

Sobre cine, sociedad y educación

Cómo hacer cosas con imágenes

José Beltrán Llavador*

En esta aportación presento una propuesta metodológica que consiste básicamente en la utilización de un repertorio de películas clásicas y contemporáneas como recurso didáctico para las asignaturas de sociología de la educación en las diferentes titulaciones en las que se imparte, en España: Magisterio, Pedagogía, Educación Social y Trabajo Social. Esta propuesta se basa en la experiencia del autor impartiendo esta materia en los últimos años, en los que ha tenido ocasión de ensayar la integración de algunos contenidos y narraciones filmicas como forma de “ilustrar” y trabajar los contenidos de la disciplina.

En este caso la “mirada sociológica” deja de ser un término metafórico y se convierte en una descripción literal de un curso de acción educativa. La propuesta se acompaña de unas consideraciones previas *more* sociológico, de un pequeño repertorio de títulos cinematográficos y títulos relacionados del género literario o ensayístico, así como de la referencia a experiencias similares, junto con algunas referencias bibliográficas y de páginas web. El título de este trabajo, que parafrasea al conocido libro de Austin, se refiere a modos plurales y posibles de “dar” clase y de innovar, que algunos procuramos desde hace tiempo, más allá de los llamados a la convergencia europea y a la retórica de nuevo cuño que la acompaña. Las siguientes páginas complementan y desarrollan de manera específica algunas de las reflexiones iniciadas en la X Conferencia de Sociología de la Educación (Valencia, septiembre 2003), que llevaban por título “Enseñar y aprender sociología en la universidad: textos y contextos para una cultura de la pregunta”. Estas primeras reflexiones prosiguieron en el VIII Congreso de Sociología (Alicante, 2004), plasmadas

en una comunicación titulada “Cuestión de clases: Consideraciones sobre la enseñanza de la sociología de la educación a través del cine”, de la que este ensayo se hace eco, introduciendo algunas modificaciones y actualizaciones.

1. Consideraciones previas: un espíritu libre no debe aprender como esclavo

La alianza y la dialéctica entre cine, literatura y educación son fenómenos que encuentran su origen casi desde la misma aparición del cine. Si adoptamos el ámbito anglosajón como uno de los paradigmas de referencia, fundacionales, constatamos que desde las primeras adaptaciones literarias (*Oliver Twist*, en 1912, *David Copperfield*, en 1913, etc.) hasta la actualidad la literatura ha constituido una fuente de inspiración constante para el cine. Del mismo modo que ha ocupado un espacio de interés creciente la reflexión acerca de la función educativa y cultural de ambos tipos de discurso, narrativo y filmico, desde diferentes tipos de posicionamientos, perspectivas y disciplinas. Ya en 1932, por ejemplo, se publica en Inglaterra un informe sobre películas educativas y culturales (*The Film in National Life*) con un total de 153 títulos. Poco después, la aparición de los llamados *Cultural Studies* proporcionará nuevos enfoques a

* Jose.Beltran@uv.es Universidad de Valencia. Departamento de Sociología y Antropología Social. Av. Taron-gers, s/n. 46022 Valencia.

los análisis textuales de los *media* en su conjunto y en su especificidad.

Inicialmente el término *Cultural Studies* aludía a la modalidad de análisis cultural iniciada por Richard Hoggart, Raymond Williams y el historiador E. P. Thompson a finales de los años 50. Esta corriente inicial derivaría después por distintos derroteros, pero cristalizó, principalmente, en el *Centre for Contemporary Cultural Studies* de Birmingham, que presidió Hoggart desde 1968 hasta 1979. El conjunto de autores en torno a los estudios culturales agrupa a jóvenes intelectuales, procedentes de la clase obrera y directamente vinculados con los movimientos de izquierda. Este grupo se mantiene al margen de los cánones académicos convencionales, y centra sus investigaciones en cómo la cultura intelectual de Gran Bretaña enmascaraba una rica diversidad de tradiciones y perspectivas.

A Raymond Williams, en particular, le interesa mostrar cómo se había articulado el concepto de cultura en el curso de la industrialización como un compromiso con el cambio social. Frente a la teoría dominante de la cultura de masas que convertía a la audiencia en un receptor pasivo, los estudios culturales dan pie a una visión opuesta que considera a las audiencias como sujetos activos, como poseedores de conocimientos y de competencias culturales adquiridos en experiencias sociales previas que son actualizados y utilizados en el momento de la interpretación. El proceso de comunicación, en consecuencia, integra tanto el momento de la producción como el momento de la recepción de la audiencia, reconociendo que las operaciones de codificación y descodificación no son necesariamente simétricas, puesto que los textos son polisémicos, abiertos a interpretación, y las prácticas de interpretación amplían su significado.

En este contexto, R. Williams define el concepto de *práctica creativa* para referirse a una *reproducción activa*, o lo que es lo mismo, a una *conciencia práctica*. Esta práctica puede convertirse en una lucha dialéctica que de paso a la reelaboración de nuevos marcos de significado, acrecentando nuestra conciencia social. Y en este proceso interviene de manera decisiva la imaginación sociológica¹, lo que W. C. Mills llamaba *artesanía intelectual*, alguna de cuyas

concreciones empíricas se muestran en las creaciones literarias y en los productos de la caja mágica (*magic box*), microcosmos de conciencia humana que nos ofrecen otros modos de ver y de leer la realidad social, tendiendo puentes entre el *texto* y el *contexto*. Todo ello configura una *paideia*, una ilustración, en sentido kantiano del término.

Sin embargo, como señalábamos en una reflexión reciente², ya en 1963, el director Roberto Rossellini, en uno de sus escritos sobre "Cine y Educación", defiende con optimismo -avalado por su propia apuesta artística y política- la utilización de "los medios de difusión del conocimiento, a saber, el cine, la radio, la televisión, la prensa, etc." al servicio de una educación integral y de una mayor medida de humanidad tanto en la escuela, como medio de instrucción formal, como en "una parte al menos de las muchas horas de tiempo libre" (44 horas semanales en su estimación que, aventura, están destinadas a aumentar rápidamente). Argumenta, siguiendo las propuestas didácticas de Comenio que propugnan una enseñanza "por visión directa de las cosas", que, además de ser más divertido, "el empleo inteligente de los medios audiovisuales, por sí solos o en asociación con otros sistemas de enseñanza, facilita la instrucción y hace más duradero el recuerdo de las cosas aprendidas". Y a fin de ilustrar eso, presenta un ejemplo, el de Estados Unidos, que, al entrar en la guerra en 1941, se vio en la necesidad de orquestar en un plazo mínimo un ejército altamente cualificado. Así pues -prosigue- "entre el 7 de diciembre de 1941, fecha del alevoso ataque japonés a la base norteamericana de Pearl Harbour y el fin de la Segunda Guerra Mundial, el 8 de mayo de 1945, en tan sólo cuarenta y dos meses y un día, Estados Unidos creó de la nada un ejército, transformó su economía y ganó la guerra. Los medios audiovisuales jugaron un papel importante en el éxito de tal operación... La marina de Estados Unidos produjo durante los cuatro años y medio de guerra 10.000 programas filmados con fines de instrucción y entrenamiento, y otros 25.000 el ejército."³

1 Sobre esta noción, véase mi artículo "Leer, escribir, pensar: el sentido de la imaginación sociológica", en Beltrán, José: *Ciudadanía y educación. Lecturas de imaginación sociológica*. Germania, Alzira, 2002, pp. 21-40.

2 Véase de Fernando Beltrán y José Beltrán: "Mirar la educación, educar la mirada". Publicado en Beltrán, José: *Márgenes de la educación. La lucha por la claridad*. Germania, Alzira, 2004, pp. 89-99.

3 Rossellini, Roberto: *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo: Escritos sobre cine y educación*. Gustavo Gili, Barcelona, 1979, pp. 161-162.

El ejemplo citado resulta inquietante y delata sólo una, bien que crucial, de las múltiples cuestiones problemáticas que suscita la definición misma del cine, la educación y la literatura y sobre todo, el concurso de las mismas, en esa compleja intersección de la industria y la cultura, la propaganda ideológica y la educación, la tecnología y el arte, las naciones y sus narraciones.

El cine y la educación, la educación y el cine, ojo por ojo, *mutatis mutandi*, pueden erigirse en instrumentos poderosos de persuasión y de propaganda, o en mera evasión, pero también constituyen recursos valiosos para “el viaje de la esperanza”, iluminándonos, dándonos que pensar, y posibilitando que desplacemos nuestros propios puntos de vista para adoptar el punto de vista de los otros, expandiendo nuestra autonomía. Un ejemplo reciente de educación ciudadana, que ha acompañado el reciente proceso de cambio político en nuestro país lo encontramos en esa interesante iniciativa colectiva que supuso la elaboración y la proyección de la película *Hay motivos* (2004) puesta en circulación más allá de los circuitos comerciales al uso, y accesible de forma gratuita a través de la red.

2. El espacio de los puntos de vista: sugerencias sobre cine y educación

No puedo tener la pretensión de agotar el campo de propuestas: más bien ofreceré un pequeño repertorio, una pequeña caja de herramientas con la que practicar un poco de *bricolage* cultural, una invitación a “hacer cosas con palabras y con imágenes” dentro de lo que Bourdieu llamaba “el espacio de los puntos de vista”. Por tanto, el inventario que presento es, hay que reconocerlo, parcial y arbitrario por subjetivo, al estar elaborado por un cierto criterio de preferencia. Cualquier persona podría presentar un listado diferente al que aquí expongo⁴.

Como ya he señalado antes, he adoptado la perspectiva de los estudios culturales como fuente inspiradora de buena parte de la reflexión sobre los media en la actualidad. Para orientar al lector sobre la perspectiva escogida, tan sólo destacaré que una

4 Por ejemplo, Juan Ramón Capella, editor de la revista *mientras tanto*, lo hace al final de un libro que no tiene desperdicio y que lleva por título –no hay que dejarse engañar por el subtítulo– *El aprendizaje del aprendizaje*. Trotta, Madrid, 1994.

característica de estos estudios dentro de las universidades anglófonas es que poseen una orientación política de las izquierdas plurales enraizada en la tradición intelectual socialista. Sus defensores aplican al análisis de objetos culturales conocimientos y teorías que proceden del campo de la antropología, economía, historia, medios de comunicación, teoría política y sociología. Para estos críticos el objetivo fundamental de los estudios culturales es analizar y evaluar las raíces sociales, la manera en que las instituciones transmiten y las ramificaciones ideológicas de acontecimientos, organizaciones y artefactos comunitarios. Este punto de partida es lo que hace que los investigadores de la disciplina se encuentren dispuestos a intervenir activamente en el campo de la lucha cultural, desechando por completo el papel conservador del intelectual como conocedor y guardián de una cultura a la que se considera, por otra parte, sospechosa. Coinciden con P. Bourdieu, por tanto, en que la mirada sociológica no es neutral, sino que interviene en aquello que mira. Desde esta perspectiva, entiendo que los estudiantes universitarios no son receptores pasivos, sino también productores culturales, audiencias activas, que llevan a cabo prácticas creativas susceptibles de valoración y de análisis. Por tanto, los “buenos profesores”⁵ no pueden ignorar estas variables y, bien al contrario, las tienen en cuenta para planificar el curso de su acción educativa, fomentando la participación de sus estudiantes con diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje.

El lenguaje filmico ha dado algunas muestras excelentes de su preocupación por la esfera educativa en películas de muy distinto signo. A continuación comento brevemente y señalo algunos títulos para ilustrar la imagen que desde el cine se ofrece de las instituciones educativas y del proceso de enseñanza, así como algunas conexiones o relaciones de complementariedad o de contrapunto con escritos narrativos o ensayísticos.

2.1. Algunas películas comentadas

- *El pequeño salvaje*, Francois Truffaut, 1969. El relato de esta película documental de Truffaut

5 Esta expresión parafrasea el título de la comunicación presentada por R. Feito en la X Conferencia de Sociología de la Educación (Valencia, 2003). Véase en la página web de la ASE y también en las actas correspondientes.

se encuentra en el libro de Harlan Lane *El niño salvaje de Aveyron* (Madrid, Alianza, 1985), que describe el caso real del estudio e intentos de educación y socialización de un niño criado solo entre animales a finales del siglo XIX.. En 1999 la BBC emitió un documental titulado *La prueba viviente: el niño que vivió entre los monos*, en el que narra la aventura de John Ssabunnya, un adolescente de Uganda que huyó a la jungla cuando tenía cinco años, tras el asesinato de su madre. El relato cuenta su relación con un grupo de simios vervet y su vida actual, adoptado por los directores de un orfanato donde fue recogido⁶.

- **El espíritu de la colmena**, Víctor Erice, 1973. El guión de esta película de referencia inexcusable se encuentra en: Fernández Santos, Ángel y Erice, Víctor (1976): *El espíritu de la colmena*. Madrid, Elías Querejeta ed. El libro tiene un prólogo de Fernando Savater, una clarificadora entrevista con el director, y un artículo final de Álvaro del Amo. Víctor Erice filmó después, además de algunos cortos, *El sur* y *El sol del membrillo*, film documental este último que describe el proceso de creación artística y de aprendizaje del pintor Antonio López.
 - **Cartas a Irish**, Martin Ritt, 1989. *Stanley & Irish* tiene su precedente literario en la obra *Pygmalion*, de George Bernard Shaw. De esta obra se han realizado muchas versiones cinematográficas desde 1911, algunas de ellas tan conocidas como *My Fair Lady* (George Cuckor, 1964) o *Educando a Rita* (Lewis Gilbert, 1983). Puede servir para ilustrar las teorías de Basil Bernstein acerca de los códigos lingüísticos, así como el denominado en sociología efecto Pygmalion. El tema de mujeres analfabetas es tratado en clave filmica por el director de la llamada *nouvelle-vague*, J. L. Goddard, en *La ceremonia*, filmado en 1995, a partir de un duro relato de Ruth Rendell, *Un juicio de piedra* (Barcelona, Orbis, 1984). Vale la pena leer la estremecedora novela de Ramona Lofton (pseudónimo Sapphire): *Push*. Barcelona, Anagrama, 1998.⁷ Así como el pequeño pero revelador ensayo de Marguerite Duras: "La palabra
- lilas casi tan alta como ancha...", en *Outside*. Plaza & Janés, Barcelona, 1986.
- **La lengua de las mariposas**, José Luis Cuerda, 1999. (Basada en el volumen de relatos de Manuel Rivas: *¿Qué me quieres, amor?* Alfaguara, Madrid, 1998, de donde se extraen los relatos que dan título a la película). En www.ucm.es/info/especulo/numero10/lapizhui.html se encuentra un dossier de la revista *Especulo* sobre los vínculos entre cine y literatura. Incluye entrevista a Rafael Azcona y un reportaje en el que Manuel Rivas comenta *La lengua de las mariposas*. Como referencias literarias, téngase en cuenta los títulos que aparecen en la película: Así, cuando el maestro busca un libro para el niño extrae un ejemplar de Kropotkin, y tras dudar, finalmente le regala *La isla del tesoro*, de Robert Louis Stevenson –cuando el niño acaba de leerlo sentado en las escaleras representa el fin de la infancia. El homenaje a Machado es explícito en la lectura de su famoso poema "Recuerdo infantil" (de *Solitudes*): "Una tarde parda y fría/ de invierno. Los colegiales...". El póster que hay en el comedor de la casa donde vive el niño muestra el retrato del político y escritor Manuel Azaña, al que después aludiré.
 - **Padre Patrón**, Paolo y Vitore Taviani, 1977. Esta magnífica película de los hermanos Taviani corresponde al libro de Gavino Ledda con título homónimo: *Padre Padrone. La educación de un pastor* (Grijalbo, Barcelona, 1978). Ambos relatan el proceso de aprendizaje tardío de un analfabeto, superando las dificultades de su herencia social. El libro y la película recuerdan, entre otras, la investigación que Matilde Callari Galli y Gualtiero Harrison realizaron entre 1968 y 1970 sobre una base de 100 familias sicilianas, con resultados desconcertantes: de los 176 niños en edad escolar, sólo asisten al colegio 22, mientras que 138 lo evitan y 16 son completamente analfabetos. Los autores plantean que un niño que no sabe leer y escribir sólo puede sobrevivir en una sociedad industrial creando su propia cultura analfabeta. El estudio de los autores citados se publicó en *La cultura analfabeta. Cuando la instrucción se convierte en violencia y en superchería*. Dopesa, Barcelona, 1972.
 - **Lugares comunes**, Adolfo Aristarain, 2002. El Departamento de Sociología organizó el curso 2002-2003 un cine-forum dirigido a estudian-

6 Una explicación más detallada en *El País*, domingo 17 de octubre de 1999, p. 30.

7 Publiqué una breve reseña de esta novela en *Papers d'Educació d'Adults*, n. 36, 2001, p. 37.

tes de las titulaciones de educación (Pedagogía, Educación Social, Magisterio) en una sala de circuito alternativo de la ciudad de Valencia. Con ese motivo, escribí una breve presentación en la página web del Departamento, de la que extraigo el siguiente párrafo: “Esta película es un manifiesto, en el sentido con el que Marx inauguraba un nuevo género, haciendo coincidir análisis sociológico con perspectiva política, y en el intento de enunciar y denunciar algunas presencias ausentes, de hacer visible lo invisible, de mudar la resignación de una clase social desposeída en indignación. Aristarain construye un nuevo manifiesto, tan breve y didáctico como aquel del que es heredero. No quiere demostrar nada, pero sí quiere mostrar, manifestar. Por eso, al comienzo de la película, el protagonista, profesor de pedagogía, afirma: ‘Me preocupa que tengan siempre presente que enseñar quiere decir mostrar. Mostrar no es adoctrinar, es dar información pero dando también, enseñando también, el método para entender, analizar, razonar y cuestionar esa información’. El protagonista de la película se muestra escéptico porque, observa, ‘la guerra la perdimos hace mucho tiempo. Cómo será que los que ganaron, los dueños del mundo, están tan sólidamente instalados que hasta permiten que exista la izquierda. ¿Por qué? Porque no jode a nadie, ya no es más una amenaza revolucionaria.’ Pese a todo, como sugería con lucidez el escritor John Berger, ‘cuando no es posible la revolución, nos queda la resistencia.’”⁸

- ***Bowling for Columbine***, Michael Moore. (Indirectamente, tiene su correlato en el libro *Estúpidos hombres blancos*, Círculo de Lectores, Barcelona, 2003. En el año 2004 ha presentado la película *Fahrenheit 09/11*, sobre el atentado a las Torres Gemelas el 11 de septiembre y la política de G. Bush, y premiada en el festival de Cannes. El tema de la violencia adolescente en el marco escolar ha sido también tratado en *Elephant*, de Gus Van Sant, 2003, el mismo director que filmó *El indomable Will Hunting*, otra película referida a la problemática educativa.

8 Tuve ocasión de utilizar la metáfora de los “lugares comunes” en el epílogo del libro de Peter McLaren y Peter Leonard: *Paulo Freire: un encuentro crítico*. Edicions del CREC y Denes, Xàtiva, 2003, pp. 241-246, con el título “Els llocs comuns de Paulo Freire”.

- ***La pizarra***, Samira Makhmalba, 2000. La visión de esta película me sugirió un artículo⁹, del que extraigo los primeros párrafos: “¿Qué relación guarda una pizarra con la obra del pensador francés Pierre Bourdieu?” (Denguin, 1930-Paris, 2002). Esta pizarra no es una pizarra cualquiera, aunque en realidad ninguna pizarra es una pizarra cualquiera. A lo que me refiero en esta ocasión es a *La pizarra*, una película dirigida en el año 2000 por Samira Makhmalbaf con guión propio y de su padre Mohsen Makhmalbaf. Rodada en Irán, este film narra el periplo de un grupo de maestros que, tras un bombardeo en el Kurdistán iraní, deciden viajar de un lugar a otro, cada uno de ellos con una pizarra a cuestas, en busca de estudiantes a los que poder enseñar. Esta película se proyectó en una pequeña sala de circuito alternativo. Cuando fui a verla apenas éramos diez espectadores. (Preveo que su duración en cartelera será efímera, frente a otros productos de la mercadotecnia cinematográfica más seductores y rentables: no es fácil escapar a ‘las argucias de la razón imperialista’¹⁰). Cámara al hombro, la directora iraní narra una situación tan precaria, tan descarnada, que roza el mero absurdo, la pura nada. Mujeres, niños y viejos huyen erráticamente por un paisaje desértico, un extenso erial sembrado de minas, en busca de su tierra natal, que ha sido devastada y a la que no pueden reconocer. Los maestros se unen a la caravana humana, pidiendo tan sólo un poco de alimento y agua a cambio de sus enseñanzas, vale decir, a cambio de la atribución de un mínimo de sentido, de un principio de esperanza. Y aunque parezca imposible, al contar esta odisea, Samira Makhmalbaf aplica con dosis de sabiduría y compasión (que no es otra cosa que pasión compartida) la misma máxima del subcomandante Marcos que alentaba la resistencia zapatista: ‘Contra el horror, humor’. Así pues, *La pizarra* como metáfora. ¿Cómo metáfora de qué? Como metáfora de ese ingente catálogo de exclusiones

9 Publicado en *Praxis. Centro de Investigación y desarrollo para la acción educativa*, (revista electrónica de Chile), n. 2, 2003, pp. 5-12, con el título “La pizarra como metáfora: lecciones contra la miseria del mundo (a propósito de Pierre Bourdieu)”.

10 Bourdieu, P. y Wacquant, L: *Las argucias de la razón imperialista*. Paidós, Barcelona, 2001.

sociales que Bourdieu compendió bajo el título de *La miseria del mundo*¹¹. Metáfora del horror cotidiano que constituye la sustancia de algunos de los mundos plurales que todavía no habitamos en esta orilla del planeta. Metáfora del 'desierto que crece' en la 'época de la imagen del mundo' (Heidegger¹²). Metáfora de 'la escuela del mundo al revés' (Galeano¹³). Metáfora de 'los ricos globalizados y de los pobres localizados' (Zygmunt Bauman¹⁴).

- **Una película hablada**, Manoel de Oliveira, 2003. La última película del director portugués, estrenada en nuestras pantallas en junio de 2004, cuenta las enseñanzas de Rosa María, una joven profesora de historia de la Universidad de Lisboa, a su hija María Joana, en un crucero por el Mediterráneo cuyo destino final es Bombay, ciudad en la que les espera el marido de Rosa María y padre de la pequeña. El barco va haciendo escala por diferentes parajes que la profesora sólo conocía a través de los libros. Según el director, que cuenta con más de noventa años cuando filma este relato, es una película "hablada" porque los diálogos se realizan en diferentes lenguas. Cada una de estas lenguas ha contribuido desde sus orígenes a la evolución de la civilización occidental, lo que supone un medio para comprender lo que es fundamental en esta conversación plural. Más allá de todo efectismo, la película mantiene un tono crítico y crepuscular, y una voluntad claramente didáctica. Constituye una magnífica lección y una suerte de legado intelectual desencantado del director, que en su aparente sencillez, da que pensar. Por la intención explícitamente didáctica

y por pertenecer al género de viajes, recuerda libros como *El mundo de Sofía*, de Jostein Gaarder, *El viaje de Teo*, de Catherine Clement (discípula de Claude Lévi-Strauss), ambas publicadas por Siruela en 1994 y 1998 respectivamente; o *Breve historia del mundo*, de Ernst H. Gombrich (Plaza & Janés, Barcelona, 1999).

- **Voces inocentes**, Luis Mandoki, 2004. La película se basa en la historia escrita por Óscar Torres acerca de un niño de 11 años llamado Chavas, habitante de un pueblo de la periferia de El Salvador y que se ve atrapado entre el ejército y la guerrilla salvadoreña en los años 80. La película, que ha alcanzado una proyección internacional poco frecuente en productos de este tipo, ha sido calificada para mayores de 15 años, contra la opinión de su director, que sostiene que los niños tienen que ver "películas reales, que abran los ojos y la conciencia a lo que está pasando en el mundo". Tuve ocasión de conocer el impacto que causó esta película cuando se estrenó en febrero de 2005 en la ciudad de Morelia (en el estado michoacano de México). Mientras impartía una maestría sobre "Sociedad y educación", los propios estudiantes me recomendaron que fuera a verla para comentarla en la clase, porque a muchos les parecía que era una película de formación con un hondo sentido crítico y humano. La película está prácticamente vendida en todo el mundo excepto en Estados Unidos, en una actitud que recuerda, según palabras del director, el macartismo de los cincuenta. En España se está evaluando la distribución de esta película en escuelas y universidades por parte del Ministerio de Educación.

-
- 11 Bourdieu, P: *La miseria del mundo*. Akal, Madrid. FCE de Argentina, Buenos Aires, México, 1999.
- 12 Heidegger, M.: "La época de la imagen del mundo", en *Sendas perdidas*. Losada, Buenos Aires, 1960, pp. 67-98.
- 13 Galeano, E.: *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Siglo XXI, Madrid, 1998
- 14 Vide Beck, U.: "Laudatio a Pierre Bourdieu. El "malentendido" como progreso. Los intelectuales europeos en la era de la globalización", en *Archipiélago*, n. 51, 2002, p. 105. Véase también la clarificadora aproximación: Gutierrez, Alicia B.: *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Tierradenadie, Madrid, 2002.

2.2. Una cuatrilogía francesa

Los títulos que reseño en esta sección podrían ampliarse, pero estos presentan una cierta coherencia interna tanto por plantear una secuencia cronológica interesante, como un hilo conductor centrado en los límites de la escuela y en la plasmación, con ojo crítico, de las teorías de la reproducción.

- a) **Los cuatrocientos golpes**, François Truffaut, 1959. *Les 400 coups* es una de las primeras películas del director francés, de corte realista-existencialista, que da inicio a la saga del personaje Antoine Doinel. En esta ocasión encarna un muchacho que no recibe atención de sus padres y

escapa de la escuela en busca de la libertad. Se puede establecer un contraste interesante con la novela póstuma de Albert Camus: *El primer hombre*. Barcelona, Tusquets, 2003 (7ª ed.), alguno de cuyos capítulos –“La escuela”, por ejemplo– no tiene desperdicio.

- b) ***El té en el harén de Arquímedes***, Mehdi Charef, 1985. *Le thé du harem d'Archimède* es la primera película del director M. Charef, autor también del guión, basado en su novela autobiográfica *Le thé au Harem d'Archi Ahmed* (Mercure de France, 1983). En los años sesenta, el director de esta película acompaña a su padre, que encuentra trabajo en la construcción de carreteras, a los suburbios parisinos. Durante la adolescencia trabaja en una fábrica y la decepción de su entorno le lleva a prisión. Una vez excarcelado, con 20 años, se dedica a la literatura y al cine. La película narra la historia de dos amigos, un francés, Pat y un argelino, Madjid, que trapichean en un barrio periférico de París. La exclusión de la escuela, aludida por la anécdota que da título a la cinta, supone quedar en una posición marginada. La secuencia final encierra un guiño y un homenaje a *Les 400 coups*, que invierte el sentido metafórico cuando Pat hace auto-stop al furgón policial. Un correlato notable de esta película se encuentra en la entrevista “con dos jóvenes del norte de Francia”, en la que P. Bourdieu entrevista a François y Ali. El texto se encuentra en la obra de P. Bourdieu, dir. (1999): *La miseria del mundo*. Madrid, Akal, pp. 65-68 –el texto– y 69-78 –la entrevista–.
- c) ***Hoy empieza todo***, B. Tavernier, 1999. (Recreada literariamente en *El tiempo cautivo* (Valencia, Pre-Textos, 1999) de Dominique Sampiero, co-guionista de la película junto con Tavernier). La película narra la historia de Daniel Lefebvre, el director de una escuela infantil en el pueblo de Henaing, una localidad de siete mil habitantes en la región de Valenciennes, al norte de Francia, con un 30% de desocupación a causa del desmantelamiento de la minería local. El docente ha de optar entre permitir la marginalización de una porción del alumnado (véase el diálogo sobre la curva de Gauss) o acabar identificándose

con el trabajador social (“una tarea más social que educativa”).¹⁵

- d) ***Ser y tener***, Nicolas Philibert, 2002. *Être et avoir* es un film documental inspirado en el fenómeno de la clase única (escuelas unitarias). Muestra la vida de una pequeña clase en un pueblo a lo largo de un curso, en el corazón de la Landa francesa. En este caso, doce alumnos entre 4 y 10 años se forman en todas las materias, reunidos en la misma clase, bajo la tutela de un solo profesor. El profesor Georges López, con una enorme dedicación, guía a los muchachos hacia la adolescencia, mediando entre sus disputas y escuchando sus problemas. Según declara el director, una de las razones que le motivó a realizar esta película fue la existencia de miles de colegios de clase única en Francia. Philibert comenzó por determinar una región, el Macizo Central, porque quería ubicar la película en un sector de media montaña, donde el clima fuera duro y el invierno difícil. Quería encontrar una clase con un grupo reducido, de manera que cada niño fuera identificable y pudiera ser un protagonista. También quería que el rango de edad fuera lo más amplio posible por la personalidad que emana de estas pequeñas comunidades heterogéneas, y por el trabajo tan particular que exigen de sus profesores. Además de estos criterios, el director declara que le cautivó la personalidad del maestro, quien le habló de su clase, del apego que tenía a este pequeño grupo, que después de 35 años de experiencia le obligaba a adaptar continuamente sus métodos de trabajo, sin negar que a él mismo le parecían un poco clásicos. A sus 55 años le quedaba un año y medio antes de su jubilación. El enfoque del director, según sus propias declaraciones, era contrario a toda perspectiva didáctica, no pre-

15 Rafael Feito realiza un comentario de esta película, así como de *La lengua de las mariposas*, en el Congreso de la FES de Salamanca (septiembre de 2001). Una referencia más extensa de estas tres películas se encuentra en Hernández, F. J.; Marrero, A.; Beltrán, J.: *Teorías sobre sociedad y educación*. Tirant Lo Blanch, Valencia, 2005, 2ª ed., pp. 42-44. El repertorio de cine se puede ampliar muchísimo si no se circunscribe estrictamente a temas específicamente educativos. Hay muy buenas películas que pueden ser objeto de análisis y discusión en la historia del cine. Algunas sugerencias al respecto se encuentran en la última obra citada.

tendiendo ilustrar con imágenes un propósito establecido anticipadamente. Su acercamiento tampoco quería tener como fundamento lo pintoresco o lo nostálgico, sino sobre todo el deseo de seguir de cerca el trabajo y la progresión de los niños, de manera que el espectador pudiera seguir de cerca sus fracasos, sus logros y sus momentos de desaliento.

3. Creando ocasiones cinematográficas: algunos ejemplos de documentales sociológicos

Si la sociología es una disciplina que trabaja con "mirada sociológica", esta mirada puede interpretarse de manera metafórica, pero también literal. A continuación presento cinco ejemplos que ayudan a mostrar cómo es posible crear diferentes ocasiones fílmicas, susceptibles de ser aprovechadas para las clases de sociología de la educación: ya sea a través de documentales que emiten ocasionalmente en la TV, ya sea a través de documentales que van circulando en circuitos de la comunidad educativa, o que son generados a partir de iniciativas socioculturales de ayuntamientos, organizaciones, administraciones, asociaciones, etc. Los avances tecnológicos facilitan cada vez más el registro audiovisual de diversas y valiosas experiencias educativas. Y sin duda, estos productos, con diferentes grados de elaboración, constituyen recursos atractivos e interesantes para invitar a los jóvenes universitarios a la reflexión educativa en clave social.

a) **La escuela de Barbiana.** Documental sobre la experiencia escolar de Barbiana. Tal como recoge F. Fernández Palomares (2003:18) "en enero de 2000 el programa la Noche Temática de TVE 2 se centró en la escuela y emitió, entre otros, un documental (elaborado por la cadena francesa ARTE) sobre la experiencia escolar de Barbiana". Puede consultarse el libro que publicaron los alumnos de esa escuela con el título *Cartas a una maestra*.¹⁶

b) **Uso mis manos, uso mis ideas.** Mascaró-cine americano (dirección colectiva), 2003. Transcribo la información que apareció en la red para la presentación y difusión de esta película en diferentes facultades de la Universidad de Valencia: "En 1973, un grupo de militantes populares inició un proyecto de alfabetización de adultos en el Barrio Villa Obrera, en las afueras de la ciudad de Centenario, provincia de Neuquén. Tomando en cuenta las experiencias cubanas y las desarrolladas por Paulo Freire en la década de los 60, los alumnos aprendieron a leer y escribir, teniendo en cuenta que éstas son herramientas de transformación social".

A medida que avanzaba el aprendizaje, los vecinos organizados construyeron una guardería, para que las madres que trabajaban pudieran dejar a sus hijos, y realizaron la conexión a todo el barrio del agua potable. Esta iniciativa, que surgió de los mismos pobladores del barrio, fue filmada por Raúl Rodríguez, fotógrafo profesional, con el objetivo de realizar una película que sirviera para otros barrios, además de dejar el testimonio de las tareas realizadas. Los rollos viajaban a Buenos Aires para ser procesados y una vez de vuelta, Raúl los proyectaba en el barrio. Durante el gobierno del Dr. Cámpora, se le dio gran impulso a la educación de adultos, a cargo de la DINEA. En un país donde todo parecía posible, un grupo de jóvenes militantes encargados de la capacitación de los educadores, se entrevistaron con el Ministro de Educación, Dr. Jorge Taiana, para coordinar la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR). En esa reunión le pidieron al ministro que Paulo Freire viniera a capacitarlos. Unos días después, el educador brasileño se reunió con ellos en Buenos Aires. Con la Campaña Nacional en funcionamiento, en todo el país se comenzaron a realizar experiencias de educación popular. Con coordinadores regionales, se intentó que la escuela no estuviera en un lugar fijo, sino que fuera donde el alumno se constituye como sujeto político. Estos centros educativos, además de promover la solidaridad entre vecinos y realizar obras comunitarias, sirvieron para cuestionar la burocracia sindical y la corrupción de los políticos. Pero la llegada de la "Triple A" y el golpe posterior diezmaron estas organizaciones populares. La alfabetización era

16 Francisco Fernández Palomares y Antonio Olmedo Reino también se hacen eco de esta experiencia en una comunicación presentada en la X Conferencia de Sociología de la educación, con el título: "Barbiana y las escuelas japonesas: apoyos audiovisuales para ayudar a aprender la dimensión social de la enseñanza" (AA.VV: 2004).

vista como un acto subversivo y muchos de los que participaron fueron perseguidos. Las cintas de Raúl Rodríguez quedaron por muchos años guardadas, primero en un laboratorio, después en un placard. 30 años después, *Uso mis manos, uso mis ideas* rescata esas imágenes y los testimonios actuales de quienes participaron de la experiencia, precursora de las campañas nacionales de alfabetización. Una experiencia que se nutrió del apoyo popular y se propuso transformar el concepto clásico de educación, a cambio de una lectura crítica de la realidad.”

- c) **Nuestras mujeres y su memoria viva.** Las experiencias de participación y creación cultural de los sujetos adultos son muchas y variadas (tertulias literarias, creación y producción de libros, certámenes literarios, encuentros y jornadas con personas en proceso de alfabetización, etc.). En 1992 se tradujo en la Diputación de Valencia un librito de Jane Lawrence y Jane Mace titulado *Recordar en grup. Idees del treball de memòria i d'alfabetització*. Las autoras, con amplia experiencia en Historia Oral y en educación de personas adultas, nos dan una batería de ideas sobre la participación de personas analfabetas en talleres y seminarios, y en el marco de los festivales o encuentros “Exploremos la memoria viva”, celebrados en diferentes lugares de Inglaterra. No con personas analfabetas, pero sí en el marco de la educación de adultos universitaria tuve ocasión de celebrar un pequeño curso de veinte horas bajo el título “Sociología de la vida cotidiana: los hilos de la memoria”, en el que los participantes reconstruían sus trayectorias de aprendizaje en nuestro contexto social. Ese seminario dio lugar a una nueva propuesta de trabajo con mujeres adultas, vecinas de Bétera, que reconstruían su pasado desde una perspectiva educativa y de género. El trabajo de ese taller, que tuve ocasión de dirigir, fue filmado y recogido en el audiovisual de 45 minutos *Nuestras mujeres y su memoria viva* (Ayuntamiento de Bétera, Zoom, Audeo, 2003).¹⁷

- d) **El Instituto Obrero de Valencia.** La tarea de recuperación de la memoria histórica y cotidiana también se lleva a cabo con un interesante colectivo de antiguos estudiantes del Instituto Obrero de Valencia, una experiencia de innovación educativa que se puso en marcha en el bando republicano casi de manera simultánea al estallido de la Guerra Civil. Más allá de la intensa experiencia educativa que vivió este colectivo de obreros, y cuya influencia no cesan de reconocer, cada uno de los miembros de este Instituto tiene una vida propia que contar. Algunos han escrito sus propias biografías, otros recuerdan sus vivencias en forma de relatos, otros conservan documentos históricos valiosos. Pero junto con estos materiales, que pretendemos ir publicando progresivamente, hemos emprendido el registro oral de sus relatos de vida con la colaboración del Archivo de registro oral de la Biblioteca “Rodríguez de la Borbolla”, y con el fin de que sus testimonios puedan ser objeto de investigación. El registro oral también se completa con una grabación audiovisual que dará lugar a un documental. Como paso previo al mismo, al final del curso pasado (2003-2004) se inauguró una exposición gráfica en la sede de la Fundació d'Estudis i Iniciatives Socials (FEIS), de CC.OO. El interés de El Instituto Obrero fue reconocido con su designación en 2003 como miembro honorífico de la ASE en la X Conferencia de Sociología de la Educación.

4. Para la clase: algunos supuestos para pensar el cine en su contexto social

Más allá de la presencia del cine en las clases de sociología de la educación como ilustración de diferentes temas o conceptos, es posible guiar y sistematizar en el espacio del aula cierta reflexión activa acerca de las relaciones entre cine y educación. A continuación expongo algunas propuestas (a modo de ejercicios de imaginación sociológica) que tuve ocasión de poner en marcha en el marco de un curso de libre opción sobre cine y literatura celebrado en la Universidad de Salamanca en el curso 2001-2002.

17 En otro orden de cosas, el autor de estas páginas tuvo ocasión de participar en uno de los capítulos de la serie “Nuestros mayores” del IMSERSO (2003), dedicado al aprendizaje (alfabetización) de la informática de sectores de población de la tercera edad. Otro tipo de

educación no formal, cuya importancia va aumentando de día en día.

- **Seguir la trama**

Se trata de escoger tres films con el fin de seguir la pista de cada uno de ellos en tanto que objetos culturales puestos en circulación en itinerarios o circuitos específicos, y dando lugar a un conjunto de prácticas y relaciones sociales. Pueden distinguirse varios momentos o fases en la trayectoria de una película: 1) fase previa a la producción, 2) realización, 3) emisión, 4) recepción, 5) proyección social, 6) transformación del producto inicial, 7) explotación o multiplicación como objeto cultural, 8) recuperación o revival del objeto, etc. Esta secuencia no es necesariamente lineal y muestra las estrechas relaciones de una producción cultural determinada con variables sociales que van más allá de su propio discurso interno o contenido singular. Sugerimos enumerar algunos momentos de las películas como *Hoy empieza todo*, dirigida por B. Tavernier (1999), alguna película de la factoría Disney, otras películas a criterio del grupo.

- **Nuestra educación sentimental**

Cada miembro del grupo ha de elegir al menos una película que en algún momento de su vida pueda haber tenido un impacto emotivo destacable, o de la que guarde un recuerdo especial, o que haya supuesto un descubrimiento, una experiencia, un hallazgo o una revelación acerca de algún aspecto social, artístico, vital, etc. Una vez elegidas las películas, se justificará brevemente los motivos de esa elección, y se contrastarán las coincidencias, similitudes o diferencias.

- **Algunos enigmas: un juego de relaciones**

En esta ocasión, sugerimos reflexionar a partir de una serie de cuestiones para establecer conexiones sobre aspectos que aparentemente no guardan relación entre sí:

- ¿Qué relación tiene el pintor Francis Bacon con el productor Walt Disney¹⁸?
- ¿Qué relación guarda el cine con el mito de la caverna platónico?
- ¿Qué relación se da entre el cine y las metáforas?
- ¿Qué relación guarda el cine con el movimiento cultural de la Ilustración?

- ¿Qué relación es posible encontrar entre cine y globalización?

- **Elaborar un canon**

Proponemos en este supuesto la elaboración colectiva de un canon cinematográfico que seleccione por orden de preferencia las diez mejores películas que hayan visto. La elección ha de ir acompañada de una argumentación acerca de los criterios utilizados, así como las dificultades encontradas a la hora de llegar a un acuerdo sobre el listado final.

- **Realizar el guión de un spot publicitario**

Lógicamente, no se trata de realizar un guión definitivo, sino de proporcionar una "maqueta" o "proyecto" de guión, recogiendo la idea principal de este *spot*. Es necesario pensar en el producto o información que se quiere anunciar, así como en los efectos del mismo desde el punto de vista de su impacto o receptividad en la audiencia a la que va dirigido el spot.

- **Vivencias y evidencias a partir del 11-s (imágenes del apocalipsis)**

Sin duda, la experiencia del 11-s ha estremecido a la humanidad, acrecentado la conciencia de nuestra finitud y la necesidad de gestionarla mejor. Para la mayoría, las vivencias del 11-s han tenido lugar a través de la pequeña pantalla o a través de las fotografías en prensa y han estado mediadas por los comentarios en los diferentes medios de comunicación. Se trata de reflexionar sobre la proyección y la magnitud del impacto de este acontecimiento.

Los siguientes textos del escritor uruguayo Eduardo Galeano (*Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*), escritos tres años antes del suceso del 11-s, resultan premonitorios, y pueden ayudarnos para elaborar una breve reflexión en el contexto de esta sesión.

Puntos de vista/9

Desde el punto de vista de la economía, la venta de armamentos no se distingue de la venta de alimentos.

El derrumbamiento de un edificio o la caída de un avión son más bien inconvenientes desde el punto de vista de quienes estaban adentro, pero son convenientes para el crecimiento del PNB, el Producto Nacional Bruto, que a veces podría llamarse Producto Criminal Bruto (pág. 125).

18 Véase, a propósito, el sugerente texto de John Berger: "Francis Bacon y Walt Disney", en *Mirar*, Gustavo Gili, Barcelona, 2001, pp. 112-118.

¿Nace una estrella?

A mediados del 98, la Casa Blanca lanza otro villano a la cartelera mundial: responde al nombre artístico de Usama bin Laden, es fundamentalista islámico, lleva barba y turbante, y en el regazo acaricia un fusil. ¿Hará carrera esta nueva figura estelar? ¿Tendrá buena taquilla? ¿Logrará demoler los cimientos de la civilización occidental, o será no más que un actor secundario? En el cine de terror, nunca se sabe. (pág. 127)

Lamentablemente el 11-S ha tenido su réplica en nuestro país el 11-M. La propuesta inicial se puede aplicar también a este atentado con tan dramáticas consecuencias.

- **Imaginando contrafácticos: mundos posibles**

Contrafácticos son aquellos hechos que no han sucedido, pero que de haberse producido, hubieran podido alterar el curso de los acontecimientos actuales, de una manera que no podemos comprobar empíricamente, sino de los que tan sólo podemos especular.

Sugerimos pensar acerca de los siguientes contrafácticos:

- Si 4 de cada 5 americanos declaran votar en función de lo que ven en la pantalla, ¿qué habrían votado en las últimas elecciones de no haberse televisado la campaña electoral ni a los candidatos presidenciales?
- ¿Qué cambios se habrían producido en tus costumbres y relaciones sociales si pertenecieras al minoritario grupo de los sin tele (aquellos que renuncian voluntariamente a tener un televisor en sus hogares)?
- Formula algunos nuevos contrafácticos en relación con los aspectos que estamos abordando.

- **La vida en una pantalla** (política de los deseos)

Dice Spinoza que no deseamos las cosas porque son buenas, sino que las cosas son buenas porque las deseamos. Sugerimos la redacción de un único y breve mensaje de buenos deseos a los amigos o allegados a través de los siguientes formatos, con las variaciones que sean necesarias para cada uno de ellos: Una tarjeta postal, la pantalla de un móvil, un e-mail enviado por ordenador, el contestador automático del teléfono, un telegrama, un fax... ¿Qué medio utilizaríamos en primer lugar? ¿Y en último? ¿Por qué?

- **El espejo roto: pintar, filmar, fotografiar**

Con frecuencia tendemos a pensar en el cine o en las imágenes en general como una suerte de espejo que refleja la realidad, que duplica el mundo. Un espejo roto multiplica las imágenes que refleja, a través de cada uno de sus fragmentos.

Piensa en el cruce de fronteras que a veces se produce entre diferentes formas artísticas de reflejar la realidad (pintura, cine, fotografía, literatura, educación, periodismo).

Se trata de enumerar algunos ejemplos de este tipo de *bricolage* o de mestizaje cultural (la pintura en el cine, o viceversa; la educación en el cine o el cine que da pie a obras escritas, la fotografía como objeto literario, como documento o testigo social, el maridaje entre literatura y fotografía, pintura y literatura, etc.)

Referencias bibliográficas

- AA.VV.: *Sociología de la educación y formación del profesorado. X Conferencia de Sociología de la Educación*. Germania, Alzira, 2004 [colección polis-paideia, 1].
- AGUILAR, Pilar: *Manual del espectador inteligente*. Fundamentos, Madrid, 2000.
- ALUMNOS DE BARBIANA: *Cartas a una maestra*. Barcelona, Nova Terra, Barcelona, 1990.
- BALLÓ, Jordi y PÉREZ, Xavier: *La semilla inmortal. Los argumentos universales en el cine*. Anagrama, Barcelona, 1997.
- BELTRÁN LLAVADOR, Fernando y BELTRÁN LLAVADOR, José: "Mirar la educación, educar la mirada", en Beltrán, José: *Márgenes de la educación. La lucha por la claridad*. Alzira, Germania, Alzira, 2004, pp. 89-99.
- BERGER, J.: *Modos de ver*. Gustavo Gili, 1980, Barcelona, 3ª edic.
- BERGER, J.: *Mirar*. Gustavo Gili, Barcelona, 2001.
- BRU, Josepa: *Medio ambiente: poder y espectáculo*. Barcelona, Icaria, Barcelona, 1997.
- CABRERA, Julio: *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*. Gedisa., Barcelona, 1999.
- CAPELLA, Juan Ramón: "Bibliografías", en *El aprendizaje del aprendizaje*. Madrid, Trotta, 1995, pp. 101-115.
- FERNÁNDEZ, Sebastián, J.: *Cine e historia en el aula*. Akal, Madrid, 1989.
- FERRER, Anacleto et al. [Grup Embolic] (1995): *Cinema i filosofia. Com ensenyar filosofia amb l'ajut del cinema*. Edicions de La Magrana, Barcelona, 1995.

- CHOZA, Jacinto y MONTES, María José: *Antropología en el cine I. Construcción y reconstrucción de lo humano*. Ediciones del Laberinto, Madrid, 1999.
- CHOZA, Jacinto y MONTES, María José: *Antropología en el cine II. Construcción y reconstrucción de lo humano*. Ediciones del Laberinto, Madrid, 1999.
- DAVIS, Mike: *Más allá de Blade Runner. Control urbano: la ecología del miedo*. Virus, Barcelona, 2001.
- ERICE, Víctor. "Medios audiovisuales bajo control: cine y televisión". *Archipiélago*, n. 60, 2004, pp. 13-18.
- ESPELT, Ramón: *Jonás cumplió los 25. La educación formal en el cine de ficción, 1975-2000*. Laertes, Barcelona, 2001. [El título se refiere a la película de Alain Tanner: *Jonás, que cumplirá los 25 en el año 2000* (1976)].
- FEITO, Rafael: "Buenos profesores", en *Sociología y Formación del Profesorado. X Conferencia de Sociología de la Educación*. Germania, Alzira, 2004 [colección polis-paideia, 1].
- FERNÁNDEZ PALOMARES, Francisco: *La democracia necesita que a la pedagogía le crezcan alas...* [Lección inaugural], Universidad de Granada, 2003.
- FERNÁNDEZ PALOMARES, Francisco y OLMEDO REINOSO, Antonio: "Barbiana y las escuelas japonesas: apoyos audiovisuales para ayudar a comprender la dimensión social en la enseñanza", en *Sociología y Formación del Profesorado. X Conferencia de Sociología de la Educación*. Germania, Alzira, 2004 [colección polis-paideia, 1].
- FERNÁNDEZ SANTOS, Ángel y ERICE, Víctor: *El espíritu de la colmena*. Elías Querejeta ed., Madrid, 1976.
- GARCÍA HERNÁNDEZ, Isabel: "Memoria frente al olvido", *Trabajadora* (Secretaría Confederal de la Mujer de CC.OO.), n. 5, IV época, septiembre 2002. [reseña del vídeo-documental *Olvidadas*, elaborado por la Asociación Mujeres por Derecho mujeresxderecho@eresmas.com].
- GIROUX, Henry: *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, 2001.
- HEIDER, K. G.: *Ethnographic film*. Austin, Universidad de Texas, 1976.
- HEIDER, K. G.: *Films for anthropological teaching*. (American Anthropological Association, 1703 New Hampshire Avenue NW", Washington DC 20009).
- HERNÁNDEZ, Francesc J.; BELTRÁN LLAVADOR, J.; Marrero, Adriana: *Teorías sobre sociedad y educación*. Valencia, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2005, 2ª ed.
- JIMÉNEZ PULIDO: *El cine como medio educativo*. Ediciones del Laberinto, Madrid, 1999.
- MARTÍNEZ, Josefina, coord.: *Películas para usar en el aula*. UNED, Madrid, 2003.
- MELLONI, Javier: *El cine y la metamorfosis de los grandes relatos*. Barcelona, Cuadernos Cristianisme y Justicia n. 124, 2004.
- PUJALS, Gemma y Romea, Mª Celia: *Cine y Literatura. Relación y posibilidades didácticas*. ICE-Horsori, Barcelona [Cuadernos de educación, 34], 2001.
- RAMONET, Ignacio: *La golosina audiovisual*. Madrid, Debate, Madrid, 2000.
- RIPOLL SORIA, Xavier: *Si bwana. Los indígenas según el cine occidental*. Alianza, Madrid, 2000.
- RIVERA, Juan Antonio: *Lo que Sócrates diría a Woody Allen*. Madrid, Espasa Calpe, 2004.
- ROSSELLINI, Roberto: *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo. Escritos sobre cine y educación*. Gustavo Gili, Barcelona, 1979.
- SÁNCHEZ NORIEGA, José Luis: *De la literatura al cine*. Barcelona, Paidós, Barcelona, 2000.
- SARTORI, Giovanni: *Homo videns*. Taurus, Madrid, 1998.
- VELA LEÓN, Juan Antonio: *Cine y mito. Una indagación pedagógica*. Madrid, Ediciones del Laberinto, Madrid, 2000.

Los recursos sobre cine en internet son cada vez más amplios, ricos y versátiles. Para el caso que nos ocupa, y a efectos didácticos, sugiero la consulta de la página web de la Asociación de Sociología de la Educación (ASE): www.ase.es.

Resumen

En este artículo se presenta una propuesta metodológica que consiste en la utilización de un repertorio de películas clásicas y contemporáneas como recurso didáctico para las asignaturas de sociología de la educación en las diferentes titulaciones en las que se imparte, en España: Magisterio, Pedagogía, Educación Social y Trabajo Social. La propuesta se basa en la experiencia del autor impartiendo esta materia en los últimos años, en los que ha ensayado la integración de algunos contenidos y narraciones fílmicas como forma de "ilustrar". En este caso la "mirada sociológica" deja de ser un término metafórico y se convierte en una descripción literal de un curso de acción educativa.

Descriptor: Sociedad / Educación / Cine / Sociología de la Educación.