

CINE, NARRATIVA Y ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA¹

por María GARCIA AMILBURU

Universidad nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid.

1. Qué se enseña y a quién

Antes de abordar la cuestión de la utilidad del empleo del cine y la literatura como instrumentos para la enseñanza de la filosofía, no parece superfluo detenerse a considerar, aunque sea brevemente, la naturaleza del saber que se enseña, y las características de las personas a quienes se enseña.

La filosofía, según la definición tradicional, es la ciencia que se ocupa del estudio de todos los seres a la luz de sus últimas causas o por sus primeros principios. Su objeto material es tan amplio como la infinita apertura intencional del entendimiento humano, y abarca por lo tanto no sólo lo real, sino también lo posible, y los entes de razón. Sólo lo contradictorio escapa al ámbito de la filosofía, y no por insuficiencia de este saber, sino por la limitación misma de la contradicción.

Sin embargo, muchas veces la filosofía se elabora y se expone de manera que se hace difícil entender cuál es el referente real de aquello de lo que se habla. Así, no es extraño que la mayor parte de las personas que no se dedican al cultivo de la filosofía consideren este campo del saber como algo *abstracto, que no tiene conexión con la vida ordinaria*, y por lo tanto se decreta la conveniencia de su extinción a causa de su inutilidad. O, en el mejor de los casos, la filosofía se tolera como un lujo cultural, un capricho, algo que interesa a un reducido grupo de personas que sólo se entienden entre ellos, y a los que parecen preocupar muy poco los problemas ordinarios, incluido el de la propia subsistencia, porque un estudiante de filosofía se piensa que es, con más probabilidades que otros, *carne de paro*.

Esta opinión generalizada pone de manifiesto la ignorancia de quienes la sostienen, pero también es un toque de atención para los que decimos dedicarnos al cultivo de la filosofía. Porque ¿a quiénes sino a nosotros mismos se puede culpar de que sea difícil señalar el referente real de la ciencia que estudia *la totalidad de lo real*? Debería más bien suceder lo contrario, porque la filosofía puede hacerlo con mayor o menor fortuna, pero aspira a reunir vida y reflexión. Es oportuno insistir sobre ello, cuando se ha creado tanta distancia frente a los problemas candentes del propio tiempo que los filósofos olvidan con frecuencia los problemas que les deberían concernir. Como señala Innerarity, <<la filosofía no es un asunto exclusivo de expertos, un ámbito especial vetado al interés vulgar y al sentido común, una especie de *Departamento de Verdades Sublimas*. Al menos, no debería serlo (...) El material sobre el que reflexiona el filósofo, las piedras con las que edifica su soberana atalaya, el valle que contempla, no son de su propiedad. El filósofo no tiene coto de caza propio; únicamente dispone de una licencia de cazador furtivo que le permite adentrarse en los cotos de los demás. La mayor parte de lo que el filósofo dice no es 'filosofía'. A veces esto es formulado como reproche, pero constituye su mejor alabanza>> (Innerarity, 1995 a, 151-152).

Por lo tanto, el pensamiento filosófico, sin abandonar el rigor y el grado de abstracción que le son propios, debe esforzarse por operar siempre sobre los hechos. Porque declarar que algo es así *de hecho* no significa haber dado una explicación, o que ya se comprenda lo que sucede. Son precisamente los hechos los que deben ser explicados. Y este es el principal objeto de la filosofía: intentar dar razón -en su

¹ Publicado en la *Revista Española de Pedagogía*, n. 207, (97), pp. 303-316.

máxima radicalidad y con la mayor profundidad posible- de lo que sucede, y por qué sucede. Por ello es muy conveniente que después de una explicación filosófica, los filósofos seamos capaces de poder decir: *esto es lo que en el lenguaje ordinario se suele llamar X, o esto es lo que ocurre cuando sucede X, etc.*

En España, el primer contacto de los alumnos con la filosofía se produce cuando éstos tienen alrededor de 15 ó 16 años. A esta edad -en la que ya algunos comparten los prejuicios antifilosóficos de los adultos- los estudiantes poseen una gran capacidad de intuición vivencial, de interiorización de todo aquello que les afecta o interesa, mientras que suelen estar menos habituados al pensamiento abstracto. En palabras de Arellano, los alumnos están ávidos de *realismo vivencial*, necesitan que los contenidos intelectuales que se les ofrecen puedan hacerse presentes en su propia intimidad.

El funcionamiento intelectual de los jóvenes es más de tipo *sapiencial*, les mueven los grandes ideales, las verdades esenciales. Les importa menos una demostración lógica rigurosa, que el que ellos *vean* que lo que se les dice es así, porque son capaces de referirlo a su propia experiencia. En este sentido, asimilan mejor el saber de tipo intuitivo que el experimento científico, porque éste es algo que puede hacerse evidente a cualquier subjetividad. Para que haya ciencia, el sujeto ha de ser intercambiable: no hay ciencia privada. La ciencia experimental es, por tanto, la renuncia metódica a la propia subjetividad.

Sin embargo, el tipo y el número de experiencias que se posee a esas edades son bastante reducidos, y es éste un punto al que volveremos al referirnos: a la necesidad de ampliarlas mediante *experiencias vicarias*. En el Bachillerato y en COU el profesor puede ser dispensado fácilmente de la erudición pero jamás puede estar dispensado de la capacidad de conectar el pensamiento con la vida, y más en concreto con aquello que pueden experimentar como *vida real* sus alumnos.

2. Conocimiento teórico y experiencia vital

Es habitual distinguir entre el conocimiento de algo de modo *teórico*, y conocer *por experiencia propia*. Así, es diferente el conocimiento teórico de los síntomas de una enfermedad que puede poseer un médico, y la experiencia de esos mismos síntomas que tiene el enfermo. A veces, al primer modo de conocimiento se le suele llamar *saber abstracto*, y al segundo *vivencia*. Los jóvenes, en su mayoría, suelen considerar la vivencia mucho más importante que el conocimiento teórico, e incluso desprecian este último cuando no son capaces de ver la relación que tiene con alguna de sus experiencias personales.

Sin embargo, esta distinción no es acertada cuando se establece de manera drástica y excluyente, pues no se puede dar propiamente una experiencia o vivencia a la que no acompañe de algún modo cierto conocimiento teórico acerca de la misma. De hecho, los jóvenes manifiestan a menudo que *se sienten raros* y que *no saben lo que les pasa*, y hasta que no son capaces de poner nombre a *eso* que están experimentando, no pueden protagonizar en sentido pleno sus propias vivencias. Quizá fuera más preciso hablar de predominio del conocimiento intelectual cuando nos referimos al conocimiento *teórico*, y de predominio del conocimiento sensible en la *vivencia*. Pero, en cualquier caso, no se debe perder de vista que, especialmente a esas edades, la presentación de un contenido intelectual en un medio imaginativo facilita más la interiorización del mismo que la presentación de ese contenido a un nivel meramente conceptual.

De ahí, la importancia de utilizar imágenes, símbolos, ejemplos, que ayuden a conectar la teoría con la experiencia vital. Todos estos símbolos pueden ser considerados como diversas especies del género común *metáfora*. C.S. Lewis señala

que en la metáfora se produce la conexión entre el conocimiento intelectual y la experiencia sensible imaginativa. La metáfora es una comparación, una analogía en sentido amplio. <<Entre los dos términos de la comparación se establece una proporcionalidad que me permite vislumbrar el término desconocido; a partir de una experiencia común reordenada por la imaginación metafórica, se llega a una experiencia nueva, generalmente más rica. Esta proporción no es perfecta, y por eso el sentido del término nuevo no es absoluto, sino relativo: 'es y no es', o 'es como si fuera'>>(Terrasa, 1993, 100-101).

Este es -para Lewis- el más importante de los poderes del lenguaje metafórico: <<transmitirnos la cualidad de experiencias que no hemos tenido o que incluso nunca podríamos alcanzar, utilizando elementos que sí se encuentran dentro de nuestra experiencia, de manera que se convierten en caminos hacia algo que está fuera de nuestra experiencia>> (Lewis, 1981, 169).

3. Recursos lógicos y recursos retóricos en la enseñanza

Recogiendo la tradición aristotélica, C. Naval señala en su libro *Educación, Retórica y Poética* (Naval, 1992) que la doctrina desarrollada lógicamente no es capaz de influir de modo determinante en el comportamiento humano. Para hacerse cargo del alcance de esta afirmación es conveniente recordar la noción aristotélica de hábito, y las diferencias que, desde el punto de vista de la educación, distinguen a los hábitos intelectuales de los morales [1].

Hay una irreductibilidad real entre el orden intelectual y el volitivo [2]. Por eso, a pesar de lo que sostenía Sócrates, los razonamientos no bastan para hacer buenos a los hombres: para obrar bien no es suficiente la ciencia sino que es *necesaria asimismo la rectitud en el apetito* (Aristóteles, II, 9, 1179 b 4-11)

Así pues, la enseñanza lógica y los recursos retóricos deben utilizarse de modo complementario en la educación, ya que estos últimos pueden ser utilizados como causa instrumental del aprender y suscitadores de la formación moral [3].

Este procedimiento también ha sido empleado por C.S. Lewis, uno de los escritores británicos de nuestro siglo más comprometidos con la educación moral, aunque su especialidad fuera principalmente la crítica literaria. Lewis escribió novelas de un género que él denominó *mythopoeic* -como *Mientras no tengamos rostro*, o *El gran divorcio*-, una serie de relatos para niños -*Los cuentos de Narnia*- y algunas obras de ciencia-ficción -*La Trilogía cósmica*- con el fin de contribuir a la formación moral de sus lectores (Watkin, 1992).

La comunicación metafórica que utiliza como recurso retórico la narración de historias, es un medio muy apto para facilitar la interiorización y la conexión de los contenidos expuestos con la experiencia vital de quien los lee o escucha. Por ello, la narración de historias puede ser un aliado eficaz para la enseñanza de la filosofía a personas jóvenes. Esta es la tesis que quiero desarrollar a continuación.

4. La narración

Narrar es contar una historia: situar una serie de acontecimientos según una secuencia temporal (Cohan y Shires, 1988). En este sentido la narración se distingue de la descripción, porque para que pueda hablarse de narración deben relatarse acciones, sucesos y no solamente hacer una enumeración de objetos: la narración tiene, esencialmente, una dimensión temporal. La presencia de estructuras y técnicas narrativas en la Historia, Filosofía, y en la Ciencia, además de en la Literatura, subraya el poder de la forma narrativa como modo de conocimiento. Es comúnmente admitido que *contar historias* nos ayuda a entender el mundo (Lamarque, 1990, 131-155). Pero también, nos ayuda a comprendernos a nosotros mismos.

La cuestión no es sólo <<que el hombre sea el único animal que cuenta historias, sino que es el único que necesita contar su vida para poder vivirla como propia: comprendiéndola. Hace ya tiempo que la filosofía de la vida y la hermenéutica han llamado la atención sobre lo que llaman la estructura narrativa de la existencia humana. La vida humana segrega y recibe el sentido en forma de historias, de relatos con los que la vida se expresa al tiempo que se hace aprehensible en un preciso sentido: como mía y como humana. El acto de la comprensión -también el de la autocomprensión- está mediado por historias. Como ha dicho Jorge Vicente Arregui, 'el solo procedimiento de los mortales para establecer su identidad es contársela, narrarse a sí mismos su vida'>> (Marín, 1995, 118).

Y es que cualquier narración, se parece más a la vida de un ser humano que un tratado científico, porque se da una correspondencia entre la narración y un aspecto radical de la biografía humana: la imprevisibilidad de lo que va a suceder después, pues tanto en la vida humana como en las narraciones, el futuro no se puede deducir a partir de lo ya dado (Choza, 1980, 59-76).

4.1. Los elementos de la narración

La serie de eventos o *historia* que se relata en la narración puede ser *contada* por medio de acciones sin palabras -como es el caso del mimo-; con palabras, bien sean éstas escritas -en un libro- o pronunciadas por una o varias personas; y también por la combinación de palabras y acciones -como sucede en el teatro y el cine-. (Armes, 1994, 10 y ss.)

Siguiendo la distinción que hace Ryle entre *to know that* y *to know how*, podemos decir que se diferencian en toda narración dos elementos: la historia que se cuenta, y el modo como es contada: el argumento (*story*) y la estructura narrativa (*plot*). El argumento nos ofrece siempre la promesa de un sentido, pues tiende hacia un *final*. Nos dice lo que pasa (*that*) en una serie cronológica de conexiones causa-efecto, que tienen una determinada duración y ocurren en un espacio particular. La estructura narrativa de una historia es la manera concreta como ésta se nos presenta (*how*). Es la novela, la película, la obra de teatro particular con la que tomamos contacto. Como ya hemos dicho, la misma historia se puede presentar de muchas maneras, incluso dentro del mismo medio -novela, cine, teatro-. El modo de presentarlo depende directamente de la voluntad del autor del libro, o el director de la obra teatral o la película.

C.S. Lewis afirma que la estructura literaria es como una red que se utiliza para atrapar un contenido: el argumento que se quiere comunicar. Muchas veces el argumento no lo constituye tanto la serie de acontecimientos que se narran, sino algo más parecido a un estado o cualidad. Esta tensión interna entre el argumento y la estructura narrativa constituye otra semejanza entre las narraciones y la vida humana, porque también en nuestras vidas estamos intentando constantemente atrapar en nuestra red de momentos sucesivos algo que no es sucesivo: el sentido de la existencia (Lewis, 1982 a, 45).

4.2. Las narraciones como ampliación de la experiencia

Antes hemos mencionado que a los 15 ó 16 años los alumnos dan una gran importancia al conocimiento vivencial, adquirido por la propia experiencia; y sin embargo, sus experiencias son aún muy escasas, porque apenas han tenido tiempo para vivir.

Pero si sólo viviendo se aprendiera a vivir, se aprendería cuando ya es demasiado tarde, y no quedaría tiempo para aprovechar lo que se acaba de aprender. Sin embargo, ¿cómo se puede adquirir la experiencia de lo que aún no se ha vivido? Sólo si se adquieren estas experiencias de modo virtual (Grimaldi, 1994, 65). Por ello,

es importante proporcionar a los jóvenes la oportunidad de adquirirlas, y esto se consigue en gran medida por medio de la lectura y el cine.

Así, se puede decir que el arte es una potenciación de la vida, que ilumina dimensiones de la realidad aún no estrenadas, y abre cauces para vivir lúcidamente lo que sólo oscuramente se presentía (Choza, 1980). Los buenos relatos son expansiones de la vida, algo sobreañadido que, igual que algunos sueños, nos hacen sentir cosas que no habíamos experimentado antes, y agrandan nuestro concepto de las posibilidades de la experiencia (Lewis, 1982 b, 80-96). No intentan convencer, sino que invitan a tomar parte en una imagen del mundo (Innerarity, 1995 b, 23-33).

Julián Marías afirma que la lectura de novelas y relatos, la contemplación de ficciones escénicas o cinematográficas son el medio de adquisición de situaciones vitales y modos de reaccionar ante ellas; y constituyen así una preparación para la vida real. El amor, el honor, los celos, la ambición, el heroísmo, el engaño, nos son accesibles sin haberlos vivido realmente gracias a la fantasía; sabemos lo que son, los entendemos, nos movemos en su ámbito, sabemos reaccionar a ellos porque hemos hecho el ensayo irreal de vivirlos. Nuestra vida es mucho más compleja y rica porque la multiplicamos por un factor considerable mediante la ficción. La narración, en su sentido más amplio, es un instrumento que nos permite enriquecer fabulosamente la vida, que sin ella sería de increíble simplicidad y pobreza. De ahí el error de quienes piensan que se pierde el tiempo leyendo novelas o yendo al cine; cuando es precisamente tiempo lo que se gana, tiempo condensado y comprimido, centenares de años, de posibles vidas, mágicamente resumidos y abreviados en las páginas o en la pantalla. Esas gentes que olvidan que la forma suprema de educación, de *paideia*, fue entre los griegos la poesía homérica; y hoy es *paideia* también, y de la más profunda, la novela que se lee en el Metro y hasta el cine de sesión continua (Marías, 1971, 32).

4.3. Realidad y ficción

Es también importante señalar una cuestión a la que aún no hemos hecho referencia explícita: la *ficción*. La crítica literaria distingue entre las narraciones que cuentan *historias reales*, es decir, que han sucedido en el mundo real, y aquellas *ficticias*, que han sido inventadas.

Aunque para un historiador esta diferencia es esencial, para los fines que ahora nos proponemos, la distinción es irrelevante. No quiere decirse con ello que se pretenda hacer pasar lo ficticio por real, sino que siempre que se tenga clara esta distinción es posible sacar partido a cualquier narración, sea real o ficticia. Sólo hace falta que sea verosímil en su género.

Porque tal como lo entendemos, la ficción no es presentada para ser creída, sino como soporte para transmitir un cierto mensaje. La ficcionalidad reside en una especie de relación institucionalizada entre el escritor, el texto y el lector, que tiene una reglas propias. En las historias reales se nos informa *de lo que* pasó; en la ficción se nos informa *acerca de* una cualidad, situación, reacción humana, etc. (Lamarque, 1990).

Por ello, Marías afirma: <<El aprendizaje de la vida, la 'experimentación' sin apenas riesgos, el 'ensayo' de posibilidades humanas se hace mediante la ficción, desde los poemas homéricos a las películas actuales. Y es además el modo de ganar tiempo, de adquirir en pocas horas una virtual experiencia que en la vida real llevaría meses conseguir. Es conveniente que los niños y muchachos lean novelas, vean películas y contemplen la televisión; no hay que 'tolerarlo' de mala gana, sino aceptarlo, y acaso estimularlo>> (Alonso, 1994, 30).

4.4. La lectura, el teatro y el cine

Como ya señalamos anteriormente, el lenguaje narrativo tiene como finalidad *contar*, es decir, transmitir una serie de hechos (verídicos o ficticios) con la finalidad de que sean acogidos por una conciencia que pone en juego toda una serie de mecanismos de recepción. También señalamos que el mismo argumento puede ser narrado de casi infinitas maneras, utilizando diversos géneros narrativos.

Una novela, una obra de teatro, una película, tienen en común presentar unos personajes a los que les pasan una serie de eventos, y a través de ellos, transportan al receptor a un universo absoluto de referencias, equivalente al suyo, pero mucho más amplio, con una posibilidades ilimitadas de indagación, valoración y análisis de la conducta humana y sus particulares actitudes (Gómez Redondo, 1994, 125 y ss).

Pero también hay elementos esenciales que distinguen la lectura de la asistencia a una representación teatral o a una proyección cinematográfica. El teatro y el cine son más semejantes entre sí que cualquiera de ellos y la lectura. En aras de la brevedad, examinaremos sólo las diferencias entre la lectura y el cine, pues son los medios narrativos que están más al alcance de la mano del gran público. Para ello, nos basaremos en el análisis que realiza Nicolás Grimaldi en el artículo que ya hemos citado.

Imaginemos que analizamos un mismo argumento: leerlo en un libro y verlo en una película ¿pueden considerarse dos modos diferentes de experimentar lo mismo, o se trata más bien de dos experiencias distintas?

Vayamos por pasos. Al leer, somos nosotros los que tenemos que suscitar, crear, inventar las imágenes sólo apuntadas en el texto. El libro *evoca*: la lectura exige que todo el trabajo tengamos que hacerlo nosotros. Sólo somos capaces de extraer del texto lo que nosotros mismos hemos proyectado en él. Nuestra propia afectividad se refracta tantas veces cuantos personajes aparecen, somos nosotros quienes construimos el personaje, página a página. Por el contrario, una película *presenta*. Cada personaje se nos impone desde el primer momento completamente constituido. En el cine, cada personaje es alguien concreto -encarnado por un actor particular- que va y viene por sí mismo, que se escapa a nuestro control, y que nosotros no podemos más que observar.

Toda la *actividad* que se necesita para la lectura se hace *pasividad* en el cine. En el cine contemplamos la vida de otros desde fuera, somos simples espectadores, mientras que en la lectura somos nosotros quienes debemos construir los significados. Leer es por tanto esquematizar: prepararnos para imaginar pero sin llegar a formular la imagen, es disponerse a vivir y a sufrir, más aún, es haber vivido activa e interiormente esa situación mil veces.

Sin embargo, tanto en las novelas como en las películas, se trata de experiencias vicarias, y además *experiencias puras*, porque en ellas los sentimientos se presentan sin añadidos -al contrario de lo que sucede en la vida real, en la que no percibimos ningún sentimiento *químicamente puro*, sino imbricado con el resto de nuestra vida-. Nunca en la vida real somos capaces de experimentar sentimientos tan puros y tan absolutos como en las novelas. Por ello, Grimaldi sostiene que no es por habernos enamorado en la vida real por lo que somos capaces de entender el amor de las novelas, sino al contrario: es al habernos enamorado tantas veces en las novelas como hemos aprendido a querer.

El cine nos procura a menudo la ilusión de poder hacer nuestra vida parecida a lo que vemos en las películas. Pero puesto que el cine nos relaciona sólo con la exterioridad de las imágenes, es sólo lo exterior de nuestra imagen lo que nos incita a cambiar. Se admiran los detalles físicos exteriores de un individuo particular, que se

convierte en *ídolo*. El cine nos introduce de manera subrepticia en una ontología idolátrica: quiero ser percibido como lo percibí, y corro el riesgo de convertirme en la imagen de una imagen. Los modelos del cine son meramente ídolos, y lo que se imita son actitudes externas, los gestos, el modo de hablar o de vestir, etc.

Por el contrario, la lectura no nos ofrece ninguna imagen, no hay nada exterior de los personajes que podamos imitar. Al leer nos ponemos en contacto con una esencia humana, un sentido de la existencia, un carácter. Lo que se nos proporciona como modelo es un *tipo*, no un individuo. Imitarlo consistirá en construir una relación con el mundo semejante a la suya. La lectura puede ayudarnos a elegir un estilo de vida que puede hacer nuestra existencia más digna, más intensa, más bella.

Por ello, considero que la lectura es un medio más idóneo para lograr los fines que hemos señalado al inicio. Pero por razones de orden práctico, la proyección de películas puede resultar más eficaz. Por una lado, los jóvenes están poco acostumbrados a leer, y si se sugiere la lectura de un libro para comentarlo después en clase, es posible que no todos los alumnos lo hayan leído, debido a que no han dedicado el tiempo que requiere esta tarea. Sin embargo, la proyección de una película puede hacerse en el horario lectivo, y así aseguramos que en un par de horas todos los alumnos hayan participado de la misma experiencia. Por ello, en el siguiente epígrafe vamos a centrarnos en la exposición de algunos aspectos prácticos de la utilización de películas para la enseñanza de la filosofía.

5. Aspectos prácticos de la utilización del cine en el aula

La proyección de películas como parte del desarrollo del programa de la asignatura de filosofía puede cumplir tres objetivos: a) la transmisión y fijación de conocimientos, con lo que esto supone de refuerzo del aprendizaje, b) el fomento del espíritu crítico y c) de la capacidad de diálogo.

La elección de la película es un tema que requiere una selección cuidadosa por parte del profesor, y que está condicionada fundamentalmente por el primero de los fines que se señalan: la transmisión y fijación de conocimientos. Así, por ejemplo, si el tema que corresponde exponer son las relaciones entre naturaleza y cultura en el hombre, pueden resultar apropiadas películas como *El pequeño salvaje* o *Nell*; para explicar las relaciones entre lenguaje y pensamiento puede ser útil *El milagro de Ana Sullivan*; en relación con el desarrollo de la afectividad *Matrimonio de conveniencia*, etc.

En la clase o clases anteriores a la proyección de la película se deben explicar los contenidos correspondientes al tema del programa en cuestión, para que los alumnos dispongan de un marco conceptual sistemático en el que poder encuadrar el mensaje audiovisual. No hay inconveniente en que los alumnos hayan visto ya la película. Incluso la acción educativa que se persigue es más eficaz si no es la primera vez que los alumnos la ven. En cualquier caso, es conveniente contar el argumento de la misma antes de su proyección, incluyendo cuál es el desenlace final. Así, el interés de los alumnos, en vez de quedar atrapado en el descubrimiento de *qué es lo que pasa* o *cómo va a acabar*, puede liberarse para fijarse en el *cómo*, el *por qué*, o el *para qué* de lo que sucede.

También hay que señalar de manera explícita antes de ver la película la relación que ésta tiene con el tema que se está tratando, poniendo de relieve aquellos aspectos, pasajes o diálogos especialmente importantes y en los que conviene prestar una mayor atención. Esto es preferible a interrumpir la proyección para hacer comentarios o dar explicaciones, porque con ello se perdería el ritmo de la narrativa cinematográfica, y si se pretende formar también el hábito del sentido crítico en el

alumno para que lo ejercite no sólo cuando está viendo una película en clase con el profesor, es preferible que se encuentre en una situación semejante a la que se halla cuando ve cine por su cuenta, o con sus amigos.

Tras la proyección, hay que dedicar un tiempo al comentario de la película. Esto puede hacerse inmediatamente después, o si se considera que la sesión va a resultar muy larga, se pueden sugerir algunas preguntas y cuestiones para que los alumnos las piensen por su cuenta o las comenten entre ellos, y hacer el cine-forum en la siguiente hora lectiva de que se disponga.

La función del profesor en el cine-forum se asemeja a la del moderador en una mesa redonda: introducir brevemente el tema, formular alguna pregunta y dejar que los alumnos respondan y manifiesten sus opiniones. No se permitirá hacer uso de la palabra hasta que ésta le sea concedida por el profesor: así aprenden a dialogar y a respetar a quien está hablando. Cuando el alumno expresa su opinión conviene pedirle que explique las razones que le llevan a sostenerla, y apuntarla en la pizarra. Después se puede preguntar si hay alguien que no esté de acuerdo o quiera completar lo que ha dicho su compañero, exponiendo también sus razones. Al final, el profesor puede hacer un resumen de las diferentes intervenciones, volviendo a remarcar los puntos que hacen referencia al tema que se está explicando.

Además, conviene ayudarles a descubrir los medios del lenguaje cinematográfico de los que se ha servido el director de la película para transmitir su mensaje: detalles de ambientación, enfoque, diálogo, música, etc., que van describiendo el carácter de los personajes, y configuran el clima en el que se desarrolla la acción: inseguridad, terror, ternura, rutina, etc. También se deben mostrar los diversos recursos técnicos que pueden ser utilizados para exaltar o denigrar de terminados personajes -tales como el ángulo desde el que se efectúa la toma, etc.- induciendo así a que el espectador, casi de manera inconsciente, formule una valoración de los mismos.

La primera vez, quizá pueda resultar más difícil conseguir la intervención de un número elevado de alumnos en el diálogo, pero conforme va pasando el tiempo, y los estudiantes van aprendiendo a *leer* el texto cinematográfico, y a vencer su timidez para exponer sus opiniones ante sus compañeros, la participación se hace cada vez más activa, y ellos mismos confirman que han entendido mejor, y han asimilado con mayor facilidad y profundidad los temas cuya explicación ha sido acompañada de una película; y además, han adquirido criterios para enjuiciar las películas que suelen ver.

NOTAS

[1] El estudio de la virtud humana en relación con el alma y sus dos partes es objeto del último capítulo del libro I de la *Ética a Nicómaco*. Las virtudes del carácter son estudiadas en los libros II-V, las virtudes del intelecto son objeto del libro VI y la virtud suprema o contemplación es estudiada especialmente en los últimos capítulos del libro X.

[2] Aunque se da esta irreductibilidad entre los dos ámbitos, hay un elemento articulante entre ambos que es la prudencia, hábito intelectual por su sujeto y moral por su objeto, cuya función es realizar el bien en el orden práctico previo conocimiento de la verdad. Cfr. Tomás de Aquino, *Summa Theologiae*, II-II, q. 47, a. 5, ad 3.

[3] He desarrollado más ampliamente la necesidad del empleo de medios retóricos en la enseñanza en Kierkegaard and "Aristotle on Rhetoric as a Means for Education", en *Papers of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, Oxford, 1994, 17-20.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, F. (comp.). (1994). *El cine de Julián Marías*. (Barcelona, Royal Books)
- AQUINO, T. *Summa Theologiae*.
- ARISTOTELES. *Ética a Nicómaco*.
- ARMES, R. (1994). *Action and image. Dramatic structure in cinema*. (Manchester, Manchester University Press)
- COHAN, S., and SHIRES, L.M. (1988). *Telling stories. A theoretical analysis of narrative fiction*. (New York, Routledge)
- CHOZA, J. (1980). Influjo de la literatura en las actitudes humanas, en *La supresión del pudor y otros ensayos*. (Pamplona, Eunsa)
- CHOZA, J. (1990). Hábito y espíritu objetivo, en *La realización del hombre en la cultura*. (Madrid, Rialp)
- GOMEZ REDONDO, F. (1994). *El lenguaje literario. Teoría y práctica*. (Madrid, Edaf)
- GRIMALDI, N. (1994). Aprender a vivir: cine y literatura, en *Propuestas para la consolidación de una cultura democrática*. (Bilbao, Fundación Gaztelueta)
- INNERARITY, D. (1995) a. *La filosofía como una de las bellas artes*. (Madrid, Ariel)
- INNERARITY, D. (1995) b. *La irrealidad literaria*. (Pamplona, Eunsa)
- LAMARQUE, P. (1990). Narrative and invention: the limits of fictionality, en NASH, Ch. (Ed.), *Narrative in Culture. The uses of Story-telling in the Sciences, Philosophy and Literature*. (London, Routledge)
- LEWIS, C.S. (1981). The language of religion, en *Christian reflections*, (Glasgow, Collins)
- LEWIS, C.S. (1982) a. On stories, en *Of this and other worlds*, (Glasgow, Collins)
- LEWIS, C.S., (1982) b. On Science Fiction, en *Of this and other worlds*. (Glasgow, Collins)
- MARIAS, J. (1971). *La imagen de la vida humana*. (Madrid, Eds. de la Revista de Occidente)
- MARIN, H. (1995). El contador de historias, en *Nuestro Tiempo*, n. 490.
- NAVAL, C. (1992). *Educación, Retórica y Poética. Tratado de la educación en Aristóteles*. (Pamplona, Eunsa)
- TERRASA, E. (1993). Imagen y misterio. Sobre el conocimiento metafórico en C.S. Lewis, en *Scripta Theologica*, XXV:1.
- WATKIN, J. (1992). Fighting for Narnia: Sören Kierkegaard and C.S. Lewis, en PATTISON, G. (Ed.), *Kierkegaard on Art and Communication*. (New York, St. Martin's Press).