



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Amar, Víctor

En la línea del cine y la educación. Una propuesta de análisis sobre el film "Un chien andalus" de Luis Buñuel

Educação Unisinos, vol. 15, núm. 1, enero-abril, 2011, pp. 79-85

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644454010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

En la línea del cine y la educación. Una propuesta de análisis sobre el film "Un chien andalus" de Luis Buñuel

In the line of cinema and education. An analysis of the film "Un chien Andalus" by Luis Buñuel

Víctor Amar
victor.amar@uca.es

Resumen: Este artículo tiene dos ejes estructuradores. Uno teórico, que centra el análisis en las relaciones entre cine y educación. En ese sentido, lejos de establecer una dualidad entre el cine que educa y aquel que no educa, argumentase que cualquier película, para que adquiera la calidad educativa, debe contar con una mirada educada. Igualmente, se trata de una disposición del espectador, de aquel que mira y no sólo ve, y además que ha de contar con la voluntad y con el conocimiento para su disfrute y aprendizaje. La segunda parte del artículo se centra en la presentación de una propuesta de análisis de la película "Un chien andalus" (1929) de Luis Buñuel. Aquí se establece una serie de reflexiones en torno a las enseñanzas y *propuestas* de aprendizaje que se utilizan en este cortometraje. A través de esos dos ejes se construye un diálogo de relaciones, donde el cine es presentado no exactamente como una sucesión y sujeción de datos sino, a toda instancia, como una propuesta para la interpretación donde la búsqueda y el conocimiento van de la mano. O sea, un disfrute y un pretexto para aprender. Se quiere mostrar como esa lección magistral, con la cual el espectador ha de saber comprenderla y superar la mirada irresponsable que rechaza los apriorismos.

Palabras clave: cine, educación, responsabilidades educativas, educocomunicación, Luis Buñuel.

Abstract: This article has two major axes. One is theoretical and focuses on the relationship between cinema and education. In this sense, it is far from establishing a duality between movies that educate and do not educate. Any movie, in order to get an educational quality, must have an educated eye. Likewise, its educational quality has to do with the mindset of the viewer, who looks and not just sees. It has to do with their will and knowledge in order to be enjoyed and provide a learning opportunity. In addition, there is an invitation to consider the differences between public and audience. The second axis of the article focuses on the presentation of an analysis of the film "Un chien Andalus" (1929) by Luis Buñuel. It represents a lesson that the viewer has to understand and overcome the irresponsible view that rejects a priori.

Key words: cinema, education, educational responsibilities, media education, public and viewer, Luis Buñuel.

La función o disfunción educativa del cine

Tal vez el cine no empezó como un evento educativo. El propósito con que nació y creció fue el de recoger acontecimientos de la vida cotidiana. Luego advirtieron las muchas posibilidades que se derivaban de su capacidad narrativa y empezó a contar historias de sombras que adquirirían movimiento en una gran pantalla. A la vez de aquellas crónicas sociales se ideaba recoger con cierta intención hechos de la vida cotidiana o recreaciones de otros hechos. Y en este contexto dual, entre el documental y la recreación del pasado en forma de ficción, pudo que naciera el cine con ciertas preocupaciones educativas. No obstante, lejos de lo escolar, el cine con preocupaciones educativas era una oportunidad que tenía el espectador o espectadora de asomarse a una ventana de luz y observar otras realidades. En el primer caso, con respecto al documental, la intención era la de relatar algunos hechos, mientras que en el segundo caso, la recreación histórica o de inspiración literaria eran una oportunidad para aprender siendo testigo de aportaciones inspiradas en la ficción. Ciertamente, esta podría ser una versión de la función educativa en el cine, pero no la única. Una visión donde el cine ofrece y el público reconoce. Es decir, un principio elemental para instar a un espectador hacia una actitud activa donde el cine sea un pretexto para dinamizar la mirada.

Pero el cine siempre ha tenido aquella capacidad de ser una fábrica de ilusiones y, también, de mentiras. En esa perspectiva, la capacidad educativa que le aplicamos al cine sólo está en la actitud del espectador; en la función y relación de éste ante la pantalla. En ese sentido, da igual que sea una película de ficción, una animación, un documental, un reportaje

con las mayores de las intenciones educativas pues, si el espectador no mantiene una actitud de aprender mirando a la pantalla, todo se diluye en la retina de un público pasivo e irresponsable. Ahora bien, no es sólo responsabilidad de una de las partes, lo idóneo sería contar con un cine de calidad que se proyecte y que el espectador tenga suficiente capacidad para aprender y disfrutar con el cine.

Estamos introduciendo la vertiente posiblemente educativa que le otorgamos al cine, que no está en lo que el cine muestra en la pantalla en un recinto oscurecido sino, más bien, en la actitud y aptitud que pueda llegar a desarrollar el espectador. Nos da igual que la película tenga pretensiones educativas o que al menos se le otorguen tales presensiones: nada tendría sentido si el espectador permaneciera semi-hipnótico en la sala de proyección o sumido en la confortabilidad de su sillón en su casa. La actitud está íntimamente ligada a la forma o formas de actuar de una persona y, por ello, cercano a la motivación, mientras que la aptitud la hacemos coincidir con la capacidad que una persona desarrolla para interpretar determinadas realidades. Ambos conceptos son y conforman parte de las dos caras de una misma moneda, pero mirando para lados diferentes: uno hacia arriba y el otro hacia abajo. Coinciden en la parte invisible, en la que nadie repara, pero es la que los une. Si la actitud es, para nosotros, un modo de estar, la aptitud, por su vez, es una manera de ser. Dos expresiones verbales. La primera lleva implícito un sinnúmero de connotaciones vitales y que aglutinamos en torno a otro verbo, como consistir (ser causa o motivo de algo). La segunda le otorgamos el significado cercano a lo afirmativo, vinculado a ser capaz o servir y que entendemos a través de existir (ser real como posibilidad o facultad).

Con ello, la función del cine no es eminentemente educativa; y no tiene porque serlo. La función educativa del cine no está en el cine sino en las capacitaciones del espectador para otorgarle al *imago* la categoría de documento y extraerle aprendizajes. Lejos de ser una mera gratificación, un refugio de la mirada, una manera enajenadora de evadirse, el cine ha de ser un documento que, además de divertirnos, es una excusa para asomarse a una ventana y migrar a otras latitudes y, por ende, conocer otras realidades, lenguas, culturas, identidades y, como no podría ser menos, a personas (Cavell, 2007).

No consideramos al cine como una arte de aplicación. Tampoco deseamos desprenderlo del visualismo, con la idea de obtener de él unos resultados vacíos y desprovistos de relaciones con lo cotidiano, con lo que produce satisfacción sensorial, con lo real, con lo irreal, con el conocimiento, con el saber... Es decir, no queremos acercarnos al séptimo arte como una manifestación que provoca el empobrecimiento de la comprensión, ya que nuestra mirada se limita al qué se proyecta. No se trata de limitar nuestra experiencia a lo meramente visual con un resultado que prioriza el cómo se narra. La intención ha de ser dual, donde interesa resaltar lo que nos cuenta el relato fílmico pero, igualmente, cómo lo hace con unos resultados éticos y estéticos.

No es establecer sobre el cine un sinnúmero de insuficiencias, es, más bien, establecer sobre el espectador una serie de responsabilidades de acuerdo con la mirada y saber mirar para aprender. Es llevar a cabo un cambio en la ordenación de las prioridades pero, también, de quién es el que debe asumir el liderazgo de la mirada. O sea, es que el espectador deje de ver para aprender a mirar, es mirar no sólo con los ojos sino con todos los sentidos. Pero la responsabilidad de mirar lleva implícito

un resultado en cuanto al beneficio de aprender. Ya no sólo hemos de cuestionar a lo que se proyecta en la pantalla. Suponemos que otros son los responsables de esto, ahora en nuestra parcela de responsabilidad sí están expuestos nuestros resultados. Una mirada plana para obtener unos resultados previsible, una mirada desarrollada para conseguir mayor satisfacción... A esta segunda nos inclinamos.

Reinventar o reescribir el cine educativo

En gran medida, lo anteriormente señalado nos lleva a reinventar la presencia de nosotros y nosotras como espectadores activos. No vale con sentarse frente a la pantalla; hace falta una interacción y, con ello, redefinir nuestra intención frente a la pantalla. No es entrar en confrontación entre la propuesta del arte por el arte mismo (*Ars gratia artis*) y la idea de que hay que exigirle un mayor grado de compromiso con la realidad y la intervención social; del mismo modo que no es abrazar los postulados del cine panfletario o propagandístico y de este modo reforzar lo que deseamos ver y escuchar en la pantalla. Se trata de adquirir las responsabilidades necesarias para que el espectador pueda o no disfrutar y aprender. En este sentido, nuestra propuesta de responsabilidad coincide con lo que a renglón seguido expresamos:

[...] lo que venimos llamando como responsabilidades (concepto que hacemos coincidir con la acepción de cumplimiento satisfactorio hacia las tareas y hacia los demás; y alejarla de la obligatoriedad o cargo que se le asigna a este sustantivo). Nuestra acepción de la responsabilidad, [...], pasa por dar sentido a este atributo que se desarrolla a partir del hecho de asumir un cargo, independientemente del nivel o categoría.

Todo está en función de nuestro grado de exigencia y funcionalidad. O sea, para nosotros responsabilidad es compromiso frente a obligación y es un cometido antes que una carga (Amar, 2008, p. 144).

Es legitimar la posición del espectador ante tanta avalancha de imágenes que ciertamente lo tienen minimizado frente a la hiperestimulación sensorial (Ferrés, 1994, p. 28) que le hace languidecer entre la confortabilidad y los artilugios envolventes del cine. Es empezar a desprenderse del cine como un artilugio facilitador del audiovisualismo (en el sentido de mero reproductor de contenidos) y comenzar a abrazar una manera de mirar al cine cercana a la educocomunicación en la línea apuntada por Mario Kaplún (1998, p. 158): "así entendida convergen una lectura de la Pedagogía desde la Comunicación y una lectura de la Comunicación desde la Pedagogía", o la presentada por Roxana Morduchowicz (2003) sobre la educación en medios de comunicación como un pretexto para acceder a la cultura y a la comprensión del mundo. Es decir, es desprendernos de aquella herencia del cine como instrumento que enseña y, a partir de ahora, incentivar la labor del que aprende. Es más reforzar la mirada y la comprensión del alumnado que hacer hincapié en las particularidades del cine que se proyecta.

La perspectiva del cine transmisor de contenidos, relacionada con sus funciones comunicativas, donde se pueden estimular dichos contenidos con el visionado de un film ha de coexistir. No se trata de eliminarla o soslayarla. El cine no sólo hay que trabajarlo a partir de los contenidos sino desde el inicio del desarrollo de aptitudes y actitudes en el espectador.

Hemos de superar el cine tildado de temática o catalogado por

géneros. Las etiquetas facilitan las taxonomías, pero terminan encajillando y haciendo ver lo que otros deseen que veamos. Cualquier película, con una mirada educada, extrae la propuesta educativa del cine. Pues lo educativo es una calidad adquirida, no sólo por lo que se muestra, sino también por las características de quien lo recibe. En esto del cine educativo el resultado es un resultado múltiple, un proceso donde no es el cine el que educa sino la mirada del espectador la que le otorga esta categoría. No es cine educativo al que se le otorga la capacidad de transmitir información y, en ocasiones, es hasta capaz de entretener el ojo sino que hacemos coincidir nuestra acepción de cine educativo con aquel que por lo más diverso que sea en cuanto contenidos o por lo más extraño de su intención llega a provocar situaciones de aprendizaje en el espectador y éste es capaz de modificar una situación ya que la considera mejor tras un proceso de análisis y reflexión; a la postre, responde a una acción multidireccional (de la pantalla al espectador, entre espectadores y con la pantalla, para fuera de la pantalla y con otros espectadores) que sirva para dar a una persona los conocimientos y experiencia suficiente para ser mejor persona y comportarse según acciones prosociales.

El gráfico que sigue puede facilitar la comprensión de lo que estamos pretendiendo compartir con el lector/espectador. Sencillamente, la propuesta que presentamos se muestra en un juego de acciones (contenidos) y reacciones (motivaciones), para generar concreciones (en este caso de aprendizajes). De unos hacia otros, de adentro hacia fuera... pero siempre con la intención de beneficiar nuestra relación con el cine y la educación.



Figura 1. Juego de acciones (contenidos) y reacciones (motivaciones), para generar concreciones.

Figure 1. A game of actions (content) and reactions (motivations) in order to generate concretions.

Es decir, la educación no viene por el cine, no está a tenor de lo que se proyecta en la pantalla (o en su defecto en las diversas pantallas que han ido emergiendo en la sociedad del conocimiento, la información y la comunicación). Hemos intentado poner de manifiesto lo imprescindible del hecho consciente y la aptitud y actitud para sacarle provecho al cine. Igualmente, no se ha de olvidar la facultad del cine como evento espectacular y mágico que hace que el público adquiera un talante de predisposición a ver, dejándose envolver por las imágenes en movimiento y en una sala en semipenumbra. Tal vez, esto que acabamos de describir sea aprovechable pero sin olvidar que hay que crear un clima de aprendizaje que debe ser desprovisto de lo mero entretenimiento. Y,

con ello, buscar un clímax donde la mirada tenga la misma disposición para aprender que para disfrutar de la proyección. Estamos poniendo sobre la mesa de debate la capacidad del cine como agente persuasivo y, por ello, sus posibilidades para motivar una manera poco habitual de aprender en los diferentes escenarios educativos.

El cine no es sólo lo que comunica y a partir de ahí establece una categoría de educativo. El cine es educativo desde el momento que educa, porque comunica determinados contenidos, y educa a partir de una disposición del espectador. Se podría pensar que la imagen chapliniana de Charlot comiéndose la bota educa (en la película “The Gold Rush” (1925), traducida al español como “La Quimera de Oro”).

Es obvio que sí. Se puede hablar en tiempo pasado y las necesidades de las personas por sobrevivir en años y en condiciones duras pero, asimismo, se puede hacer un análisis en tiempo presente llevando la reflexión a que en los países desarrollados los zapatos que calzamos están producidos por otros en vías de desarrollo y, principalmente, realizados por mujeres y niños. Lo que aparentemente es una imagen contextualizada en una película en blanco y negro, sin sonido, es la voluntad de aprender sobre ella la que hace que la cinta se convierta en educativa; pues educativa es algo más de lo que educa o sirve para educar, se trata de una forma de entender y atender al cine, a sus contenidos y a sus prestaciones.

Con este modelo, el cine educativo no se le saca rentabilidad de inmediato, se hace necesario un grado de maduración para extraerle unos resultados. No son apriorismos de lo proyectado sino un resultado que se prolonga, generando efectos y consecuencias e, inclusive, conclusiones. La componente educativa está en el documento filmico que hay que saber buscarla y saber darle utilidad; lo educativo no viene dado, en exclusividad, por una etiqueta sino que esta calidad que se adquiere y desarrolla a partir de quien lo aprecia.

Sobre la capacidad de análisis y su aprovechamiento en lo educativo

El escritor Víctor Hugo, de quien utilizaremos una de sus famosas frases, nos introduce con relativo acierto en la acepción de público: “Se le denomina vulgo, plebe, turba, muchedumbre. Está formado por los que murmuran, aplauden, silban, patean o niegan. Jamás tiene rostro ni nombre”. En este sentido, nos

gustaría establecer una sutil diferencia entre lo que entendemos por público y lo que es, para nosotros, espectador. Si público es la masa que disfruta del evento, en este caso, cinematográfico, el espectador es aquel que mantiene más que una apariencia, es decir, sostiene una posición de ver más allá de lo que en apariencia se proyecta en la pantalla. El espectador es aquel que es capaz de separar con la mirada y se plantea una intención dentro de un proyecto que puede ir desde el disfrute al aprendizaje. Su estado es activo y su mirada responsable. El público atisba y a lo máximo sondea/tantea y el espectador explora y examina. El primero puede llegar a descubrir entre lo que se proyecta, mientras que el segundo sostiene un modo que incentiva la razón y los sentidos con el móvil de profundizar, es capaz de comparar, aprobar o desaprobar, de observar e investigar y, por ello, posee habilidades para poner un asunto en claro o inquirir.

El público es formado por estos grupos de los frequentadores a la sala de cine o los que acostumbran ver cine en el salón de su casa, en su dormitorio a través de las múltiples pantallas a las que tenemos acceso. Tiene limitaciones y extrae una primera interpretación de los proyectados. Para los espectadores el disfrute pasa por tener información y seleccionar el material de visionado para luego intervenir sobre los asuntos que le interesan e indagar a través de un proceso de análisis y reflexión. El público curiosear; el espectador hurga.

Este principio establece una sutil diferencia en la capacidad de análisis y su ulterior aprovechamiento en lo educativo. El público tiene esta capacidad a un nivel elemental pero el espectador la desarrolla e impulsa sobre lo demás. El nivel de satisfacción del primero se limita a asistir mientras que el segundo mira

y admira. Ahora bien, la capacidad de análisis depende del bagaje cultural y la facultad que tenga uno para decodificar y extraer enseñanzas, al igual que su predisposición y gusto. Requiere un proceso de maduración de la mirada y un cúmulo de conocimientos, para luego poder llegar a comprender más y mejor. Vayamos a explicar un poco: "más" pues el análisis nos promueve mecanismos para descubrir, mientras que "mejor" ya que es el resultado de una larga ecuación donde el conocimiento genera conocimiento, acreciéndose y desarrollándose.

Ante este proceder analítico, el desarrollo de lo educativo puede aparecer y conformar parte de nuestro entusiasmo y satisfacción por el cine. Del público no se exige una visión educativa, pues no ha organizado su mirada y tan sólo consigue una gratificación en lo inmediato (Allen y Gomery, 1985, p. 156).

Hemos enfrenado al público como cliente ante al espectador como interesado por el arte, los contenidos, etc. Junto a una postura esnobista no hay muchas posibilidades de obtener unos resultados educativos. La utilidad educativa pasa por aprender de los ejemplos que se proyectan pero también de otras apreciaciones que se interpretan. Lo que se explica explícitamente se conjuga con lo que se glosa o se da a entender pero, igualmente, con lo que se genera dentro del propio discurso forjado en el seno del acto de compartir una película y que ello sea un pretexto para causar situaciones educativas.

Lo interpretativo adquiere un protagonismo importante en nuestra propuesta por adquirir utilidad hacia lo educativo. La interpretación como una propuesta metodológica para el aprovechamiento de lo educativo. Con ello, al espectador se le brinda la posibilidad de interpretar la película para extraer una propuesta del

verdadero sentido, de las intenciones de los contenidos, etc. Estamos ante una forma de hacer posible su lectura y comprensión. Es decir, consideramos lo hermenéutico como una manera de búsqueda y de explicar los diferentes sentidos que tiene la cinta (sea largometraje, cortometraje, ficción, animación, documental, reportaje, 3D...). A la postre, es una forma de penetrar, de introducimos con relativa intuición en el conocimiento. Un gesto por capacitar a que lo educativo sea una herramienta de aprehensión y la capacidad de análisis un recurso de razonamiento para explicar y comprender un poco mejor la situación, circunstancia y lógica de la sociedad (convirtiéndolo en un objeto de estudio); superándose aquella visión sobre el cine educativo como vehículo de recepción de valores, enseñanzas, etc. (sirviéndose de él como un instrumento) (Gispert, 2009).

Para dar por finalizado este apartado sobre el público y el espectador, como pretexto que nos ha ocupado para analizar y aprovechar lo educativo, cabría señalar que el público conforma parte del entramado industrial del cine mientras que el espectador es un efugio para observar en la pantalla lo que debemos atender o atender lo que deseamos observar. Hemos intentado conjugar la capacidad de análisis y el aprovechamiento en lo educativo con lo mucho que nos pueden enseñar las diferencias entre el público y el espectador.

Una propuesta de análisis sobre el film "Un chien andalus" de Luis Buñuel

Lejos de establecer un exhaustivo análisis hermenéutico de las relaciones de la película "Un perro andaluz" (1929) dirigida por Luis Buñuel (Baxter, 1996; Barbáchano, 2000; Sánchez Vidal, 2004), la idea que deseamos compartir con el lector/

espectador es la de establecer una serie de reflexiones en torno a las enseñanzas y propuestas de aprendizaje que se atisban en este cortometraje. La película es en blanco y negro, y en 17 minutos nos adentra en el mundo onírico de los surrealistas de principio del siglo. Estableceremos pautas alrededor de una propuesta de análisis de una de las películas más hermosas de la historia del cine y, a la vez, menos apreciada por el público. La risa, el rechazo o la incompreensión de lo que sucede en la pantalla lo desborda y provoca un distanciamiento que impide una conexión entre obra, contenidos y espectador. Estamos ante una lección magistral que, a partir de secuencias sin apenas relaciones, nos introduce en el universo complejo de las herencias del pasado, la esclavitud anclada al presente y las relaciones humanas en el futuro. Una conjugación de tiempos que se inicia como si fuera un cuento clásico: “Érase una vez” (según el primer intertítulo de la película “Il était une fois”). Así que hemos de prepararnos para sumergirnos en un cuento audiovisual surrealista donde hemos de aprender a mirar no sólo con los ojos sino, también, con otros sentidos y con lo que nos permita la razón.

Estamos ante pautas para ver el cine y encontrar sus relaciones con la educación de las personas. Un cortometraje que a poco más de un minuto de su inicio despierta la repulsión del espectador (o del público) en el momento que el propio Buñuel corta con una navaja el ojo de la intérprete femenina. Una exageración que está siendo fiel al principio surrealista de llamar la atención (Guigon, 2000). No podría ser de otra manera. El espectador está focalizando su atención sobre esta película que aún no ha contado nada y ya tiene detractores (y, curiosamente, en su defecto interesados). Para seguidamente darnos unas coordenadas temporales de antes y después. O sea, estamos

ante una cinta donde cohabitan dos tiempos narrativos en donde hay que estar consciente para adivinar en cuál de ellos nos encontramos.

Inmediatamente después se nos presenta de forma muy ordenada a los personajes. La cámara describe con una sucesión de planos las características del hombre y la mujer. El aparece vestido como los colegiales cristianos de principio del siglo XX; ella en su casa burguesa, leyendo un libro donde la pintura del holandés del barroco, Vermeer de Delft, pone de relieve su pertenencia y gustos. No en vano el propio Salvador Dalí, quien también forma parte del guión de la cinta, era un buen conocedor de este artista flamenco y tenía una predilección especial por el cuadro “La encajera” pintado hacia 1669. No obstante, Dalí realizó una copia y una versión surrealista del mismo.

Llevamos exactamente dos minutos del metraje y ¿cuántos asuntos hemos tratado? Podríamos hablar de literatura a partir de los surrealistas (Bretón) y el cuento, de pintura de Vermeer de Delft y Dalí, de religión católica de Buñuel y protestante de Vermeer de Delft, de historia en la Europa de entre guerras y los “ismos” o la del propio cine. Pero además estos son aspectos curriculares. Podríamos señalar otros tantos que no aparecen en el currículo y son tratados como temas transversales en los centros educativos (las relaciones humanas, el respeto entre hombre y la mujer, etc.). Es a partir de este momento cuando la película empieza su quehacer.

Una vez el chico/protagonista se cae de la bicicleta y ella/protagonista abre la caja con los enseres de su vestimenta y los coloca sobre la cama a modo de un velatorio, intuimos que algo va a pasar. El chico no se podrá acercar a la chica de modo normal sin antes superar una serie de alucinaciones que le remiten al pasado. Un tiempo pretérito anclado a una estricta

formación religiosa que le oprime y hace que vea a la chica como un objeto sexual. La chica ha de domesticarlo y empieza a dar una lección en toda regla de cómo es posible la liberación del pasado para afrontar el presente y el futuro con naturalidad. En primer lugar, las ideas renovadas le vienen de la calle (recuerden la imagen de la coctelera simulando el timbre de su casa), pero es él mismo -en efecto con la ayuda de otras personas, por ejemplo su compañera/protagonista - quien tiene que iniciar el cambio. La chica le apoyará pero es él quien debe tomar la iniciativa. Seguidamente, se muestra la escuela que castiga en vez de presentar otros modelos formativos y educativos emancipadores, la religión que oprime antes que redime, las relaciones con la mujer atendida como egoísta (procurando el placer personal) en vez de una correspondencia completa y satisfactoria entre iguales. Estos y otros valores son presentados en esta segunda parte del film. Es decir, en este bloque la educación para la igualdad es un alegato, un testimonio de un hombre y una mujer que necesitan de ayuda para superar y otear el futuro.

Una lucha entre el pasado y el presente es evidente, al igual que la necesidad de librarse de todo lo malo de tiempos atrás. En este sentido, la ayuda de la chica es imprescindible pues es quien toma la iniciativa y le ayuda a desprenderse de los atenuos del pasado pero, insistimos, para ello su convencimiento es ineludible. La protagonista lanza por la ventana, ante la mirada perpleja de actor, los símbolos del pasado y su reacción es opuesta pues ha de batallar con los fantasmas de su niñez que están muy arraigados y le perturban. El conflicto está servido desde el momento en que su liberación pasa por enfrentarse a su pasado y la soberbia le hace que dispare, por la espalada, ante la posibilidad de cambio. La muerte del presente cae, simbólicamente,

sobre el cuerpo de una mujer y su cuerpo sin vida es transportado como el de un descendimiento barroco a cualquier lugar.

El presente se ha de describir junto a la mujer que aún espera el cambio; el cual es posible. Un paso conjuntamente hacia el futuro simbolizado sobre una playa repleta de piedras en la que tendrán que superar una vez más el pasado (es ella quien le toma de la mano al protagonista y saltan sobre los objetos de su infancia que le perturbaban). De lo contrario los cuerpos quedarán sepultados en vida, donde la incomunicación y la rutina invadirán su existencia. El hombre y la mujer han de tratarse por igual y dejar anclados los prejuicios para disfrutar de la vida y de la relación.

La lección magistral que nos imparte la protagonista es interesante. Ella nos habla de cuestiones fundamentales en el trato en la pareja y de la necesidad de mejora de éstas para crecer y ser feliz. Un cambio que viene propuesto por una mujer que opta por compartir al lado de un hombre o, mejor dicho, un compañero su vida.

Visto lo visto. Crean que el cine educa o somos nosotros los que debemos sacarle partido a la película. Cuántos de nosotros hubiésemos despreciado esta película para hablar de las relaciones personales, de la importancia de la educación sexual, de la herencia del pasado en la identidad, en el amor y el sexo, etc. Una película como "Un perro andaluz" tildada de surrealista es de lo más real, lo único que hace el director es invertir los planos de presentación de lo real por lo irreal, pero en el fondo presenta aspectos de la vida cotidiana y lo hace de forma lúcida.

La intención bajo sospecha

No sé si hemos logrado presentar una propuesta de análisis sobre el

film "Un chien andalus" de Luis Buñuel (Colina y Pérez Turrent, 1993; Dalí y Buñuel, 2009). Lo que deseamos es que el lector/espectador se vea en la necesidad de volver a ver la película. Hemos tenido la intención de presentar cuestionamientos pues no estamos seguros de lograr ciertos resultados deseados; ahora bien, lo que hemos perseguido es establecer un juego dual entre espectador y público, entre el hombre y la mujer, entre la necesidad de ver cine y la educación.

Hace ya tiempo el poeta francés Baudelaire dijo que "la primera misión del poeta es la de sustituir la naturaleza por le hombre y protestar contra ella". En cierta manera, este pensamiento ha sido el motor de nuestra actuación y el principio que nos ha regido, sobre todo la necesidad de no quedarnos en la primera instancia o misión del que mira y acabar cuestionando lo que se mira.

Hemos puesto en cuarentena nuestra intención, lo que nos ha hecho dudar una vez más de nuestra finalidad. Pero hemos llegado a la presumible conclusión que el deseo nos ha motivado y movido para que el lector/espectador tenga la convicción de que otros modos de mirar, de aprender del cine, son posibles. La educación es una aliada del cine y no una acción única de la que deseamos extraer un provecho. El resultado es lo que deseamos que sea, depende de nuestro grado de implicación y a partir de ahí obtendremos un nivel de satisfacción. A buen entendedor con pocas palabras basta y al buen observador, con algo de ganas, el cine y la educación conformarán partes de un mismo puzzle.

No se trata de abusar de las relaciones entre cine y educación, es pertinente una relación afable donde las enseñanzas se entrecruzan y el aprovechamiento sea, si cabe, mayor y certero. Con todo, la responsabilidad y la mirada activa serán agentes

que estén presentes en el proceso y en los resultados.

Hemos intentado presentar un diálogo de relaciones, donde el cine lo hemos presentado no exactamente como una sucesión y sujeción de datos sino, a toda instancia, como una propuesta para la interpretación donde la búsqueda y el conocimiento van de la mano. O sea, un disfrute y un pretexto para aprender.

Referencias

- ALLEN, R.; GOMERY, D. 1985. *Teoría y práctica de la historia del cine: aportes y reflexiones*. Barcelona, Paidós, 344 p.
- AMAR, V. 2008. *Tecnologías de la información y la comunicación, sociedad y educación*. Madrid, Tébar, 281 p.
- BARBÁCHANO, C. 2000. *Luis Buñuel*. Madrid, Alianza, 272 p.
- BAXTER, J. 1996. *Luis Buñuel*. Barcelona, Paidós, 400 p.
- COLINA, J. de la; PÉREZ TURRENT, T. 1993. *Buñuel por Buñuel*. Madrid, Plot Ediciones, 192 p.
- CAVELL, S. 2007. *El cine, ¿puede hacernos mejores?* Madrid, Katz Barpal Editores, 233 p.
- DALÍ, S.; BUÑUEL, L. 2009. *Un perro andaluz ochenta años después*. Barcelona, La Fábrica, 271 p.
- FERRÉS, J. 1994. *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós, 240 p.
- GISPert, E. 2009. *Cine, ficción y educación*. Barcelona, Laertes, 217 p.
- GUIGON, E. 2000. *Luis Buñuel y el surrealismo*. Teruel, Museo Provincial, 235 p.
- KAPLÚN, M. 1998. Procesos educativos y canales de comunicación. *Comunicar*, 11:158-165.
- MORDUCHOWICZ, R. 2003. *Comunicación, medios y educación*. Barcelona, Octaedro, 160 p.
- SÁNCHEZ VIDAL, A. 2004. *Luis Buñuel*. Madrid, Cátedra, 355 p.

Submetido em: 21/11/2010

Aceito em: 14/12/2010

Víctor Amar
Universidad de Cádiz - Facultad de Educación
11519, Campus Río San Pedro
Puerto Real, Cádiz, España