su rutina “anual” si no prácticamente inexistente, no figura tampoco entre sus preferencias inmediatas y, si lo hace, los alumnos acostumbran a ver cine en solitario o bien acompañados de otros niños (normalmente hermanos o hermanas) de más o menos su misma edad. Por tanto, no es más que una obviedad que el cine ha perdido relevancia social. Y, por otro lado, aunque la escuela reconoce el potencial del visionado cinematográfico -¿cuántas veces hemos oído a maestros quejarse de que los niños ven demasiadas películas no autorizadas sin acompañamiento y éstas acaban mal influenciándolos?-, todavía no lo aprovecha como recurso; sigue siendo muy mayoritaria la postura que considera que el cine es una “pérdida de tiempo”, ya que la cantidad de tiempo que exige el visionado de un filme no se corresponde con los beneficios que pueden conseguirse en cuanto a aprendizaje (Ferrés, 2008).

Hasta el momento el cine se ha introducido tímidamente en las escuelas, ya sea a modo de entretenimiento en días más lúdicos al finalizar el trimestre o el curso, o a través de su vertiente documental, para aprovecharlo como “transmisor” de contenidos curriculares, pero no de forma transversal ni mucho menos como una apuesta continuada. La creciente preocupación por el mundo de las TIC ha incidido también en la escuela, que va incorporando el área de *Informática* progresivamente e, incluso, en algunos casos, las nuevas tecnologías en su quehacer diario. En este contexto podríamos decir que, aunque muy sutilmente, se empieza a “educar en la imagen”, como destreza necesaria para que nuestros alumnos puedan cribar en un mundo globalizado. Sin embargo, observamos que el “educar con la imagen” es todavía un terreno inexplorado en la gran mayoría de escuelas de nuestro país. Como es lógico, todo cambio de paradigma, y todo cambio en general, requiere de cierta prudencia, pero a veces la prudencia acaba desembocando en miedo y este en inmovilismo; y de lleno en esta situación nuestro sistema educativo se encuentra paralizado y arrinconado desde hace años. Mientras, el término Educación va perdiendo valor y la sociedad se hace eco de ello al ir desprendiéndose de uno de sus recursos hasta el momento más valiosos.

Si bien es verdad que existen algunos organismos en España que han llevado el cine a las escuelas de forma innovadora, no existen referencias de proyectos de innovación con carácter continuado en las mismas y desde dentro; es decir, se ha empleado el cine en el aula de forma puntual pero no como un bien propio. Y, en realidad, una gran mayoría de los organismos que tienen como objetivo acercar el cine al aula tiene como finalidad el dar a conocer el propio cine –“el cine como objeto de estudio”, según Gispert (2008)- y no como voluntad principal usarlo como medio. Éste es el caso, por ejemplo, de la asociación A Bao A Qu (A Bao A Qu, 2012), que mediante su programa “Cinema en Curs”, que cuenta con el apoyo de la Generalitat de Cataluña y otros entes públicos, desde el 2005 organiza talleres en las escuelas catalanas, talleres que, más allá del visionado de películas, también, y principalmente, incluyen sesiones de realización cinematográfica. Otro ejemplo es el proyecto de la agrupación Drac Màgic (Drac Màgic, 2011) que se centra en el visionado de películas españolas en las escuelas de la mano de productoras españolas para promocionar así esta industria y, a su vez, resaltar sus fines pedagógicos. En cualquier caso, en ambos casos hablamos de organizaciones externas que aterrizan puntualmente en las escuelas para ofrecer sus servicios esporádicos y no de proyectos continuados en el tiempo y liderados desde el propio centro que puedan tener un beneficio sostenido para toda la comunidad educativa. Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, a pesar de que se ha teorizado mucho sobre ello, de que existen varias propuestas pedagógicas al respecto y también del éxito corroborado de programas singulares como el del Ayuntamiento de Ourense (Ameijeiras Marra y Morón Marchena, 1998), todavía son pocas las escuelas que han vertido su confianza en el cine.

Rossellini decía que para adquirir “el oficio de hombre” –expresión que podríamos equiparar a la de “calidad humana” fruto, no cabe ninguna duda, de una educación integral- era necesario modificar los métodos de enseñanza (Rossellini, 2001). Hoy, inmersos en un mundo globalizado al que debemos de adaptarnos, este reclamo deviene una exigencia. Pues bien, si tenemos un arma

poderosa a nuestro alcance es el momento de comenzarla a utilizar. Hasta el momento hemos analizado el “para qué”, que, en nuestro caso, se reduce a uno de los objetivos primordiales de la Educación, el desarrollo de los valores morales; aunque hay muchos otros “qué” para los que el cine podría ser beneficioso en el terreno de la educación, los analizaremos más detalladamente en el apartado “Prospectiva” dentro de este mismo estudio. También hemos profundizado en el “qué” y en el “cómo utilizarlo”. Ahora sólo nos queda perder el miedo y ponernos manos a la obra para vencer esta enorme contradicción.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

PROYECTO DE INNOVACIÓN “Nuestra justicia”

Consideraciones básicas

Según hemos avanzado en la Introducción, optamos por importar el cine a una aula de 6º de Primaria. Tomamos como aula de referencia el grupo-clase de 6º del Ateneu Instructiu, un centro concertado de la población de Sant Joan Despí (Barcelona) y, a partir de ahora, nos atenderemos a sus características para diseñar la “programación” adjunta, aunque el proyecto que proponemos podría llevarse a cabo en la mayor parte de aulas de 6º de Primaria de nuestro sistema educativo y, por supuesto, podría ampliarse y modificarse porque las posibilidades que se nos abren son infinitas. Sin embargo, cualquier proyecto basado en nuestra concepción básica de “cómo llevar el cine al aula” (véase marco teórico anterior) se basará, como el que aquí planteamos, en el principio de transversalidad: somos partidarios de importar el cine al aula de forma continuada durante toda la vida escolar de los alumnos y acercárselo de manera transversal para que los beneficios del medio lleguen a ser tangibles. De esta necesidad de importación del cine *a gran escala* y las otras posibilidades del medio hablaremos en un apartado posterior (“Prospectiva”), pero es importante entender que la propuesta que aquí realizamos deberá de formar parte de una intervención más amplia y que se implantará en un hipotético entorno escolar con vocación humanista y de manera holista en el currículo académico.

Profundizando en la idea de transversalidad que proponemos, la propia LOMCE (2013) especifica que “La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria” (LOMCE, 2013, p.97870) y aboga por que “sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajen en todas las áreas” (LOMCE, 2013, p. 97871). En esta línea, es necesario entender que la *unidad didáctica* que planteamos a continuación no forma parte de la programación del área de “Ciudadanía” o de la *futura* “Valores Sociales y Cívicos” –inaugurada con la LOMCE- ni se integra en ninguna otra área específica, sino que contempla la programación de diferentes áreas para adquirir una presencia transversal dentro del currículo; por ello, optamos por definirla como “proyecto de innovación”. Por un lado, el proyecto que proponemos contempla una serie de visionados integrados en la

programación de distintas asignaturas o, si el centro lo prefiriese, en horario especial. Por otro lado, ofrece diferentes actividades alrededor de dichos visionados que deben de incluirse en los módulos horarios de las diferentes áreas correspondientes. Por tanto, nuestro proyecto puja por una organización del trabajo escolar comprometida alrededor del visionado cinematográfico.

A su vez, todos los visionados / actividades programadas dentro del proyecto tienen un objetivo / núcleo temático común, en ése caso: el trabajo de los valores y, más específicamente, el desarrollo de la “calidad humana” de nuestros alumnos de 6º de Primaria. En este contexto, las actividades que proponen un análisis directo de los valores sobre visionado se centran concretamente en el desarrollo del que hemos considerado en nuestro marco teórico como “un valor entre valores”: la Justicia. Normalmente estas actividades las centraremos en el área de “Ciudadanía” o su homóloga actual “Valores Sociales y Cívicos” buscando la máxima claridad organizativa. Esto no significa que las otras actividades que proponemos no estén orientadas a la consecución de este mismo objetivo, si bien no lo hacen de forma tan directa. Asimismo, queda claro que el proyecto puede ampliarse fácilmente buscando, además, actividades relacionadas con los visionados que se dirijan únicamente a la adquisición de contenidos de carácter académico vinculados con las distintas áreas curriculares implicadas, pero este no es el objetivo de nuestro proyecto, por tanto, prescindiremos al presentarlo del desarrollo pormenorizado de éste tipo de actividades complementarias y nos centraremos únicamente en las que puedan contribuir, directa o más indirectamente, al que es nuestro objetivo principal: el desarrollo de la calidad humana de nuestros alumnos. En esta línea, el visionado cinematográfico se convierte en el elemento principal del proyecto de innovación justificándolo como tal –por esta razón, éste se estructura a su alrededor-, pero se proponen actividades educativas correlacionadas que son interesantes para la consecución de este mismo objetivo. De forma sintética, abordaremos tres tipos de actividades alrededor de 3 visionados desde diferentes áreas curriculares:

- Ejercicios de análisis de la creación cinematográfica para profundizar en el trabajo de la inteligencia emocional.
- El planteamiento y la discusión de dilemas morales para abrir espacios de comunicación en el aula para el desarrollo del razonamiento moral.
- Actividades para el fomento de la creatividad para el desarrollo de la inteligencia humana.

Nos reiteramos, al integrarse el proyecto en el marco de las distintas áreas y contemplando los otros beneficios del cine como medio educativo –que plantearemos en el apartado de “Prospectiva” de este estudio, pero que no podemos desechar a la hora de enfocar este mismo proyecto-, algunas veces aprovecharemos las sesiones / visionados del mismo para el trabajo de contenidos de carácter académico vinculados estrictamente a los objetivos de las distintas áreas, pero insistimos en que estas actividades no son objeto del proyecto que aquí presentamos y, por tanto, si se presentan como justificación de una organización didáctica determinada no se desarrollarán pormenorizadamente; además, como también hemos destacado, unas y otras podrán modificarse, ampliarse e incluso se podrán considerar otras áreas aquí no contempladas para trabajar un mismo visionado.

A continuación detallamos los 3 visionados propuestos con sus guías didácticas correspondientes. La información que proporcionamos para cada una de las películas seleccionadas en el marco de la guía debe de entenderse a modo de ficha para uso docente. Así, por ejemplo, encontraremos prácticamente el mismo apartado de “Metodología” en las 3 guías. La intención es que los docentes de las áreas implicadas en un mismo visionado conozcan a fondo si no el contenido de todo el proyecto de innovación sí el de las áreas que aprovecharán el mismo visionado que ellos también trabajarán, facilitando así la coordinación del equipo docente y sistematizando al máximo el proyecto de enseñanza – aprendizaje.

Visionado 1– Del tpico a la injusticia

	<p>Billy Elliot (<i>Billy Elliot</i>) Reino Unido, 2000. 105 min. Color. Drama.</p> <p>Productor: Greg Brenman y Jonathan Finn Director: Stephen Daldry Guión: Lee Hall Fotografía: Brian Tufano Música: Stephen Warbeck Intérpretes: Jamie Bell (Billy Elliot), Gary Lewis (Jackie Elliot), Julie Walters (Mrs. Wilkinson), Jamie Draven (Tony Elliot)</p>
<p>Sinopsis</p>	<p>Inglaterra, 1984. Billy Elliot es un niño de 11 años, hijo de un minero en huelga del condado de Durham. Su padre se ha empeñado en que el pequeño Billy reciba clases de boxeo, pero un día en el gimnasio Billy atiende como espectador una de las clases de ballet de la señora Wilkinson, quién anima al niño a participar. A partir de este momento Billy empezará a dedicarse apasionadamente a la danza, y esta pasión le llevará a enfrentarse con su familia.</p>

- **Justificación:** Las tres películas que hemos seleccionado para formar parte de este proyecto nos abren las puertas al trabajo del desarrollo de la Justicia en nuestra vida cotidiana. Por su parte “Billy Elliot” nos permite introducir los tpicos y los estereotipos en el aula, analizándolos como desencadenantes de situaciones injustas. De esta forma se busca fomentar la tolerancia, la empatía y la solidaridad de los niños, de lleno en una sociedad plural y a su vez muy pendiente de las diferencias individuales. Con las actividades que proponemos alrededor de este visionado, especialmente con la actividad integrada en el área de “Valores Sociales y Cívicos”, y entre muchos otros objetivos, buscamos contribuir directamente al objetivo m) que propone el Real Decreto 1513/2006 para la etapa de Educación Primaria:

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

“Billy Elliot” nos permite introducir a los niños en un contexto sociocultural claramente violento y muy pendiente de las apariencias como es el de la Inglaterra industrial de los años 80. Esto nos permitirá analizar también la cultura y la sociedad como desencadenantes de tpicos y, algunas veces, como obstáculos para la voluntad / libertad individual. En este marco, proponemos otra película que, aunque no analizaremos aquí, podría servir también como visionado punto de partida para trabajar el tema que proponemos para esta primera

parte del proyecto; se trata de la película “Quiero ser como Beckham” (Chadha, 2002), centrada en la vida de una chica india que vive con su familia en los suburbios de Londres y que quiere dedicarse al fútbol.

- **Áreas implicadas:** Lengua Inglesa - Valores Sociales y Cívicos / Tutoría – Educación Artística
- **Objetivos educativos generales:**
 - Desarrollar la autoestima y la autonomía personal en las relaciones con los demás.
 - Desarrollar el juicio crítico y el razonamiento moral.
 - Profundizar en el conocimiento del valor de la justicia y mostrar interés por obrar de acuerdo con el mismo, así como rechazo por las situaciones de injusticia y de discriminación.
 - Conocer las definiciones de los conceptos “tópico” y “estereotipo” y valorarlos críticamente para proceder con madurez en el marco de una sociedad plural.
 - Conocer el cine como medio de expresión y el funcionamiento de los recursos que utiliza siendo crítico con los mismos.
 - Diferenciar entre géneros dramáticos.
 - Explorar el cuerpo como medio de creación, desarrollando una actitud de autoconfianza y disfrutar de las propias producciones artísticas.
 - Aprender a trabajar cooperativamente.
 - Desarrollar la comprensión oral en lengua inglesa.
 - Desarrollar la expresión escrita en lengua inglesa.
 - Adquirir nuevo vocabulario en lengua inglesa.
 - Mostrar interés por la utilización de la lengua inglesa como vehículo de comunicación y como medio de contacto con una cultura diferente pero cercana a la nuestra.
- **Contenidos:**
 - Análisis de los conceptos “tópico” y “estereotipo” y valoración crítica ante la utilización de los mismos.
 - Análisis y valoración del concepto de “justicia”: la justicia social.
 - Análisis de los diferentes géneros cinematográficos.
 - Valoración y apreciación del cine como instrumento de comunicación y expresión personal.
 - Elaboración de una coreografía de forma cooperativa, mostrando interés y respeto durante el proceso de colaboración.
 - Esfuerzo en el trabajo académico e interés a favor de la creatividad, la originalidad, la plasmación de ideas, sentimientos y vivencias en el proceso de creación y elaboración de una obra artística.

-Valoración y apreciación de los valores como reguladores de nuestra convivencia con los demás.

-Comprensión de una película hablada en lengua inglesa.

-Elaboración de un texto breve en lengua inglesa.

-Presentación de nuevo vocabulario en lengua inglesa en el aula.

- **Contribución a las competencias básicas:**

- Competencia en comunicación lingüística.

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

- Tratamiento de la información y competencia digital.

- Competencia social y ciudadana.

- Competencia cultural y artística.

- Competencia para aprender a aprender.

- Autonomía e iniciativa personal.

- **Metodología:**

- Activa y participativa; primará la técnica del coloquio, los maestros actuarán como guías dando un rol protagonistas a los alumnos y potenciando siempre el “aprender a aprender”.

- Flexible; los docentes implicados en el proyecto podrán adaptar la programación según la respuesta progresiva que obtengan por parte de los alumnos y sus propias necesidades de área, de forma continua.

- Integradora; la propia estructura del proyecto se basa en este principio: buscamos fomentar el saber global del alumno, de acuerdo con su naturaleza humana.

- Lúdica; buscaremos en todo momento, no sólo a través de una selección de películas “de calidad” sino también de las actividades sugeridas a posteriori, la motivación y el interés de nuestros alumnos.

En el marco del visionado 1, durante las actividades previstas para el área de Educación Artística y el área de Valores Sociales y Cívicos / Tutoría impulsaremos también el aprendizaje cooperativo.

- **Temporización:**

- 1er trimestre del curso académico:

- 3 sesiones de Lengua Inglesa (se incluye el visionado de la película)

- 2 sesiones de Valores Sociales y Cívicos / Tutoría

- 3 sesiones de Educación Artística

- **Actividades:**

- Sesiones de Lengua Inglesa:

- Objetivos:**

- Desarrollar la comprensión oral en lengua inglesa a través del visionado de la película “Billy Elliot” en versión original.
- Fomentar el interés por el conocimiento y la utilización de la lengua inglesa en contextos orales y en cualquier marco como medio de comunicación y acercamiento a otras culturas.
- Desarrollar la expresión escrita en lengua inglesa.
- Adquirir nuevo vocabulario en lengua inglesa.

Detalle de actividades:

1. Visionado de la película *Billy Elliot* en VO (lengua inglesa) subtitulada en inglés.
2. Antes o después del visionado el docente puede introducir múltiples actividades de interés en el aula. Se propone analizar previamente el tráiler de la película (en VO) y solicitar a los alumnos que a posteriori hagan una sinopsis de 5 líneas, a “verificar” con el posterior visionado de la película entera. Apostamos también para que los alumnos, durante el visionado, recopilen el vocabulario que no entiendan o bien les dificulte la comprensión de una determinada secuencia en un momento concreto y lo escriban en una hoja para poder discutirlo a posteriori y así ir enriqueciendo nuestro vocabulario. Proponemos analizar también la canción “Ride A White Swan” de T-REX integrante de la BSO de la película mediante un ejercicio del tipo “fill in the gaps” y una posterior lectura conjunta. En cualquier caso, el visionado de películas en versión original en el área de lengua inglesa, sin actividades adjuntas, ya queda justificado totalmente a través de la necesidad de inmersión que requiere el aprendizaje de cualquier lengua extranjera.

-Sesiones de Valores Sociales y Cívicos / Tutoría:

Objetivos:

- Conocer las definiciones de los conceptos “tópico” y “estereotipo” y valorarlos críticamente para proceder con madurez en el marco de una sociedad plural.
- Investigar la existencia de tópicos en el cine y presentarlos en el aula, mostrando interés por el trabajo académico.
- Aprender a trabajar cooperativamente, desarrollando el esfuerzo personal y el respeto por el trabajo de nuestros compañeros.

Detalle de actividades:

3. Después del visionado de la película en la clase de Lengua Inglesa, abriremos un coloquio en esta área alrededor del tema de la película. Empezaremos buscando las definiciones de “tópico” y “estereotipo” y, a partir de aquí, intentaremos localizar el gran tópico de “Billy Elliot”: “los niños que quieren bailar son maricas”, repetido en múltiples ocasiones a lo largo de la película. Para ello, si lo consideramos oportuno, podremos utilizar cualquiera de las

secuencias en que esto se repite para volver a visionar en el aula. Por ejemplo, la secuencia en que Billy habla con Debbie y Billy subraya que “los chicos que hacen ballet son maricas”, pero la niña insiste en que “no todos lo son” (13’54”-14’30”). Proponemos buscar también otros tópicos a través del coloquio para acercar al máximo la realidad de la que hablamos a la vida cotidiana de nuestros alumnos. Ejemplos: las chicas que juegan al fútbol son “marimachos”, los inmigrantes son unos ladrones,...

Una vez los niños tengan claro lo que es una idea estereotipada y presenten cierta facilidad en localizarla, incidiremos en las posibles consecuencias del estereotipo buscando establecer la relación entre un tópico arraigado y una conducta injusta. Para ello, en los Anexos de esta propuesta ofrecemos al docente una actividad como soporte con la correspondiente documentación.

Profundizaremos también en el origen de estos tópicos, buscando establecer el contexto sociocultural como creador y difusor de los mismos. Para ello analizaremos la sociedad inglesa e industrial de los 80 en la que se enmarca la película e intentaremos describirla: *¿es una sociedad pobre o rica?, ¿es violenta?, ¿es una sociedad preocupada por las apariencias?, ¿es culta?, ¿cómo lo sabemos?* Nos será útil justificar nuestras conclusiones con ejemplos de la película. Así, podremos recurrir a las palabrotas que se emplean de forma sistemática para describir a una sociedad claramente violenta o podremos sacar a relucir la secuencia en que Billy confiesa a un alumno del conservatorio que nunca ha visto la catedral de Durham (78’30”) para describir la incultura de la sociedad que se nos presenta en la película. Al finalizar la descripción de esta sociedad buscaremos la comparación de la realidad descrita con las características básicas de nuestra propia sociedad y, a su vez, buscaremos emparentar los tópicos que en ella existen para llegar a comprender la manera en que se convierten en el fruto de sociedades concretas y, como tales, son evolutivos.

Dedicaremos una sesión entera al coloquio buscando la participación de todos los niños y que la comunicación fluya al máximo en el aula dando pie a la reflexión de nuestros alumnos sobre el tema a través del propio diálogo. Al acabar la sesión pediremos a los alumnos un trabajo a realizar de cara a la próxima sesión, por parejas: la descripción en 4 o 5 líneas de un tópico encontrado en cualquier producción de carácter audiovisual que haya desembocado en una injusticia.

4. En la segunda sesión de esta área los alumnos expondrán sus trabajos dando pie al coloquio y nuevamente a la reflexión en el aula.
5. Para seguir profundizando en el concepto de “justicia”, analizaremos también la secuencia en que el Sr. Elliot decide ir a trabajar en mitad de la huelga para

poder pagar los estudios de baile de su hijo (70'25"-74'35"). Podremos volver a visualizarla en el aula o únicamente introducir el tema (el problema que existe entre los piquetes y los trabajadores y el caso específico del Sr. Elliot en el marco de la huelga) para iniciar el coloquio. El docente preguntará a los alumnos si es justo que el padre de Billy vuelva a trabajar y “abandone” a sus compañeros –los trabajadores que han estado haciendo huelga con él hasta el momento-, si creen que en esta situación debería de hacer prevalecer sus motivos personales (el viaje de Billy al conservatorio) y por tanto volver a trabajar como lo hace o si debería de mantenerse firme objetivo social en mente (que todos los trabajadores vivan mejor), qué harían ellos... con el objetivo de buscar la empatía de los alumnos versus cualquier postura. Además, se analizará la huelga como hecho social en general: ¿estamos de acuerdo con el derecho a huelga?, ¿para qué sirve?, ¿es justo que haya piquetes?, ¿es justo que si hay huelga haya gente que vaya a trabajar?,...

-Sesiones de Educación Artística:

Objetivos:

- Diferenciar entre el género “musical” y el drama amenizado con canciones y baile.
- Elaborar una coreografía como medio de expresión de los propios sentimientos y nuestra persona.
- Aprender a trabajar cooperativamente, desarrollando el esfuerzo personal y el respeto por el trabajo de nuestros compañeros.

Detalle de actividades:

6. Después del visionado de la película en clase de Lengua Inglesa, el docente de esta área (Educación Artística) abrirá la sesión buscando que los alumnos determinen breve y rápidamente el género de la película “Billy Elliot”. Para ello empezará preguntando a sus alumnos si “Billy Elliot es un musical” e insistirá en la búsqueda de la definición del género “musical”. La intención es que los niños se vayan familiarizando cada vez más con las características básicas de los distintos géneros dramáticos y, en ese caso, que aprendan a diferenciar el género “musical” de un drama en que la música y el baile cobran protagonismo, esclareciendo que un “musical es un género teatral o cinematográfico de origen angloamericano en que la acción se desarrolla con partes cantadas y bailadas” (RAE, 2013), y que éste no es el caso de “Billy Elliot” (al menos de la película de Stephen Daldry) en la que la acción nunca avanza a través del canto y el baile sino que el diálogo siempre es hablado.
7. Volveremos a visionar en el aula la secuencia en que Billy Elliot, enfadado con su familia por no dejarle bailar, se pone a bailar rabioso (56'15"-61'10"). El docente propondrá a los alumnos que en grupos de 4 o 5 alumnos busquen

una música y preparen una coreografía acorde que represente un estado de ánimo. Luego estas coreografías se representarán en el aula.

- **Recursos:**

TV, vídeo DVD y DVD de la película *Billy Elliot*; pizarra, tizas, lápices, bolígrafos y papeles. Ordenador, Internet y proyector en clase de Lengua Inglesa si se opta por hacer la actividad alrededor de la canción de T-REX e incluir la actividad recomendada en los Anexos para el coloquio del área de Valores Sociales y Cívicos (con el objetivo de proyectar la fotografía adjunta). CD y equipo de música para las coreografías de Educación Artística.

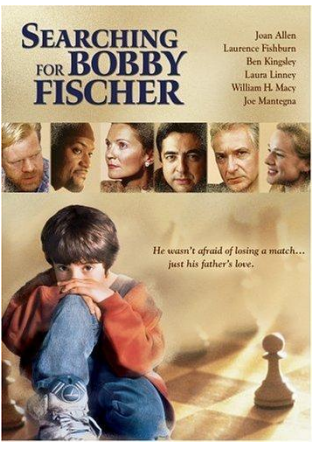
- **Evaluación:**

Continua, formativa y procesual.

Criterios de evaluación:

- Se expresa oralmente y muestra un grado de razonamiento de acuerdo a su edad y nivel de madurez.
- Comprende el significado de la palabra “justicia” y se muestra interesado por obrar de acuerdo con el valor relacionado, mostrando a su vez rechazo por las situaciones de injusticia y discriminación.
- Se muestra responsable y respetuoso en situaciones de intercambio comunicativo en el aula.
- Conoce las definiciones de los conceptos “tópico” y “estereotipo” y los valora críticamente procediendo con madurez en el marco de una sociedad plural.
- Valora el cine como medio de expresión y lo hace desde una postura crítica.
- Conoce los distintos géneros cinematográficos.
- Valora la expresión corporal (el baile) como medio de representación y expresión de ideas y sentimientos, mostrándose confiado y creativo a la hora de desarrollar sus propias producciones artísticas.
- Se esfuerza en situaciones de trabajo cooperativo mostrando a su vez respeto por el trabajo de los compañeros.
- Se expresa por escrito en lengua inglesa de acuerdo a su edad y nivel de madurez.
- Es capaz de entender mensajes globales elaborados en lengua inglesa.
- Muestra interés por la utilización de la lengua inglesa como vehículo de comunicación y como medio de contacto con otra cultura diferente.

Visionado 2— *Juego limpio, juego justo*

 <p>SEARCHING FOR BOBBY FISCHER</p> <p>Juan Allen Laurence Fishburne Ben Kingsley Laura Linney William H. Macy Joe Mantegna</p> <p>He wasn't afraid of losing a match... just his father's love.</p>	<p>En Busca de Bobby Fischer (<i>Searching for Bobby Fischer</i>) Estados Unidos, 1993. 107 min. Color. Drama.</p> <p>Productor: William Horberg y Scott Rudin Director: Steven Zaillian Guión: Steven Zaillian (basado en la novela de Fred Waitzkin) Fotografía: Conrad L. Hall Música: James Horner Intérpretes: Max Pomeranc (Josh Waitzkin), Joe Mantegna (Fred Waitzkin), Joan Allen (Bonnie Waitzkin), Ben Kingsley (Bruce Pandolfini), Laurence Fishburne (Vinnie)</p>
<p>Sinopsis</p>	<p>Josh Waitzkin es un niño de siete años apasionado por el ajedrez. Su ídolo es Bobby Fischer, el campeón mundial de ajedrez entre 1972 y 1975. El padre de Josh, consciente de la pasión de su hijo, a quién ve como a un futuro maestro, decide ayudarle a conseguir su sueño. Por eso contrata a Bruce Pandolfini, un estricto instructor que pretende que el niño sea tan disciplinado y agresivo como su predecesor. Sin embargo, cuando Josh se da cuenta del precio a pagar por ello, decide renunciar al método que empleó Fischer e intentar ganar deportivamente, aunque esto implique decepcionar a su maestro y también a su padre.</p>

- Justificación:** En nuestro marco teórico anterior, hemos destacado que cualquier propuesta de importación del cine al aula sólo tendrá sentido si es a través de la selección de un cine “de calidad”. En este contexto, aunque la película que proponemos -“En Busca de Bobby Fischer”- presenta algunas debilidades a nivel dramático, es una película totalmente adecuada para el público al que va destinada, logra mantener equilibrado el suspense y, sin duda, presenta unos valores morales muy oportunos. Además, teniendo en cuenta que el proyecto que proponemos se llevará a cabo en el seno de una organización escolar declaradamente humanista y que busca una metodología activa y participativa, “En Busca de Bobby Fischer”, centrada en la defensa del juego limpio y en el mundo del ajedrez, a su vez un juego absolutamente educativo, deviene una película muy adecuada para plantear en el aula. Por último, el tema principal de la película nos permite introducirla en el área de Educación Física pujando por esta transversalidad en la introducción del cine en la programación escolar que defendemos como punto de partida e idea de base.

La inclusión de la película en la programación escolar de cualquier curso del último ciclo de Primaria así como su integración en el área de Educación Física está absolutamente justificada. Por un lado, tanto el visionado como las actividades que proponemos a continuación a raíz del mismo contribuyen directa o indirectamente a la consecución de los objetivos a), b), c), d), h), k) y m) para Educación Primaria detallados en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas en la*

Educación Primaria. Por otro lado, las actividades propuestas a raíz del visionado para el área de Educación Física contribuyen directamente a la consecución de los objetivos 4, 5 y 8 de esta área (Real Decreto 1513/2006). Finalmente, la inclusión de la película en el marco de esta propuesta de intervención es absolutamente oportuna. La expresión “juego limpio” proviene de la inglesa “*fair play*”, que podemos traducir literalmente por “juego justo”. Según la UNESCO, “el juego limpio tiene que ver con las elecciones que uno hace: qué está bien y qué está mal” (UNESCO, 2013). De esta forma la película nos abre las puertas al diálogo sobre las situaciones de justicia e injusticia en el juego, una realidad que, por supuesto, atañe a los más pequeños.

- **Áreas implicadas:** Educación Física – Educación Artística
- **Objetivos educativos generales:**
 - Desarrollar la autoestima y la autonomía personal en las relaciones con los demás.
 - Desarrollar el juicio crítico y el razonamiento moral.
 - Profundizar en el conocimiento del valor de la justicia y mostrar interés por obrar de acuerdo con el mismo, así como rechazo por las situaciones de injusticia y de discriminación.
 - Profundizar en la expresión “juego limpio” y su etimología, acotando las conductas incluidas y excluidas por la misma.
 - Valorar las normas y las reglas en la práctica de actividades físicas y deportivas, mostrando interés por respetarlas y rechazo por las conductas de carácter antideportivo.
 - Conocer el cine como medio de expresión y el funcionamiento de los recursos que utiliza siendo crítico con los mismos.
 - Profundizar en la construcción del guión cinematográfico y su estructura: los tres actos de la narración (audiovisual).
 - Valorar la imagen como elemento de representación y utilizarla para expresar ideas y sentimientos.
 - Explorar las posibilidades de la acuarela como técnica artística.
- **Contenidos:**
 - Análisis de la expresión “juego limpio”, su etimología y su significado a partir del visionado de una película.
 - Análisis y valoración de la práctica de la justicia en el juego.
 - Elaboración de una obra plástica con acuarelas e intención comunicativa y expresiva.
 - Análisis del guión cinematográfico desde el punto de vista narrativo: la división en tres actos del relato clásico.
 - Valoración y apreciación del cine como instrumento de comunicación y expresión personal.

-Esfuerzo en el trabajo académico e interés a favor de la creatividad, la originalidad, la plasmación de ideas, sentimientos y vivencias en el proceso de creación y elaboración de una obra artística.

-Valoración y apreciación de los valores como reguladores de nuestra convivencia con los demás.

- **Contribución a las competencias básicas:**

- Competencia en comunicación lingüística.

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

- Tratamiento de la información y competencia digital.

- Competencia social y ciudadana.

- Competencia cultural y artística.

- Competencia para aprender a aprender.

- Autonomía e iniciativa personal.

- **Metodología:**

- Activa y participativa; primará la técnica del coloquio, los maestros actuarán como guías dando un rol protagonistas a los alumnos y potenciando siempre el “aprender a aprender”.

- Flexible; los docentes implicados en el proyecto podrán adaptar la programación según la respuesta progresiva que obtengan por parte de los alumnos y sus propias necesidades de área, de forma continua.

- Integradora; la propia estructura del proyecto se basa en este principio: buscamos fomentar el saber global del alumno, de acuerdo con su naturaleza humana.

- Lúdica; buscaremos en todo momento, no sólo a través de una selección de películas “de calidad” sino también de las actividades sugeridas a posteriori, la motivación y el interés de nuestros alumnos.

- **Temporización:**

- 2º trimestre del curso académico:

- 3 sesiones de Educación Física (se incluye el visionado de la película)

- 2 sesiones de Educación Artística

- **Actividades:**

- Sesiones de Educación Física:

- Objetivos:**

- Profundizar en la expresión “juego limpio”, su etimología y su significado a partir del visionado de la película “En Busca de Bobby Fischer” y el análisis de varias noticias de deportes seleccionadas para tal fin.

- Analizar la relación entre el valor de la justicia y la expresión “juego limpio”.

- Detalle de actividades:**

- 1. Visionado de la película *En Busca de Bobby Fischer* en lengua castellana.

2. Después del visionado de la película abriremos espacio para el coloquio en el aula. El docente usará una pizarra como soporte, donde justo al terminar el pase de la película escribirá “Juego limpio”. Luego preguntará a los alumnos cuál es, según ellos, el significado de esta expresión, guiándoles en la búsqueda de la mejor definición: “El juego limpio es el comportamiento leal y sincero, además de correcto, en el deporte hacia el oponente y hacia el propio juego” (Fundación Wikimedia Inc., 2013). El docente puede elaborar también una lista en la pizarra buscando a través de la técnica del interrogatorio los comportamientos que incluye el “juego limpio”. Según la UNESCO (2013): mostrar respeto por uno mismo y por los demás, respetar las normas, ser buen ganador pero también buen perdedor y disfrutar participando. El docente hará que los alumnos se cuestionen también el motivo por el que la UNESCO y otras organizaciones reclaman y premian el “juego limpio”, dando a conocer a los alumnos brevemente la historia del término “fair play” (*juego justo*) y su importancia actual según el país y la cultura, comparando, por ejemplo, la “caballerosidad” del fútbol inglés versus el fútbol latino mucho más pendiente de los fines que de los medios. Para acabar de definir el término se propondrá la lectura de algunas noticias; se incluyen en los Anexos de esta propuesta algunos ejemplos que podrían utilizarse para ello.

Aclarado el concepto y su alcance se analizarán tres secuencias de la película visionada:

-La primera secuencia de la película que volveremos a ver y posteriormente analizaremos nos muestra a los padres de los niños que compiten en el torneo de ajedrez en que participa el protagonista nerviosos y competitivos (42’43”-46’33”). El docente preguntará a sus alumnos si creen que el comportamiento de los padres de la secuencia es “justo” abriendo coloquio en el aula. Podrá formular preguntas como: *¿Qué hacen los padres en esta secuencia?, ¿les pertenece a los padres de los niños deportistas competir?, ¿qué les pertenece?, ¿cómo creéis que afecta esto al comportamiento de sus propios hijos al competir?, ¿esta secuencia es realista?, ¿hemos visto “escenas” similares en la vida real?*

-Analizaremos también la secuencia en que el protagonista revela a su padre que tiene medio y su padre le responde que no va perder porque les tiene a todos aterrorizados (60’45”-62’). El docente hará que los niños se cuestionen si la respuesta del padre es “justa” buscando los matices de la secuencia presentada. Por un lado, es lógico que cualquier padre anime, dé confianza a su hijo. Por otro lado, no puede esperar

que gane para él y debe de enseñarle que también hay que saber perder. Por tanto, la conducta del padre ni es “limpia” ni es “justa”.

-Por último, analizaremos la secuencia de la película en que el protagonista se deja ganar porque ya no puede más (62’31”-63’59”). Analizaremos este comportamiento -el “dejarse ganar”- como integrante o no del juego limpio. El docente podrá formular preguntas como: *¿Qué ha hecho Josh aquí?, ¿por qué creéis que se ha dejado ganar?, ¿es justo que lo haya hecho?, ¿es justo para el rival?, ¿qué debería de haber hecho Josh?* El docente buscará que los alumnos entiendan que dejarse ganar es “estafar al rival” y que, por tanto, no forma parte tampoco de lo que definimos como “juego limpio”.

-Sesiones de Educación Artística:

Objetivos:

-Profundizar en la estructura de la narración clásica.

-Elaborar una lámina a partir de la técnica de la acuarela y como medio de expresión personal.

Detalle de actividades:

3. Después del visionado de la película en la clase de Educación Física, analizaremos el guión de la película desde el punto de vista de la creación. A estas alturas de Primaria los niños ya habrán trabajado en clase de lengua la estructura de cualquier narración clásica, los tres actos: Planteamiento, Nudo y Desenlace. Planteamos ahora una extrapolación de la estructura al relato audiovisual y, por tanto, al guión de la película. Después de realizar un breve análisis de la estructura de un cuento sencillo y conocido como, por ejemplo, “La Caperucita Roja”, el docente pedirá a los alumnos que de forma ordenada detallen los acontecimientos principales de la película que han visto –poniendo énfasis en los que hacen avanzar la acción / los puntos de inflexión- y que los dividan en los tres actos clásicos. Cuando hayan realizado el ejercicio, el docente planteará una corrección conjunta del mismo en la pizarra, dando pie a la participación de los alumnos. La estructura de “En Busca de Bobby Fischer” podría dividirse como sigue:

-Primer Acto: Presentación del tema, el lugar dónde acontece la acción y los personajes principales.

-Josh es un niño de siete años que quiere empezar a jugar al ajedrez después de ver a los vagabundos disfrutar con el juego en el parque.

-Josh empieza a jugar al ajedrez en el parque, le gusta mucho y se divierte.

-El padre de Josh es partícipe de la pasión y la habilidad de su hijo con el ajedrez y decide contratar a un instructor para que enseñe a su hijo.

-Segundo Acto: Desarrollo del conflicto.

-Josh gana todas las partidas, juega en el parque y disfruta con el ajedrez. También recibe clases, no le divierten tanto pero las acepta.

-El padre de Josh empieza a obsesionarse con los torneos de ajedrez; después de una disputa con la maestra de la escuela de Josh decide cambiar de colegio a su hijo.

-Josh le confiesa a su padre que tiene miedo de perder. El padre de Josh no logra entender a su hijo y Josh, como reclamo, empieza a dejarse ganar.

-El instructor prohíbe que Josh vuelva a jugar al ajedrez en el parque, Josh ya no soporta sus clases.

-La madre de Josh echa al instructor y pide a su marido que recapacite, deje atrás su obsesión y empiece a valorar a su hijo por lo que es y no por lo que podría hacer.

-Tercer Acto: Resolución del conflicto y epílogo final.

-El padre de Josh reconoce ante su hijo que ganar o perder no es importante y el niño, complacido, decide jugar por él mismo.

-Torneo final, Josh gana después de ofrecer tablas a su adversario.

-*Epílogo*: Josh habla feliz con su amigo / créditos finales que nos detallan qué fue de la vida de Josh Waitzkin.

**Esta actividad (3) la incluimos en el área de Educación Artística, pero como es lógico también podría integrarse en cualquier área de Lengua.*

4. Elaboración de una lámina mediante la técnica de la acuarela que represente la secuencia más “triste” de la película visionada, a criterio personal y creativamente.

- **Recursos:**

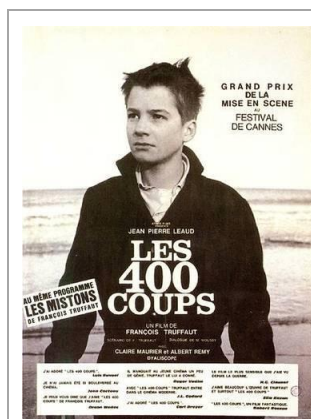
TV, vídeo DVD y DVD de la película *En Busca de Bobby Fischer*; pizarra, tizas, lápices, bolígrafos, papeles, láminas de dibujo y acuarelas, fotocopias de las noticias seleccionadas para el análisis del “*fair play*” en Educación Física.

- **Evaluación:**

Continua, formativa y procesual.

Criterios de evaluación:

- Se expresa oralmente y muestra un grado de razonamiento de acuerdo a su edad y nivel de madurez.
- Comprende el significado de la palabra “justicia” y se muestra interesado por obrar de acuerdo con el valor relacionado, mostrando a su vez rechazo por las situaciones de injusticia y discriminación.
- Se muestra responsable y respetuoso en situaciones de intercambio comunicativo en el aula.
- Valora las normas y las reglas en la práctica de actividades físicas y deportivas, mostrando interés por respetarlas y rechazo por las conductas de carácter antideportivo.
- Valora el cine como medio de expresión y lo hace desde una postura crítica.
- Reconoce la estructura subyacente bajo cualquier guión, los tres actos de la narración clásica.
- Valora la imagen como medio de representación y expresión de ideas y sentimientos.
- Se esfuerza por ser creativo a la hora de realizar sus trabajos de creación artística.
- Muestra dominio de las técnicas plásticas trabajadas en el aula (la acuarela) y las utiliza a conciencia.

Visionado 3— *En busca de matices***Los cuatrocientos golpes** (*Les 400 Coups*)

Francia, 1959. 95 min. B/N. Drama.

Productor: François Truffaut**Director:** François Truffaut**Guión:** François Truffaut y Marcel Moussy**Fotografía:** Henri Decae**Música:** Jean Constantin**Intérpretes:** Jean-Pierre L aud (Antoine Doinel), Albert Rémy (Julien Doinel), Claire Maurier (Gilberte Doinel), Guy Decomble (Profesor de francés), Patrick Auffay (René), Georges Flamant (Sr. Bigey)**Sinopsis**

París, años 60. Antoine Doinel es un niño de 12 años desencantado del mundo de los adultos. Sus padres tienen problemas conyugales; su madre, que es quien normalmente se ocupa de él, intent  abortar para no tenerle y ahora tiene un amante; en su casa la hostilidad es constante. En la escuela, el joven no logra concentrarse y sus profesores no consiguen entenderle. Antoine se siente incomprendido y desgraciado. Tras hacer novillos en el colegio y perpetrar un pequeño robo, todos acaban por desentenderse de él y el niño es internado en un reformatorio. Antoine se acaba escapando de los funcionarios que le vigilan para poder cumplir su sueño: ver el mar.

- **Justificación:** Hemos dicho que esta propuesta de intervención se enmarcará en un proyecto más amplio y que somos partidarios de importar el cine al aula de forma continuada durante toda la vida escolar de nuestros alumnos. Queda claro, pues, que en 6º de Primaria los niños ya habrán tenido contacto con el cine clásico y conocerán sus líneas principales. En este contexto, consideramos que ha llegado el momento de abrir las puertas a la modernidad cinematográfica y presentarla en el aula. “Los cuatrocientos golpes” de François Truffaut abre la “Nouvelle Vague” francesa, movimiento que caracteriza esta revolución fílmica de los 60, y, a su vez, es una película lo suficientemente “clásica” a nivel narrativo como para poder ser comprendida por niños de 11 y 12 años, nuestros alumnos de 6º. Además, la película está protagonizada por *Antoine Doinel*, un niño de la misma edad que nuestros alumnos, y se centra en los problemas escolares y familiares que éste padece y que le llevan a sentirse totalmente fuera de la sociedad, un tema absolutamente oportuno para presentar a nuestros alumnos preadolescentes, a punto de cambiar de etapa. Esta selección nos permitirá adentrarnos en la historia del cine, pero también entrar a analizar un lenguaje fílmico más sutil, más lleno de matices y, por tanto, con más posibilidades de abstracción en la consideración de los diferentes puntos de vista. Recordemos que nuestros alumnos de 6º Primaria si no se encuentran en la última etapa de desarrollo cognitivo propuesta por Piaget a punto están de entrar en ella; la Etapa de Operaciones Formales se caracteriza por el desarrollo de una visión más abstracta del mundo y el empleo de la lógica formal. Por todo ello, “Los cuatrocientos golpes” se convierte en una película idónea para visionar durante este último curso de Educación Primaria con el objetivo de desarrollar tanto la empatía y la inteligencia emocional como el razonamiento moral de los mayores de esta etapa, ambos componentes imprescindibles en cualquier proceso de desarrollo moral.
- **Áreas implicadas:** Lengua y Literatura Castellana–Valores Sociales y Cívicos / Tutoría – Lengua y Literatura Catalana
- **Objetivos educativos generales:**
 - Desarrollar la autoestima y la autonomía personal en las relaciones con los demás.
 - Desarrollar el juicio crítico y el razonamiento moral.
 - Profundizar en el conocimiento del valor de la justicia y mostrar interés por obrar de acuerdo con el mismo, así como rechazo por las situaciones de injusticia y de discriminación.
 - Desarrollar la empatía con los demás a través de la práctica de la alternancia en el punto de vista.
 - Profundizar en la evolución de la historia del cine como arte: conocer las señas más relevantes de la modernidad cinematográfica.
 - Valorar el cine como medio de expresión y conocer los recursos que utiliza: el “concepto fílmico” que subyace bajo cualquier guión / película, y el “monólogo” como género dramático que nos permite expresar ideas y sentimientos.

- Desarrollar la creatividad.
- Desarrollar la expresión escrita en lengua castellana.
- Desarrollar la expresión escrita en lengua catalana.
- Adquirir vocabulario nuevo en lengua castellana que nos servirá para enriquecer el lenguaje.
- Profundizar en los contextos de uso de tabúes y eufemismos, en lengua castellana.

- **Contenidos:**

- Análisis de la idea / concepto que subyace bajo cualquier guión / película.
- Valoración y apreciación del cine como instrumento de comunicación y expresión *personal*.
- Análisis de la práctica de la justicia en los intercambios cotidianos destacando la importancia del punto de vista en su valoración.
- Elaboración de una sinopsis en lengua castellana.
- Creación de guiones de relatos audiovisuales breves: elaboración de un monólogo.
- Esfuerzo en el trabajo académico e interés a favor de la creatividad, la originalidad, la plasmación de ideas, sentimientos y vivencias en el proceso de creación y elaboración de cualquier obra artística.
- Valoración y apreciación de los valores como reguladores de nuestra convivencia con los demás.
- Conocimiento de la “era moderna”, inscrita en la historia universal del cine, y de sus rasgos fundamentales.
- Ampliación de vocabulario en lengua castellana.
- Análisis del lenguaje en lengua castellana: los tabúes y los eufemismos.

- **Contribución a las competencias básicas:**

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

- **Metodología:**

- Activa y participativa; primará la técnica del coloquio, los maestros actuarán como guías dando un rol protagonistas a los alumnos y potenciando siempre el “aprender a aprender”.
- Flexible; los docentes implicados en el proyecto podrán adaptar la programación según la respuesta progresiva que obtengan por parte de los alumnos y sus propias necesidades de área, de forma continua.

-Integradora; la propia estructura del proyecto se basa en este principio: buscamos fomentar el saber global del alumno, de acuerdo con su naturaleza humana.

-Lúdica; buscaremos en todo momento, no sólo a través de una selección de películas “de calidad” sino también de las actividades sugeridas a posteriori, la motivación y el interés de nuestros alumnos.

En el marco del visionado 3, más allá del coloquio, y teniendo en cuenta las características de la película seleccionada, pujaremos también por ejercicios silenciosos de carácter individual que permitirán que los alumnos reflexionen sobre sus propias ideas de manera intimista.

- **Temporización:**

3er trimestre del curso académico:

-3 sesiones Lengua Castellana y Literatura (se incluye el visionado de la película)

-1 sesión de Valores Sociales y Cívicos / Tutoría

-1 sesión de Lengua Catalana y Literatura

- **Actividades:**

Sesiones de Lengua y Literatura Castellana:

Objetivos:

-Presentar las características de la etapa de la Modernidad cinematográfica a partir del visionado de la película “Los cuatrocientos golpes”, profundizando así en los elementos básicos de la narración.

-Elaborar una sinopsis de la película “Los cuatrocientos golpes” a partir del visionado.

-Analizar el argumento de la película “Los cuatrocientos golpes” de forma reflexiva y grupal ahondando en la presencia de un concepto subyacente bajo cualquier guión.

-Analizar el vocabulario y las expresiones en lengua castellana utilizadas en la película, recuperando los conceptos de “tabú” y “eufemismo”.

Detalle de actividades:

1. Exposición - coloquio: contextualización de la película en la etapa de la Modernidad cinematográfica, resaltando sus características principales: bajo presupuesto (decorados naturales y sonido directo), un estilo narrativo directo, voluntad de realismo (logro de matices) y reflexión sobre la vida pero también sobre el propio cine realizado hasta el momento.
2. Visionado de la película *Los cuatrocientos golpes* en lengua castellana.
3. Post visionado se solicitará a los alumnos que escriban una sinopsis de 5-10 líneas sobre la película, en clase, de forma individual, a modo de “examen”. El docente se llevará las sinopsis y las analizará valorando los textos de los alumnos, sobre todo el grado de madurez en la extracción y descripción de la idea principal. Este análisis le permitirá hacer una selección de sinopsis para discutir posteriormente en el aula.

4. Coloquio sobre el concepto filmico que subyace bajo la película “Los cuatrocientos golpes”. Partiendo de la pregunta “¿De qué trata la película?” el docente sacará a relucir algunas de las sinopsis / ideas elaboradas por los alumnos previamente para discutir su idoneidad como tales pero también como soporte para ir elaborando el discurso de forma colectiva. La actividad consistirá en un coloquio dirigido encaminado a encontrar el concepto principal de la película: “Los cuatrocientos golpes” nos presenta la historia de un niño perdido a quién nadie ha sabido orientar, ni la escuela, ni los padres, ni la sociedad. A menudo se cae en el error de definir que Antoine Doinel es un niño “maltratado” por un maestro o que no se entiende bien con su “padre”. Mediante este coloquio buscaremos la sinopsis más adecuada para la película. Para ello, el docente podrá formular preguntas como:
- ¿Quién es el protagonista de esta película?
 - ¿“Los cuatrocientos golpes” se centra exclusivamente en la vida escolar de Antoine?
 - ¿Creemos que el maestro de francés de Antoine se equivoca alguna vez?, ¿en qué?
 - ¿A quién vemos equivocarse en la película?
 - ¿Qué quiere Antoine?
 - ¿Qué le duele a Antoine?
 - ¿Los padres de Antoine se ocupan de él?, ¿se ocupan cómo deberían?, ¿cómo deberían ocuparse de él?
 - ¿Cuál es el objetivo de Antoine?
 - ¿Por qué roba la máquina de escribir Antoine?
 - ...
- Reforzaremos también la comparación entre el argumento que se nos presenta y el que podría subyacer bajo una película clásica con la misma idea de base, insistiendo en la idea que el cine de los 60 se encamina hacia un mayor realismo, ya no nos ofrece claros protagonistas y antagonistas si no que se adentra en el argumento presentando personajes más complejos y profundiza a la búsqueda de sentimientos más profundos. Para ello compararemos “Los cuatrocientos golpes” con otras películas vistas con anterioridad en el aula.
5. Los niños, previa solicitud, habrán apuntado en una hoja de papel a lo largo del visionado tanto aquellas expresiones que no hayan entendido como los tabúes y eufemismos que hayan podido localizar. Al terminar la actividad anterior pondremos en común esta actividad, a modo de coloquio, para ir enriqueciendo nuestro vocabulario.

-Sesión de Valores Sociales y Cívicos / Tutoría:

Objetivo:

-Analizar dos secuencias de la película “Los cuatrocientos golpes” poniendo énfasis en el desempeño del valor de la “Justicia” por parte de los personajes implicados.

Detalle de actividades:

6. Después del visionado de la película en el área de “Lengua Castellana y Literatura” analizaremos en esta área la secuencia en que Antoine revela a su madre que quiere dejar las clases y empezar a ganarse la vida por él mismo (38’30”-40’54”). Volveremos a ver la secuencia, contextualizándola de nuevo si es necesario. En esta secuencia la madre de Antoine arroja al niño tras pasar éste la noche vagabundeando por la calle. Antoine es sincero con ella por primera vez, confiesa a su madre que no saca provecho de las clases porque no consigue centrar su atención, y le pide dejarlo para empezar a ganarse la vida. La Sra. Doinel le dice a su hijo que debe de estudiar al menos para aprender francés, puesto que el resto de asignaturas poco van a servirle, y le acaba ofreciendo 1000 francos a cambio de que quede entre los 5 primeros en el rango de redacciones de su clase de francés. Más tarde, el niño plagiará una obra para conseguir su objetivo, será expulsado de la escuela e internado en un reformatorio.

Después de visionar otra vez esta secuencia volveremos al concepto de “Justicia”, explorado ya en esta clase: “Justicia es dar a cada uno lo que le pertenece”. Después del visionado el maestro volverá a escribir la definición de “Justicia” en la pizarra del aula y, luego, preguntará a los alumnos si creen que la madre de Antoine está siendo “justa”. Los alumnos tendrán una hoja para anotar sus consideraciones de forma individual y durante 5 minutos, en silencio. Pasado este tiempo, el docente recogerá las hojas de los alumnos y pasará a leerlas en voz alta abriendo coloquio en el aula: ¿le da la madre de Antoine al niño “lo que le pertenece”? ¿Qué le pertenece a Antoine como hijo? ¿Le pertenecen 1000 francos por quedar de entre los 5 primeros en clase de francés? ¿Es justo? ¿Qué sería “más” justo? El coloquio se abrirá alrededor de estas preguntas y el maestro utilizará la pizarra como soporte para realizar un mapa conceptual / tabla resumen que acabe sintetizando las respuestas de los alumnos y la conclusión a la que finalmente lleguemos todos juntos.

En esta misma línea, se propone analizar a posteriori la primera secuencia de la película en que el maestro de francés de Antoine castiga al niño por estar jugando con un calendario de chicos adolescentes en el aula cuando debería de estar prestando atención (2’39”-4’41”). En esta secuencia, observamos cómo un calendario que muestra el icono de una chica medio desnuda va pasando

por las manos de diferentes alumnos hasta que llega a la mesa de Antoine; éste, en vez de observarlo, disimular y pasarlo al compañero, como han hecho el resto, se lo queda para dibujar encima. En este punto Antoine es sorprendido por su maestro, quién le castiga. Luego, cuando todos sus compañeros salen al patio él se queda castigado en el aula.

Después de visionar esta secuencia, el docente abrirá el coloquio directamente preguntando a los alumnos si el castigo que impone el maestro a Antoine les parece “justo”. La secuencia de Truffaut está filmada de tal manera que la víctima parece Antoine, a quién se muestra como un chico más ingenuo que el resto, pero por ello también más noble. El docente deberá de conducir el coloquio mostrando a los alumnos que el maestro está siendo justo porque ha sido un espectador parcial del problema ocurrido en el aula. Para ello podrá utilizar preguntas como: ¿El maestro se ha dado cuenta de lo que han hecho el resto de niños? ¿Antoine se estaba portando bien? ¿Si otros compañeros estaban trabajando bien, “le pertenece” a Antoine salir al patio como ellos? ¿Qué le pertenece a Antoine en clase de francés?,...

-Sesión de Lengua y Literatura Catalana:

Objetivo:

-Trabajar el monólogo a partir del análisis de una de una secuencia de “Los cuatrocientos golpes”.

Detalle de actividades:

7. En esta área trabajaremos la secuencia de la película en que el protagonista es interrogado por la funcionaria del reformatorio después de cometer el robo de la máquina escribir (77’30”-80’22”). En esta secuencia de casi 3 minutos de duración la funcionaria hace 3 breves preguntas a Antoine desde fuera de cámara (posición *off screen*), el espectador sólo ve al niño mientras responde y rememora anécdotas de su vida, construyendo un monólogo absolutamente definitorio; esta única secuencia nos valdría como definición del personaje. En clase volveremos a ver esta secuencia y la analizaremos a modo de coloquio. El docente preguntará a los niños qué temas saca a relucir Antoine en su monólogo y los irá anotando en la pizarra:

-Ha robado una máquina de escribir.

-Hace tiempo robó a su abuela.

-Quería a su abuela.

-Su madre siempre la castiga y le riñe, e incluso vendió un libro que era suyo.

-No quiere a su madre porque no quería tenerle y todo lo anterior nos hace entender que Antoine no cree que su madre le quiera.

-Antoine miente porque cree que si dijera la verdad los adultos no le creerían.

-Las chicas no le gustan porque en general le parecen aburridas.

Después de elaborar esta lista, el docente pedirá a los alumnos que le pongan un título a la secuencia visionada y que lo digan en voz alta.

Más tarde, ahondaremos en el aula en las características del “Monólogo” como género dramático.

Finalmente, el docente solicitará a sus alumnos que escriban un monólogo definitorio de un personaje inventado pero construido para protagonizar una película.

- **Recursos:**

TV, vídeo DVD y DVD de la película *Los cuatrocientos golpes*; pizarra, tizas, lápices, bolígrafos y papeles.

- **Evaluación:**

Continua, formativa y procesual.

Criterios de evaluación:

- Se expresa oralmente y muestra un grado de razonamiento de acuerdo a su edad y nivel de madurez.
- Muestra facilidad a la hora de adoptar un punto de vista ajeno.
- Comprende el significado de la palabra “justicia” y se muestra interesado por obrar de acuerdo con el valor relacionado, mostrando a su vez rechazo por las situaciones de injusticia y discriminación.
- Se muestra responsable y respetuoso en situaciones de intercambio comunicativo en el aula.
- Valora el cine como medio de expresión y lo hace desde una postura crítica.
- Valora la imagen como medio de representación y expresión de ideas y sentimientos.
- Se esfuerza por ser creativo a la hora de realizar sus trabajos de expresión escrita.
- Se expresa por escrito en lengua catalana y castellana de acuerdo a su edad y nivel de madurez.
- Se muestra interesado por aprender vocabulario nuevo en lengua castellana y así enriquecer el lenguaje.

Tabla resumen de actividades / área:

	<u>Visionado 1</u> <i>Billy Elliot</i>	<u>Visionado 2</u> <i>En Busca de Bobby Fischer</i>	<u>Visionado 3</u> <i>Los cuatrocientos golpes</i>
Lengua Inglesa	Actividades 1 y 2		
Valores Sociales y Cívicos / Tutoría	Actividades 3, 3 y 5		Actividad 6
Educación Artística	Actividades 6 y 7	Actividades 3 y 4	
Educación Física		Actividades 1 y 2	
Lengua y Literatura Castellana			Actividades 1,2, 3, 4 y 5
Lengua y Literatura Catalana			Actividad 7

CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio hemos analizado la importancia del desarrollo moral de los niños de Primaria y de la población en general como condición necesaria para garantizar el mantenimiento de la democracia moral y la consecución de la felicidad como fin último de la vida humana. Hemos valorado los elementos imprescindibles en el marco de este proceso: el conocer los valores objetivos como tales, el saber jerarquizarlos y el quererlos con el corazón. Y, por último, hemos propuesto estrategias para alcanzar el triángulo anterior a través del visionado cinematográfico, justificado como medio excepcional para el desarrollo moral de nuestros educandos. Por tanto, queda claro que hemos alcanzado nuestro objetivo general, a su vez defendiendo en todo momento como concepción de base la formación integral de los alumnos de Educación Primaria.

En el contexto anterior, hemos definido la justicia como valor entre valores y hemos centrado nuestra propuesta de intervención en el aula en el desarrollo de este valor específico por parte de los niños de 6º de Primaria; potenciando tanto con el visionado como con las actividades de coloquio adjuntas el desarrollo del juicio crítico y la inteligencia emocional de los educandos. En cada una de las películas que proponemos para importar al aula trabajamos secuencias / temas que nos permiten dialogar en grupo sobre la justicia, aunque para ello se han buscado contextos diferentes: en “Billy Elliot” hemos optado por trabajar la justicia social, en “En Busca de Bobby Fischer” hemos planteado el trabajo alrededor de la justicia en el juego y “Los cuatrocientos golpes” nos ha permitido buscar los matices del término en los intercambios cotidianos de un niño de esta edad. Este objetivo - desarrollar el sentido de la justicia- figuraba también entre nuestros objetivos específicos inmediatos.

Hemos defendido en todo momento que esta propuesta de intervención, por el momento la importación de tres visionados y el trabajo correspondiente a un aula de 6º de Primaria, sólo puede tener sentido si se desarrolla una programación más amplia que abarque toda la vida escolar de nuestros alumnos. En este contexto, con la elección y justificación de la inclusión del visionado de “Los cuatrocientos golpes”, una película perteneciente al período de la Modernidad cinematográfica, pretendemos *cerrar* dos de nuestros objetivos específicos más importantes: educar visualmente a los niños de 6º de Primaria y fomentar su gusto por el cine, defendiendo una industria con mucho potencial educativo que va perdiendo presencia en nuestra vida como elemento de ocio. En esta misma línea, se han incorporado múltiples actividades que parten del trabajo de la creación cinematográfica; estas actividades nos permiten analizar el discurso fílmico como espectadores y a su vez desarrollar la inteligencia emocional como personas, atendiendo a su vez nuestro objetivo general. Y, por otro lado, abren las puertas al desarrollo de la creatividad, atendiendo ahora otro de nuestros objetivos específicos, y aunque para ello hayamos planteado también otras actividades,

dando protagonismo al área de Educación Artística y a las áreas de lengua en la programación adjunta.

Ya más concretamente, el visionado de “Billy Elliot” nos ha permitido trabajar el desarrollo del respeto por las diferencias y el rechazo a la injusticia social, también contemplada entre nuestros objetivos específicos. Sin embargo, este objetivo, que quizás se nos revela con más claridad en el marco de las actividades propuestas para este primer visionado, no es exclusivo del mismo y, como es lógico, al centrarnos en el desarrollo de la justicia, adquiere una presencia transversal en toda la programación. Por eso hemos incluido en cada uno de los visionados el siguiente objetivo: *profundizar en el conocimiento del valor de la justicia y mostrar interés por obrar de acuerdo con el mismo, así como rechazo por las situaciones de injusticia y de discriminación.*

Finalmente, y aunque más indirectamente, hemos trabajado también los dos últimos objetivos específicos relacionados. Por un lado, hemos incluido uno de los tres visionados propuestos en el área de “Lengua Inglesa” buscando esta oportunidad de inmersión a través del cine que reclamábamos. Por otro lado, todos los visionados nos permiten trabajar este equilibrio que también defendíamos en nuestro marco teórico entre esfuerzo y placer, buscando esta concentración perdida, inmersos en la “cultura del zapping”. Estos dos objetivos, todavía de carácter secundario en el marco de este estudio, podrían formar parte de un estudio posterior sobre los beneficios del cine como medio educativo de forma transversal. Hablaremos de ello a continuación en un apartado de “Propectiva”.

Por tanto, concluimos con éxito el estudio habiendo superado todos los objetivos que nos habíamos marcado. Sin embargo, queda claro que el enlace real entre teoría y práctica todavía no es un hecho porque el estudio, aunque establece ciertas bases para la práctica, todavía no es una realidad en nuestro sistema educativo. En el próximo apartado reflexionaremos brevemente sobre cómo debería de darse, a nuestro entender, el encaje definitivo.

PROSPECTIVA

Hemos insistido mucho a lo largo de este estudio en una idea: la importación del cine al aula no puede reducirse a la programación de tres películas durante el último curso de Primaria, debe de formar parte de un proyecto más amplio que promueva la importación del cine al aula en la escuela desde Infantil hasta Bachillerato, por tanto, a gran escala, estrechando de esta forma la consecución de todos los objetivos mencionados anteriormente y velando por el verdadero desarrollo de una cultura cinematográfica en la escuela. En esta línea, queda claro que nuestra propuesta de intervención es sólo el punto de partida para la construcción de una propuesta mucho más amplia que deberemos de realizar en un futuro. Esta propuesta podrá ser una mera ampliación de la que planteamos aquí –por tanto, una programación más amplia que abarque todos los cursos escolares pero utilizando el mismo enfoque- o, como pretendemos, ir más allá y contemplar, además, otras estrategias paralelas como, por ejemplo, la creación de una videoteca en la escuela, y/o la realización de una actividad de final de curso que consista en puntuar las películas visionadas a lo largo del curso, con el objetivo de autorregular el propio programa de forma continua y de ir consolidando la cohesión de la comunidad educativa alrededor de nuestra “escuela-cine”. También se podrá contemplar la elaboración de una lista de películas recomendadas para que los niños vean en verano con sus familias, acompañándola, si se considera oportuno, de una pequeña guía didáctica para los padres. Queda claro, además, que cuando hablamos de ampliación consideramos también la modificación de las actividades propuestas, las áreas implicadas e incluso las películas sugeridas hasta el momento; las posibilidades son infinitas.

Por otro lado, aunque esto no se ha contemplado todavía en la propuesta de intervención que aquí hemos planteado, al determinar el enfoque de la misma ya hemos buscado la coherencia en todo momento y, para ello, hemos introducido el cine en el aula buscando principalmente el desarrollo del valor de la justicia y, claro está, el fomento de la calidad humana de los educandos, pero no hemos descartado los otros beneficios del cine como medio educativo, algunos de los cuáles hemos descrito como secundarios también entre nuestros objetivos específicos anteriores. De esta forma, en un estudio más amplio, a posteriori, no sólo podremos trabajar en una propuesta más amplia en cuanto a duración sino en una propuesta de importación del cine al aula que a su vez contemple los otros beneficios del cine como medio educativo, ampliando sustancialmente el marco teórico anterior. En este contexto, exploraremos a fondo los beneficios del visionado cinematográfico en versión original para fomentar la inmersión en el área de lengua inglesa analizando iniciativas como la de la exitosa “Kids and Us” (Kids and Us, 2014) y otras iniciativas o propuestas similares. Será interesante profundizar también en un ámbito teórico en el cine como medio para trabajar la concentración de los más pequeños inmersos en una cultura que lo reclama a gritos; la TV, Internet,... han desplazado el séptimo arte y a su vez un tipo de cultura y un tipo de industria que,

junto a la progresiva reducción del hábito lector, han provocado el nacimiento de una generación con grandes dificultades de concentración. En este contexto, consideramos que una selección de películas adecuada no sólo puede contribuir a recuperar un arte “educativo” que es necesario preservar, sino que también abre las puertas al trabajo de diferentes capacidades mentales y perceptivas. El propio Ferrés (2004) reclama la necesidad de fomentar la paciencia en el marco de una cultura que potencia la impaciencia de forma sistemática. Y si el zapping ya es un hábito en nuestras vidas (vamos de bar en bar, la gente repasa los titulares de diferentes periódicos digitales en no más de 5 minutos, picoteamos a la hora de comer, nos distraemos con el móvil en medio de una conversación,...), creemos que el poder “aguantar” una película entera puede ser muy beneficioso en este proceso de recuperación de la paciencia manteniendo a su vez el equilibrio entre el esfuerzo y el placer, punto medio necesario que ya hemos valorado. En esta misma línea –las otras posibilidades del cine en la escuela-, nos planteamos analizar más a fondo el cine como medio para la adquisición de contenidos de carácter académico o la necesidad de preservación del cine como industria y, por tanto, como un ámbito que también compite al propio sistema educativo como recurso social.

Por último, queda claro que el gran enlace entre teoría y práctica sólo se dará cuando este proyecto, de mayor envergadura, esté realizado y, por tanto, pueda ser de aplicación, nos reiteramos, a gran escala. En este terreno –el de la práctica-, a lo largo de este estudio, hemos tenido la oportunidad de realizar algunos experimentos que nos confirman que cualquier propuesta de visionado obtiene una buena acogida en el aula y abre fácilmente las puertas a la comunicación y la reflexión. Sin embargo, en una línea de autorregulación constante, no podremos analizar los beneficios tangibles de una propuesta de importación del cine al aula hasta que este proyecto que reclamamos no pueda incorporarse de forma transversal al menos en un centro educativo. En esta línea, y ya más a largo plazo, no sólo será interesante confiar en la buena voluntad docente, en las propuestas de intervención que puedan realizarse de forma aislada en algunos colegios, sino que cabrá analizar dichos beneficios para plantear una iniciativa legislativa finalmente acorde. Hemos empezado hablando de nuestro marco legislativo, justo se acaba de aprobar la LOMCE, la ley por la que se regirá nuestro sistema educativo durante estos próximos años, pero todavía no contempla la obligatoriedad de una propuesta de intervención como la que aquí planteamos ni mucho menos la obligatoriedad de importar el cine al aula como medio educativo. Por tanto, en un futuro, cabrá analizar también las posibilidades en este campo para dar con una solución tan realista como real.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A Bao A Qu. (2012). *Cinema en curs*. Recuperado el 30 de noviembre de 2011 de <http://www.cinemaencurs.org/que-es/>
- Alonso, M.L., y Pereira, C. (2000). El cine como medio – recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico. *Pedagogía social: Revista Interuniversitaria*, v.5.
- Ameijerías, C. y Morón, J.A. (1998). Educación para la salud a través del cine. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, v.11.
- Amilburu, M. (2002). Historias de hombres y mujeres en términos de luz: el papel del cine en la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v.7, n.15.
- Arana, R. (2012). *Didáctica de la Literatura en Educación Primaria*. Material no publicado.
- Argenis, J. (2012). *Enseñanza y aprendizaje en contextos multiculturales*. Material no publicado.
- Ateneu Instructiu (2013). *Ateneu Instructiu*. Recuperado el 23 de octubre de 2013 de <http://www.ateneuinstructiu.com/>
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- Berríos, LL. (2007). *Estudio descriptivo sobre la influencia de la sociedad de consumo en los valores y hábitos de los adolescentes de la provincia de Barcelona*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Blanco, O. y González-Calero, A. (1993). José Antonio Marina: la inteligencia moral. *Añil – Cuadernos de Castilla La Mancha*, n. 1, 29-32.
- Camps, V. (2006). Educación y comunicación audiovisual, responsabilidades compartidas. *Quaderns del CAC*, n.25, 3-4.
- Camps, V. (2008). Ètica sense atributs. *Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat Autònoma de Barcelona*. Recuperado de http://www.victoriacamps.es/Etica_sense_atributs.pdf
- Carda, R.M, y Larrosa, F. (2007). *La organización del centro educativo. Manual para maestros*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Carrasco, J. (coord.). (2011). *Educación personalizada: Principios, técnicas y recursos*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Carreras, LL., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M.T., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F., Planas, T. y Serrats, M.G. (2009). *Cómo educar en valores*. Madrid: Narcea de Ediciones.

- Carrillo, I. (2011). La educación en valores democráticos en los manuales de la asignatura Educación para la ciudadanía. *Revista de educación*, n. extraordinario 2011, 137-159. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_07.pdf
- Carter, R. (2002). *El nuevo mapa del cerebro*. Barcelona: RBA.
- Cavell, S. (2008). *El cine, ¿puede hacernos mejores?* Buenos Aires: Katz Editores.
- Constitución Española, de 27 de diciembre de 1978. Boletín Oficial del Estado, 311, de 29 de diciembre de 1978.
- Cortina, A. (2012). Ética en la escuela. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/elpais/2012/11/23/opinion/1353664266_768081.html
- Cortina, A. (2013). El corazón de Europa. *Comunidad Étnor: Ética de los Negocios y las Organizaciones*. Recuperado de <http://comunidadetnor.ning.com/profiles/blogs/el-coraz-n-de-europa>
- Drac Màgic. (2012). *Drac Màgic – Cultura Audiovisual*. Recuperado el 30 de noviembre de 2011 de <http://www.dracmagic.cat/ca/qui-som/>
- Elorrieta-Grimalt, M.P. (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. *Educ. Educ.*, v.15, n.3, 497-512.
- Ferrés, J. (2004). *Audiovisual i Educació*. Material no publicado.
- Ferrés, J. (2008). *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa.
- Fundación Wikimedia, Inc. (2013). *Juego Limpio*. Recuperado el 19 de noviembre de 2013 de http://es.wikipedia.org/wiki/Juego_limpio
- Gispert, E. (2008). *Cine, Ficción y Educación*. Barcelona: Laertes.
- Kids and Us. (2014). *Kids & Us*. Recuperado el 3 de enero de 2014 de <http://www.kidsandus.es/>
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Linde, A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable. *Praxis filosófica*, n.28, 7-22.
- Marías, J. (1995). *Tratado de lo mejor. La moral y las formas de vida*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marina, J.A. (2011). José Antonio Marina, ponente destacado en el congreso “El Ser Creativo”. *Creatividad y Sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, n.16, 1-11. Recuperado

- de <http://www.creatividadysociedad.com/articulos/16/7-El%20Ser%20Creativo%20Jose%20Antonio%20Marina.pdf>
- Marina, J.A. (2013). Justicia o caridad. *Tiempo*. Recuperado de <http://www.joseantoniomarina.net/articulo/justicia-o-caridad/>
- Marina, J.A. (2013). Valores o virtudes. *Pediatría integral*. Recuperado de <http://www.joseantoniomarina.net/articulo/valores-y-virtudes/>
- Ortigosa, S. (2002). La educación en valores a través del cine y las artes. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.29. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie29a07.htm>
- Pereira, M.C. (2005). Cine y Educación Social. *Revista de Educación*, v.338.
- Pérez, C. (2012). *Innovación y Mejora de la Práctica Docente*. Material no publicado. Recuperado el 29 de noviembre de 2012, de http://primaria.unir.net/cursos/lecciones/lecc_gmep06v2PER23_29/documentos/tema_1/ideasclave.html?virtualpage=0
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en la *Educación Primaria*. Boletín Oficial de España, 293, de 8 de diciembre de 2006.
- Ribera, R. (2008) Empresa y calidad humana. *ICADE: Revista de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales*, n. 75, 267-289.
- Rossellini, R. (2001). *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Sánchez, J. (2009). José Antonio Marina, en busca de una fundamentación práctica de la ética. *Brocar: cuadernos de investigación histórica*, n.33, 225-262.
- Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.
- Segura, M. (2006). *Educación en valores y familia*. Material no publicado. Recuperado el 18 de octubre de 2013 de <http://www.culturadelalegalidad.org.mx/recursos/Contenidos/Articulosdeintersgeneral/documentos/Educacion%20en%20valores%20y%20familia.pdf>
- UNESCO (2013). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado el 19 de diciembre de 2013 de <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/anti-doping/youth-space/play-fair/>
- Villalpalos, G. y López, A. (1996). *El libro de los valores*. Barcelona: Planeta.

FILOMOGRAFÍA

- Brennan, G. y Finn J. (Productores), y Daldry, S. (Director). (2000). *Billy Elliot*. [Película] Reino Unido: Working Title Films / BBC Films.

- Chadha, G. y Nayar D. (Productores), y Chadha, G. (Director). (2002). *Quiero ser como Beckham*. [Película] Reino Unido, Estados Unidos, Alemania: 20th Century Fox.
- Horberg, W. y Rudin, S. (Productores), y Zaillain, S. (Director). (1993). *En Busca de Bobby Fischer*. [Película] Estados Unidos: Paramount Pictures / Mirage Production.
- La inteligencia emocional y la inteligencia ética*. Marina, J.A., Martí, F., y Diputación Foral de Gipuzkoa. (2009). [Video/DVD] Gipuzkoa TV. Recuperado de <http://www.gipuzkoa.tv/play.php?vid=997>
- Truffaut, F. (Productor), y Truffaut, F. (Director). (1959). *Los cuatrocientos golpes*. [Película] Francia: Les Films du Carrosse.

ANEXOS

Actividad recomendada como soporte para el coloquio de la actividad 3 del visionado 1 (Billy Elliot)

- Se propone mostrar a los alumnos la siguiente foto y pasar a desarrollar la actividad que ofrecemos a continuación:



Exposición para los alumnos: En el metro de Barcelona, a las 13:00 de la tarde de un día laborable, en una de sus estaciones y al pie de la escalera mecánica, se encuentra una señora de aspecto similar a la mostrada en la foto. Tiene un papel en la mano que muestra a las personas que justo bajan de la escalera o a los que llegan del tren. Habla en un idioma extranjero, evidentemente no es castellano. La gente la mira y no le presta atención.

Responded a estas preguntas:

- ¿Qué hace la señora?
- ¿Con qué objetivo se dirige a las personas?
- ¿De dónde creéis que es?

Al terminar de responder las preguntas a través de la técnica del interrogatorio, el docente explicará a sus alumnos que la mujer estaba intentando solicitar una dirección porque justo acababa de llegar a la ciudad a ver unos familiares, pero no lograba hacerse entender. Por tanto, no estaba pidiendo dinero, según el tópico.

(Actividad propuesta por José Argenis en el marco de la asignatura “Enseñanza y aprendizaje en contextos multiculturales” en el currículo del Grado en Educación Primaria de la UNIR, durante el curso 2012-2013).

Material recomendado para la actividad 2 del visionado 2 (*En Busca de Bobby Fischer*)

- Noticia 1: El entrenador del juvenil B del equipo de fútbol FCB, Sergi Barjuan, obliga a sus jugadores a dejarse marcar un gol después de haber marcado ellos un gol mientras el portero rival estaba lesionado:

http://www.marca.com/2011/04/05/futbol/mas_futbol/1301999736.html

<http://www.publico.es/deportes/369563/el-juego-limpio-de-sergi-con-el-juvenil-del-barca>

Sergi Barjuan recibió el Premio Infanta de España S.A.R. Doña Elena 2011, que premia a la persona o entidad que más se haya destacado durante el año por un gesto de nobleza o juego limpio en la práctica deportiva:

http://www.mundodeportivo.com/20121016/liga-segunda-division/sergi-barjuan-premio-infanta-dona-elena-2011-barca-juvenil-castelldefels_54352626200.html

- Noticia 2: En 1997, Robbie Fowler, delantero del Liverpool, intenta convencer al árbitro que el penalti que le ha señalado a favor no es penalti. No lo consigue y al chutarlo lo falla:

<http://www.tikiytaka.com/2013/07/18/robbie-fowler-el-delantero-mas-honesto-de-la-historia/>

<http://www.marca.com/2013/10/30/futbol/equipos/athletic/1383127766.html>

Fowler recibió el premio de la UEFA al Fair Play por ese acto:

<http://www.independent.co.uk/sport/football/news-and-comment/the-ten-best-acts-of-sportsmanship-1823706.html?action=gallery&ino=6>

- Noticia 3: En un partido del Mundial de fútbol de Italia 1990 en el que se enfrentan las selecciones de Argentina y Brasil, el entrenador y los técnicos del equipo argentino ofrecen botellines de agua con somnífero a los jugadores del equipo contrario en un momento en el que el juego está parado:

http://elpais.com/diario/2005/03/02/deportes/1109718013_850215.html

- Noticia 4: Ciclistas que aumentan su rendimiento deportivo tomando sustancias prohibidas (el dopaje):

http://www.mundodeportivo.com/20130118/ciclismo/entrevista-armstrong-oprah-winfrey-confesion_54360981784.html

http://www.mundodeportivo.com/20130118/ciclismo/armstrong-ultimo-dopado-confeso-doping_54362031866.html

<http://www.bbc.com/sport/0/cycling/21065539>

http://www.mundodeportivo.com/20130424/ciclismo/estados-unidos-presenta-formalmente-su-demanda-contra-lance-armstrong_54372769263.html