

# REVISTA IBERO— —AMERICANA

de Educación

*de Educação*



Organización  
de Estados  
Iberoamericanos

para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

NÚMERO 29

**Monográfico:** *Ética y formación universitaria / Ética e  
formação universitária*

**Mayo-Agosto 2002 / Maio-Agosto 2002**

**TÍTULO:** *La educación en valores a través del cine y las  
artes*

**AUTOR:** *Santiago Ortigosa López*

## LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DEL CINE Y LAS ARTES

**Santiago Ortigosa López (\*)**

**SÍNTESIS:** La catarsis generada por la obra de arte contribuye a iluminar y a intensificar las situaciones vitales en las cuales acontece la práctica de los valores. Música, narraciones y cine habitúan a los alumnos a juzgar con rectitud y a enorgullecerse de mantener disposiciones morales. En ese sentido ver cine, cuando es realmente arte, es siempre una ganancia y jamás una pérdida de tiempo. El texto narrativo audiovisual es análogo a la exposición que es la propia vida humana, y permite un acceso directo, intenso y esencialmente educativo a lo valioso. Conviene que siga al visionado la redacción escrita y el debate, tal como se muestra en la aplicación práctica.

**SINTESE:** *A catarse gerada pela obra de arte contribui a iluminar e a intensificar as situações vitais nas quais acontece a prática dos valores. Música, narrações e cinema habituam os alunos a julgar com retidão e a orgulhar-se de manter disposições morais. Nesse sentido ir ao cinema, quando é realmente arte, é sempre uma ganância e jamais uma perda de tempo. O texto narrativo audiovisual é análogo à exposição que é a própria vida humana, e permite um acesso direto, intenso e essencialmente educativo ao valioso. Convém que siga ao assistido a redação escrita e o debate, tal como se mostra na aplicação prática.*

157

---

(\*) Doctor en Filosofía y profesor en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, España.

## 1. ÉTICA Y ESTÉTICA. ARTE Y VIDA

Siendo que la ética tiene carácter vital, y que hombres y mujeres son fértiles en recursos y libres, se entiende que sus vidas no sean un mero transcurrir sino una biografía de la que ellos mismos son protagonistas.

Pues bien, el arte permite que una persona «viva más» porque le muestra dimensiones de la realidad en las que no había reparado, y en las que, consecuentemente, no había «vivido».

Esta consideración ha servido como clave heurística en la redacción del presente artículo.

El arte puede descubrir nuevos modos según los cuales también es habitable o «vivable» el dolor y la lucha, la nostalgia y la esperanza, el amor y la muerte. ¿Por qué gusta Becquer en la adolescencia? Porque ante sus poemas el adolescente puede decir «esto es exactamente lo que a mí me pasa»<sup>1</sup>.

Un joven no considera un drama teatral sólo desde el punto de vista estético, sino ante todo en cuanto presenta imágenes de la vida humana que le permiten participar en formas de la existencia. Uno puede así aprender a ver la vida desde los caracteres más diversos, con los cuales simpatiza internamente con intensidad.

Los núcleos éticos de las obras de Shakespeare ilustran muy bien lo que queremos decir.

Mercutio (en *Romeo y Julieta*) es el hombre que camufla su desesperación absoluta con aventuras jocosas, y que, después de reírse de su vida, concluye carcajeándose de su propia muerte; es el desesperado que juega a divertirse a costa de lo que sea.

El dominio del mal a causa de la ambición desmesurada (*Macbeth*); la crueldad como arma de la codicia para destruir el amor de hija y cualquier vestigio de agradecimiento (*El rey Lear*); el veneno de la murmuración y la calumnia (*Otelo*); la supersensibilidad que, enfrentada con el mal, se ve debilitada y animada a la venganza como sistema de ejercer la justicia (*Hamlet*); el abandono del deber por la pasión (*Antonio*

---

<sup>1</sup> Jacinto Choa, «Influjo de la literatura en las actitudes humanas» en *N. T.*, núm. 225, Pamplona 1973, pp. 65-78.

y *Cleopatra*); y el enfrentamiento de la amistad y de las convicciones idealistas con la sutileza ética y el «realismo» político (*Julio César*) son algunos de los núcleos morales en los que fue concebido el genio creador del poeta.

## 2. EL SENTIDO DE LA OBRA DE ARTE EN LA EDUCACIÓN: GADAMER

Para determinar el sentido de objetividad propio de las ciencias del espíritu, Gadamer acude al ejemplo de la obra de arte.

El arte es representación, y «la representación del arte es de tal forma que está ahí para alguien, aun cuando no haya nadie como espectador».

A ese «estar ahí» le llamamos *extaticidad*. Con ella no nos referimos sólo al hecho de que la obra de arte apunte más allá de sí misma; lo más relevante al hablar de *extaticidad* de la obra de arte es que lo que ella pretende –y aquello en lo que consiste su esencia– es una transformación de la subjetividad que la acoge.

La obra de arte es:

- un objeto frente a un sujeto, y
- una experiencia que transforma al que la experimenta: una catarsis.

Como es sabido, la expresión *catarsis*<sup>2</sup> significa literalmente purificación o purga, en el sentido de liberación de lo extraño y de lo dañino. En términos médicos este vocablo fue empleado por Hipócrates, que, partiendo de su teoría de los humores, la definió como «la eliminación de los humores dañinos del cuerpo», y que se llevaba a cabo gracias al uso de medicamentos o purgas. En la tradición pitagórica significaba una purificación ritual, obtenida mediante sacrificios, destinada a separar el alma de la cárcel corporal. También bajo la influencia del pitagorismo Platón dio a la *catarsis* connotaciones morales y la concibió como el proceso de liberación del alma (Cratilo, 405 a-b; Sofista, 227c-230d).

---

<sup>2</sup> Véase Jordi Cortés y Antoni Martínez, *Diccionario de Filosofía*, CD, Barcelona, Herder, 1998.

Aristóteles, en cambio, le da un sentido estético: es la liberación provocada por la música, la poesía y, sobre todo, por la tragedia, que «suscita la purificación de las pasiones» y que incita el entusiasmo que produce el apaciguamiento que lleva a esa purificación. A través de la contemplación de la tragedia –que es imitación de hechos graves y dramáticos– se produce la catarsis en el espectador, ya que, a diferencia de los hechos reales, los males acontecidos en el teatro sólo le afectan por semejanza con los actos de su propia vida.

Por tanto, la subjetividad que está en juego no se limita a la del autor, sino a la del receptor de una objetividad que consiste en ser transmisión.

Gadamer quiere acceder a la comprensión de la objetividad de las ciencias del espíritu, entre las cuales se encuentra la educación. En su opinión, esa objetividad, a la vez que incluye una referencia fundamental al sujeto, no puede reducirse sólo a la autopoición de ese sujeto. El sujeto es insuficiente respecto de sí mismo (el sujeto no se entiende por referencia exclusiva a sí mismo): necesita de la realidad.

Esto se muestra en la experiencia de la obra de arte. El que experimenta una obra de arte sufre una auténtica conmoción que supone una transformación de quien realiza esa experiencia<sup>3</sup>.

### 3. LA TRANSFORMACIÓN ANTE LA BELLEZA<sup>4</sup>

Gozamos en presencia de la belleza. Más que gozar de ella, hay que decir que gozamos con ella. Y lo curioso es que, en vez de consumirse en lo material y sensible (como ocurre con lo placentero), se vuelve esplendorosamente espiritual sin dejar de ser sensible.

A diferencia del placer material, el placer que la belleza nos procura, aunque es desinteresado, no nos deja indiferentes ante ella. De hecho, tal vez sea la belleza lo que hay de más «interesante» bajo la luz del sol.

---

<sup>3</sup> Véase Javier Hernández Pacheco, *Corrientes actuales de filosofía: la Escuela de Francfort, la filosofía hermenéutica*. Madrid, Tecnos, 1996.

<sup>4</sup> Juan Plazaola *Introducción a la Estética*. Bilbao, Universidad de Deusto, 1991.

Hay un interés que no se da en el placer estético: el interés práctico por el objeto, como ocurre cuando el objeto va a servir para otra cosa. Las realidades bellas no tienen sentido porque «sirvan para», sino lo tienen en sí mismas. Esto es así porque nuestro gozo no recae en aquello que aparece, sino en la apariencia misma.

En toda vivencia que calificamos de estética hay siempre un atisbo o preludeo de un estado de exaltación; hay una captación del alma por el objeto. Después de habernos «asombrado», después de habernos detenido a analizar el objeto (un Renoir o un Velázquez), se produce una pausa milagrosa en la que el yo en plenitud se detiene sobre el objeto; ya no lo analiza, no lo estudia; ya no lo enumera ni relaciona; simplemente lo contempla globalmente y goza de su presencia sensible, abandonándose a mil impresiones confusas y deliciosas, cuyo vaivén rítmico permite llamar activo a un estado que en esa última fase comporta más bien un abandono pasivo al objeto.

Lo bello opera como una hipnosis, poniéndonos en un estado de indiferencia respecto a los alicientes de la vida cotidiana. La felicidad que aporta la vida estética nos roba el tiempo muy a nuestro gusto. La experiencia es que «se pasa el tiempo sin sentir».

La palabra clave de lo que experimentamos es reposo o quietamiento. Ante lo bueno, el deseo descansa en la posesión del objeto; ante lo bello, el deseo no queda aniquilado sino quietado, descansa no en la posesión del objeto sino en su contemplación. Al ser el objeto estético no más que una manifestación, la voluntad no puede descansar sino en una contemplación. La voluntad no queda eliminada o destruida, sino quieta, sosegada y como adormecida en la pura contemplación.

¿Tiene entonces relación natural la belleza con el mundo de los valores?

#### 4. LA EXPERIENCIA DE LA BELLEZA EN LA EDUCACIÓN MORAL

Aristóteles es muy clarificador sobre el modo en que la estética puede conducir a la ética.

Su teorización sobre el valor de la música en la formación moral resulta sin duda lúcida: afirma que «las imitaciones provocan sentimientos afines en los oyentes aun aparte de los ritmos y melodías. Y como la

música pertenece al género de las cosas agradables, y la virtud consiste en gozar, amar y odiar rectamente, es evidente que nada debe aprenderse tanto y «a nada debe uno habituarse tanto como a juzgar con rectitud y a gozarse en las disposiciones morales nobles y en las actividades bellas»<sup>5</sup>.

Es en los ritmos y en las melodías donde encontramos las imitaciones más perfectas de la verdadera naturaleza de la vida y de la mansedumbre, de la fortaleza y de la templanza, así como de sus contrarios y de todas las demás disposiciones morales (la experiencia lo demuestra, ya que nuestro estado de ánimo cambia cuando los escuchamos)».

De hecho, «la aflicción y el gozo que experimentamos mediante imitaciones están muy próximos a la verdad de esos mismos sentimientos [...] En las demás sensaciones no se da imitación alguna de los estados morales; [...] en cambio, en las melodías mismas hay imitaciones de los estados morales»<sup>6</sup>.

El término *mimesis* designaba en la antigua Grecia la representación teatral por los mimos (actores). Pero esta noción adquirió un carácter central en la reflexión filosófica, especialmente a partir de Platón, y desde entonces fue uno de los conceptos básicos de la estética, al menos hasta finales del siglo XVIII<sup>7</sup>.

Para Aristóteles todo arte es *mimesis* o imitación de la naturaleza, pero no sólo en un sentido de reproducción de sus rasgos externos, sino que puede ser representación de aspectos del carácter, de las pasiones o acciones de lo existente. Así, la noción de *mimesis* significa más esa representación que la mera imitación, y caracteriza a las artes productivas (poesía, tragedia, comedia y música), pero también a las artes en general. En el pensamiento aristotélico dicha noción se relaciona –como ya hemos mencionado– con la de catarsis: la tragedia produce placer porque es imitación (*mimesis*) de los hechos que producen miedo o compasión. Aunque el objeto imitado en la tragedia pueda ser desagradable, el placer de contemplar la imitación provoca el de la catarsis al superar el desagrado, ya que la situación no es real. Este placer estético

---

<sup>5</sup> El subrayado es nuestro.

<sup>6</sup> Aristóteles. *Política* V 1340a.

<sup>7</sup> Véase Jordi Cortés y Antoni Martínez, *op. cit.*

es posible porque, según Aristóteles, la experiencia estética es de índole cognoscitiva.

Cuando arrastrado por el tráfago de la vida diaria el hombre se siente asaltado por la belleza y se detiene a «contemplar», llega a olvidarse de sí mismo, y, poseído por el sentimiento (como el niño que se identifica con las imágenes que contempla), se convierte en árbol, en flor, en Hamlet, en rostro humano: se mimetiza al conocer.

Por lo tanto, en la contemplación artística conocemos, y, si conocemos, aprendemos. El modo en que ocurre este aprendizaje será objeto del epígrafe siguiente.

## 5. ¿EL ARTE IMITA A LA VIDA O LA VIDA IMITA AL ARTE?

Algunos pueden pensar, como Platón en su República<sup>8</sup>, que el arte es un sucedáneo quimérico y deficiente de la verdadera realidad.

El artista –ya sea en poesía, teatro, cine, etc.– es un traficante de la apariencia que disimula lo que existe para simular lo que no existe. El arte sería una técnica de ilusión que puede convertirse en técnica de perversión tanto por los asuntos que trata como por alejar a la razón de la vida real.

Ahora bien, a nuestro juicio la vida no es algo concluido y encerrado en sí mismo, y el quehacer artístico, como el quehacer intelectual o moral tienen sentido en cuanto tales «quehaceres».

De hecho, algunos autores (Oscar Wilde, por ejemplo) sitúan al arte por encima de la vida cuando afirman –en clara oposición a la tesis aristotélica– que «la vida imita al arte».

Choza<sup>9</sup> interpreta esta última tesis en un sentido del todo clarificador. «La vida imita al arte» significa que el arte hace posible el paso de la monotonía opaca a la novedad radiante; que nosotros no hemos sabido vivir en la niebla hasta que los pintores impresionistas nos la mostraron; que nuestros alumnos no sabrán vivir en la nostalgia o

<sup>8</sup> Véase por ejemplo, Platón. *República* X, 603ab.

<sup>9</sup> Jacinto Choza, *op. cit.*



---

en la esperanza, en el dolor o en la lucha, hasta que los poetas y los literatos nos ayuden a enseñárselo.

El arte, por belleza, implica un cierto raptó. Y el raptó implica un algo de «evasión». Pero, al mismo tiempo, el arte ilumina la «realidad en la que estamos», consiguiendo que descubramos aspectos nuevos de la misma.

Es cierto que la literatura puede «iluminar» los peores aspectos del vivir; entonces, nuestros alumnos pueden ilusionarse con tender hacia lo peor que les pueda pasar.

Sin embargo, también es cierto que la verdad del arte es el hecho de la libertad, porque en el arte –como en la vida– desconocemos de qué manera va a transcurrir todo hasta el final.

Por eso, si educamos en la libertad nuestros alumnos sabrán eludir los itinerarios sin salida, porque habrán aprendido que en nuestras vidas ocurre lo mismo que en las mejores novelas mientras las leemos: que pueden continuar de un modo parcialmente imprevisible al día siguiente.

En tal sentido afirma McIntyre<sup>10</sup> que la unidad del «yo» reside en la unidad de una «narración», en la que se enlazan nacimiento, vida y muerte como comienzo, desarrollo y fin de esa narración. Cada ser humano es el personaje principal en su propio drama; tiene un papel subordinado en los dramas de los demás, y cada drama limita a los demás. Desde dicha óptica, el sentido de la acción educativa es facilitar a los educandos que desempeñen el mejor papel en el drama narrativo que es cada una de sus vidas.

Como en toda narración, también en la humana aparece como algo exigido, la «impredecibilidad». Pero, igualmente, en toda narración hay un «hilo conductor» que desemboca en la conclusión; en la vida humana lo impredecible convive con la culminación que supone tener un fin (en el doble sentido de «acabamiento» y «meta», en el que no hay presente no informado por alguna imagen de «futuro»).

Que la vida humana sea biográfica, o mejor autobiográfica, significa que ser un hombre es encontrarse viviendo una historia. El

---

<sup>10</sup> Alasdair MacIntyre, *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica, 1987.

hombre es entonces un animal que puede contar historias, y que, de hecho, las cuenta.

Se pone así de relieve el papel de lo narrativo en la educación. Ese papel resulta obvio cuando analizamos el sentido que tiene contar cuentos a los niños. Cuando a un niño se le narra una historia, se le da un guión del que formar parte con su imaginación y mediante el cual encuentran sentido las acciones y el vivir mismo. Privar a los niños de las narraciones y cuentos equivale a convertirlos en sujetos que tartamudean angustiados en medio de sus acciones y de sus palabras.

Por otra parte, la unidad de la vida individual se vincula a la unidad de una narración encarnada por una vida única. En consecuencia, la pregunta que se hace el educador sobre cuál sea la mejor educación para alguien, equivale a preguntarse de qué modo podría vivir mejor el educando esa unidad y de qué modo podría llevarla a su plenitud. La educación se muestra, entonces, como el relato de la búsqueda en torno al mejor modo de desarrollar la narración de la propia vida y la del educando. Y ello siendo consciente de que, sólo en el transcurso de la búsqueda, se entenderá al fin la meta que se está buscando y que comienza y concluye desde y en el autoconocimiento.

Este planteamiento de la educación es simultáneo a la concepción de la vida humana como «un dentro que crece» (inmanencia) y como «autorrealización».

Vida significa crecimiento activo, porque una vida sin acción no es propiamente vida. En el caso del hombre, la vida es un desarrollo encaminado a conseguir lo que le conviene más para su perfeccionamiento.

Así es como llegamos a una clave en el concepto de educación. Si la educación es posible y necesaria es porque el hombre puede dirigirse hacia la plenitud de la que es capaz por ser humano.

La educación tiene que ver con la armonía, con la belleza, plenitud y perfección de las personas. Y se logra facilitando que cada ser humano alcance los objetivos o estados plenamente desarrollados hacia los cuales tiende y se inclina.

Es decir, podemos contemplar al hombre tal como es, o tal como podría llegar a ser si su vida fuera una vida lograda. La educación ocupa un lugar intermedio entre ambas situaciones. Así, en cierto modo, sólo

cuando el educador contempla al educando como lo que con el criterio más objetivo y realista posible puede llegar a ser, está realizando un proceso educativo auténtico y ayudándole eficazmente a que se humanice<sup>11</sup>.

## 6. UN CASO CONCRETO: LA ACCIÓN DRAMÁTICA AUDIOVISUAL

Como añadido a lo dicho hasta aquí, parece interesante que nos detengamos algo en el papel de la acción dramática producida por los medios audiovisuales.

Tomando en cuenta iluminaciones, encuadres, decorados, gestos y voces, ritmos de imágenes y sonidos, se elabora una articulación que hace apto al hombre para comprender y valorar lo real en su conjunto<sup>12</sup>.

Realizar esta comprensión supone pensar qué fue lo que se vio, o qué era antes de verlo y de darle un sentido. Se trata de observar que los fundamentos del espectáculo audiovisual presentan una articulación básica que se corresponde con los de la sociedad y con la cultura en que nacen.

En los fundamentos del mundo audiovisual figura lo que bien puede llamarse –por usar terminología de Hegel– espíritu objetivado de una sociedad. Y figura en términos de organización narrativa y dramática.

Las imágenes que hacemos de nosotros y que ofrecemos como espectáculo audiovisual no son un caprichoso juego especular respecto de un presente temporal inconcreto. En ellas vamos hacia el pasado, juzgándolo como historia, y hacia el futuro, comprometiéndolo políticamente.

Las imágenes que hacemos de nosotros siempre tienen algo de perdón y algo de promesa. En ese sentido, la ficción es siempre poderosa y efectiva: práctica (ético-política y estética), sobre todo cuando se intentan presentar y ver las cosas de la vida humana en algunas de sus

---

<sup>11</sup> Para Kant, entre otros muchos, el fin último de la educación es la «humanización del hombre», y como explica en sus *Vorlesungen über Pädagogik*, el hombre sólo llega a serlo mediante la educación.

<sup>12</sup> Véase Juan Jopsé García Noblejas, *El estatuto cognoscitivo de la mimesis*. Tesis Doctoral.

manifestaciones sensibles más importantes y evidentes, como son los gozos y las esperanzas, las tristezas y los temores.

## 7. EL PODER CONFIGURADOR DE LA *MIMESIS*

Junto a esto, lo audiovisual en la sociedad tiene una extraordinaria capacidad de moldear, confirmar o reformar las raíces culturales. (Como ya mencionamos, el arte imita a la naturaleza, pero también la naturaleza –vida– imita al arte).

Así, cada sociedad tiene la televisión y el cine que se merece, porque es en su seno donde se escriben, producen y exhiben imágenes asociadas a los valores vigentes en ella. También resulta cierto hablar de posibilidades de manipulación, propaganda, terrorismo cultural, etc.

En cuanto define prioridades acerca de lo que hay que hacer, existe un circuito de realimentación entre una cultura-sociedad concreta y su televisión y producción audiovisual, lo que supone la constante referencia a claves morales, como es bien sabido por los políticos.

Cine y televisión han sido vistos como medios eficaces para modificar el espíritu objetivado al que antes nos referíamos, bien en sentido político, bien en sentido económico, «creando» y planificando culturas artificiales.

167

## 8. LA *MIMESIS* COMO REFLEJO DE LO REAL

Estos medios también presentan el saber pacífico compartido por una sociedad. Un saber que, en términos de verdades estables que compense cultivar, está hoy tan disminuido que casi se reduce a nada: continuamos en un naufragio de horizontes de certezas. Tal situación objetivada en las pantallas produce aún mayor inquietud y desasosiego que la razón manipuladora antes señalada. Este auténtico malestar coincide con lo que ha dado en llamarse «crisis de la cultura occidental».

## 9. VIDA, VALORES Y EXISTENCIA

En definitiva, lo que Sartre afirmaba de la literatura es predicable del mundo audiovisual: es un desvelamiento del hombre y del mundo que

nos hace comprender mejor la vida, la relación con los valores y, por ende, la relación con la existencia.

Cuando Orson Welles insiste en que sus personajes «son agentes moralmente responsables en una sociedad creada por ellos», está diciendo lo que todos vemos mientras asistimos a un espectáculo audiovisual, participando de los sucesos que ahí se convierten en acontecimientos que se nos muestran.

Se trata de una experiencia estético-ética, que surge al contemplar la misteriosa y admirable necesidad que habita en la misma libertad con que se mueven los personajes, sin destruirla desde la determinación que constituye la lógica interna del trabajo del artista creador.

Por todo eso que aquí se expone como «apostilla inconclusa», nos ha parecido evidente la conveniencia de familiarizar a nuestros alumnos con todas las artes, incluidas las práctico-prácticas audiovisuales, a la hora de educar en valores.

## 10. ARTICULACIÓN DEL VISIONADO EN EL AULA

168

Al señalar la importancia de la estética como vía de acceso a la ética, ya hicimos referencia al papel de la narración dramática audiovisual.

Aquí se intenta exponer de un modo práctico cómo puede utilizarse una película para fomentar el reconocimiento y la ulterior puesta en práctica de los valores morales.

En nuestra opinión, el trabajo del profesor deberá consistir en:

- Visionar por su cuenta dos o tres veces el film que vaya a proyectar.
- Elaborar un cuestionario amplio.
- Elegir una película con estas características: nivel intelectual serio; cercanía con la vida real y amenidad; cercanía con el temario; cercanía con los problemas éticos de la vida cotidiana; trasfondo denso en el planteamiento de los problemas éticos.

El modo práctico de llevar a cabo la sesión de clase en la que se proyecte la película es:

- Haber explicado el significado de los contenidos conceptuales mínimos.
- Exponer a los alumnos la importancia de atender al argumento y a los aspectos estético-formales de la película.
- Insistir en que el uso de la película se considera «trabajo de clase»; exigir la presentación de un mínimo de tres a seis folios como desarrollo del trabajo.
- Antes de comenzar la proyección, dejar leer las preguntas a los alumnos; resolver las dudas en torno al cuestionario; explicar que las preguntas van apareciendo en orden sucesivo simultáneo al desarrollo del argumento en el film.
- Proyectar con algunas luces encendidas para que se puedan tomar notas.
- Los alumnos deberán tener cuatro o cinco folios en los que ir anotando las respuestas para su posterior elaboración.
- Tras la proyección, habrá un debate que tomará como motivo las preguntas del cuestionario.

## 11. EL DEBATE Y EL ROLE PLAYING

Enlazando con la práctica del debate posterior al visionado, conviene atender a las actividades de debate y de *role playing*<sup>13</sup>.

Si bien ambos procedimientos no son del todo iguales, los tratamos conjuntamente puesto que, en cierto modo, el segundo no es

---

<sup>13</sup> Véase las siguientes obras en las que se trata por extenso la utilidad del diálogo y los debates en el aula: D. E. Alvermann, D. R. Dillon, y D. G. O'Brien, *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*, Madrid, Visor, 1990; J. Tough, *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*, Madrid, Visor, 1976; Id., *Lenguaje, conversación y educación*, Madrid, Visor, 1979; S. Judson (ed.), *Aprendiendo a resolver conflictos*, Barcelona, Lerna, 1985; R. C. Hawley, *Value exploration through role-playing*, Amherst (Mass), ERA Press, 1974; J. M<sup>a</sup> Puig, *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo. Materiales para la educación ética y moral*, Madrid, Infancia y aprendizaje, 1993.

sino una variante del primero, y en gran medida lo que se diga de uno es válido para el otro. Todo debate consiste en una discusión dialogada sobre un tema controvertido, a ser posible de actualidad, en el que varios interlocutores ponen de manifiesto las diversas posturas suscitadas por el problema. Pues bien, el *role playing* simula un debate entre algunos interlocutores «diseñados» con anterioridad por el profesor, y, en este caso, procedentes de los personajes de la película. Además, el *role playing* debería concluir con un diálogo generalizado en toda la clase, que se aproximaría bastante a la anterior definición de debate.

El debate es, sin duda, más «natural» y espontáneo, pero por eso mismo más difícil de conducir a buen puerto. En él pueden surgir muchas cuestiones, pero quizá de forma un tanto desordenada y caótica. Además, si el grupo de clase es numeroso, su control es difícil. El *role playing*, por el contrario, es más formalista, es un procedimiento más cerrado y menos «personal», pero debido a la posibilidad de elegir tema puede facilitarse en gran medida la orientación de la actividad.

Ambos son métodos muy empleados para despertar la reflexión personal acerca de cuestiones candentes. De este modo podrían utilizarse incluso como introducción a un nuevo tema. El peligro en el que podríamos incurrir si comenzamos así es el de la «opinionitis». Dado que todavía no se tienen los conceptos necesarios, sólo se cuenta con las opiniones que pueden no estar demasiado razonadas. La otra posibilidad es la de servirnos de ellos como actividad final que permita sintetizar, a modo de conclusión, todo lo tratado en una unidad temática.

Resulta muy importante establecer antes y con claridad las «reglas del juego», es decir, cómo debe desarrollarse el diálogo. Se debería insistir en cuestiones tan decisivas como el modo de pedir la palabra, evitar las descalificaciones personales, respeto a las opiniones de los demás, no elevar la voz, etc. Si hemos optado por el debate, en la primera parte de la actividad el profesor tiene que limitarse a desempeñar la función de moderador. Sólo cuando se haya dado por concluido el diálogo podrá sacar conclusiones. En el caso del *role playing* el profesor debe evitar intervenir durante su desarrollo, limitándose a escuchar. Después podrá hacer intervenir al resto de la clase que no ha participado como interlocutor directamente, y acabar, al igual que en el caso del debate, con una síntesis en la que, al menos, se recojan con claridad los siguientes elementos: problemas surgidos, posibles alternativas, diversas justificaciones de cada una de ellas, fallos y aciertos argumentativos,

cuestiones que deben ser profundizadas, puntos importantes olvidados, etcétera.

Por último, es conveniente proponer a los alumnos y alumnas una lista de preguntas en las que se intente abstraer el problema debatido concreto que se ha utilizado como ejemplo, y se llegue a explicaciones más generales.

### *Un ejemplo práctico realizado en clase*

*Ficha Técnica:*

*Título:* Profesor Holland

Glenn Holland	RICHARD DREYFUSS
Iris Holland	GLENNE HEADLY
Bill Meister	JAY THOMAS
Helen Jacobs	OLYMPIA DUKAKIS
Vice-principal Wolters	W. H. MACY
Gertrude Lang	ALICIA WITT
Rowena Morgan	JEAN LOUISA KELLY
Directed by	STEPHEN HEREK

Hollywood Pictures.

*Áreas y cursos:* Área de ética en el nivel medio (Temas: «Deontología profesional: la enseñanza»; «La génesis de los valores morales»).

*Sinopsis:* La película narra los esfuerzos de un profesor de enseñanza secundaria por conseguir que sus alumnos amen la música tanto como él. Sus afanes se entremezclan con un aparente drama familiar, con las vicisitudes de un trato personalizado con sus alumnos y alumnas y, por supuesto, con el transcurso de los treinta años que dedica a la docencia.

El sueño del profesor Holland es tener todo el tiempo posible para componer, pero las circunstancias le obligan a ponerse a trabajar como profesor en un instituto. Este comienzo no parece presagiar nada bueno, y, de hecho, desde el primer día Holland está decidido a dejar ese trabajo tan pronto como pueda (las clases resultan agobiantes tanto para los alumnos como para él mismo).



Sin embargo, en seis meses se despierta una vocación escondida. Consigue que sus alumnos participen activamente en clase, les enseña a ver la música como un arte y no como una asignatura que hay que aprobar... y acaba convertido en un amante de su profesión: dedica horas extras a los muchachos, el trabajo lo amplía hasta la madrugada para preparar las clases, presta atención tutorial personalizada, etc.

De modo paralelo a esta evolución, Iris, su mujer, queda embarazada. El matrimonio espera con ilusión la llegada de su primer hijo, al que desde el útero materno Holland quiere inculcar su pasión por la música (para ello aplica los «cascos» del tocadiscos sobre el «alojamiento» materno de su hijo para habituarle a valorar la música clásica). Pero, al poco tiempo, durante un desfile de la banda del instituto, y cuando un vehículo de bomberos hace sonar su alarma a todo volumen, Iris, asustada, comprueba que su hijo no se despierta a pesar del estruendo. Tras una serie de comprobaciones, los padres deberán asumir que su hijo es sordo.

Los años pasan, y, con ellos, las nuevas generaciones. Holland reparte el tiempo entre los alumnos, las clases y su familia.

El enamoramiento de una alumna de 18 años –que Holland resuelve acertadamente– precede a una jubilación forzosa y a la apoteosis final.

172

Cuestionario procedimental para los estudiantes:

1. ¿Cuáles son las motivaciones que determinan la actuación profesional de Holland a lo largo de su carrera?
2. ¿Qué papel juega su esposa en los momentos iniciales de dificultad? ¿Por qué piensas que actúa así?
- 3.-¿Qué significa el comentario de la directora del instituto cuando afirma: «Usted necesita una brújula»?
4. ¿Qué muestra la actuación del profesor ante la ineptitud de su alumna para tocar el clarinete?
5. El profesor de gimnasia asegura a Holland que si no es «capaz de enseñar música a ese chico, es que es un mal profesor». ¿Es justo el comentario?, ¿es un incentivo para Holland?, ¿de qué modo?

6. ¿Por qué hace que le acompañe uno de sus alumnos al entierro del chico de color?
7. Significado de la frase «los profesores más importantes que tendrá su hijo serán ustedes». En general, ¿cómo valoras la relación del profesor Holland con su hijo?
8. ¿Cómo se debió sentir Cole cuando su padre interpretó para él la canción de los Beatles? ¿De qué modo refleja esto cariño?
9. ¿Por qué Rowena intenta seducir a Holland? ¿Te parece adecuada la manera de reaccionar del profesor?; ¿en todo momento?; ¿por qué? ¿Qué hubieras hecho tú en esa situación? Razona la respuesta.
10. Al final de la carrera profesional de Holland, ¿en qué ha consistido la sinfonía de su vida y cuál es la música que la compone?
11. ¿Qué piensas que debe sentir un profesor cuando ve cómo sus alumnos triunfan? ¿Se puede pagar eso con dinero?
12. Califica la película de 0 a 10. ¿Cuál es la escena que más te ha gustado y por qué? ¿Con cuál de los valores que aparecen en la película te quedarías y por qué? Añade tu opinión personal.

Objetivos conceptuales y actitudinales que se persiguen con esta actividad.

Conceptos, hechos y principios:

- Identificar las motivaciones para desarrollar un comportamiento profesional deontológico.
- Explicar la importancia de tener un «proyecto vital».
- Analizar el modo de enfrentarse adecuadamente a las dificultades familiares y profesionales (prudencia).
- Describir manifestaciones generales de afecto.
- Inferir la importancia de la música y del arte para una educación humanística.

Actitudes, valores y normas:

- Appreciar la importancia y el sentido del afecto en la educación (académica y familiar).
- Adquirir hábitos de responsabilidad en la profesión de alumno análogos a los que se proponen para los profesores.
- Adquirir una actitud de rechazo ante actitudes egocéntricas.
- Mostrarse sensible a los problemas de los compañeros y de los demás miembros de la comunidad escolar.
- Ser constante en el aprendizaje de la solidaridad, la fortaleza, el autocontrol, la confianza y la correspondencia como actitudes determinantes para la consecución de una vida lograda.

Algunos comentarios del alumnado:

Me gusta porque es una película diferente. Me gusta porque te puedes identificar con alguno de los personajes y meterte dentro al tener los alumnos edades parecidas a la mía. Además, es una de las pocas películas que no tiene violencia, y eso es encantador, porque ahora la violencia la puede ver todo el mundo y eso hace que aumente.

También me gusta la forma de actuar del Profesor Holland; me parece que todas sus decisiones son correctas porque las piensa mucho antes de tomarlas y no se deja influir por el egoísmo.

La verdad, yo me imaginaba otra cosa; pensaba que iba a ser un poco «rollo», pero ha sido todo lo contrario. Me alegro de que haya gente que siga haciendo películas así.

Carolina y Ana. 15 años

## BIBLIOGRAFÍA

ALVERMANN, D. E.; DILLON, D. R., y O'BRIEN, D. G. (1990): *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid, Visor.

ARISTÓTELES: *Política V*, 1340a.

CHOZA, Jacinto (1973): «Influjo de la literatura en las actitudes humanas», en: *N. T.*, núm. 225, Pamplona, pp. 65-78.

CORTÉS, Jordi, y MARTÍNEZ, Antoni. (1998): *Diccionario de Filosofía CD*. Barcelona, Herder.

GARCÍA-NOBLEJAS, Juan José: *El estatuto cognoscitivo de la mimesis*. Tesis doctoral.

HAWLEY, R. C. (1974): *Value exploration through role-playing*. Amherst (Mass), ERA Press.

HERNÁNDEZ PACHECO, Javier (1996): *Corrientes actuales de filosofía: la escuela de Francfort, la filosofía hermenéutica*. Madrid, Tecnos.

MCINTYRE, Alasdair (1987): *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica.

PLATÓN: *República*X, 603ab.

PLAZAOLA, Juan (1991): *Introducción a la Estética*. Bilbao, Universidad de Deusto.

PUIG, J. M. (1993): *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo. Materiales para la educación ética y moral*. Madrid, Didácticas.

TOUGH, J. (1976): *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid, Visor; Id. (1979): *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid, Visor; JUDSON, S. (ed.) (1985): *Aprendiendo a resolver conflictos*. Barcelona, Lerna.