

## CINE Y (DES)EDUCACIÓN AFECTIVA<sup>1</sup>

María García Amilburu y  
Marta Ruiz Corbella. UNED.

### 1. INTRODUCCIÓN

Cada vez es más frecuente el empleo de medios audiovisuales -y de modo particular la utilización de películas- como recurso didáctico. Casi nadie pone en duda la influencia, no siempre positiva, que ejercen en la configuración de la opinión pública de una sociedad y en la formación de las generaciones más jóvenes.

A lo largo de estas páginas intentaremos analizar algunas cuestiones relacionadas con el poder que tienen las narraciones audiovisuales en la configuración de los sentimientos<sup>2</sup>. ¿A qué se debe la facilidad con que nos llega y permanece en nosotros su mensaje? ¿Qué vínculos se establecen entre el desarrollo de la afectividad y la contemplación de las películas? ¿Qué instancias humanas están implicadas más directamente en la recepción de los mensajes cinematográficos? ¿Puede contribuir el cine a modular los sentimientos según unas finalidades que podemos prever de antemano, o influyen en el mundo afectivo de una manera que escapa a cualquier tipo de orientación por nuestra parte?

Nos aproximaremos a estos temas desde la perspectiva de la Antropología y la Filosofía de la Educación.

### 2. CUESTIONES PRELIMINARES

Antes de abordar el análisis de la influencia que ejerce el cine en la educación afectiva nos parece conveniente explicitar algunas cuestiones que constituyen el contexto teórico necesario para poder situar el desarrollo de nuestra exposición. En concreto, vamos a exponer las oscilaciones históricas que se han dado en relación con la evaluación del papel que corresponde a los afectos en el conjunto de la existencia

---

<sup>1</sup> Publicado en VV.AA., *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación*, Dykinson, Madrid, 2005, pp. 165-193.

<sup>2</sup> Para simplificar el discurso, utilizamos los términos “sentimiento”, “emoción” y “afecto” como sinónimos. Somos conscientes de que se trata de una simplificación que pasa por alto los matices que diferentes escuelas psicológicas atribuyen a cada uno de estos fenómenos, pero lo hacemos por no considerar imprescindible tenerlos aquí en cuenta, por la naturaleza del presente trabajo.

humana, su naturaleza intencional, las bases anatómicas de la afectividad y la construcción social de los sentimientos.

### **a. Diferentes valoraciones de los sentimientos en la tradición occidental**

Las emociones no siempre han gozado de una consideración positiva por parte de los filósofos en la cultura occidental. En su obra *Poetic Justice*, Martha Nussbaum señala algunos motivos que han contribuido a que se formara ese juicio negativo. En primer lugar, se les ha considerado como fuerzas ciegas sin relación alguna con los procesos lógicos de razonamiento. Su posible valor se ha reducido, en todo caso, al ámbito de lo privado sin admitir que pudieran desempeñar un papel relevante en la vida o en la deliberación pública, porque al ocuparse exclusivamente de cuestiones particulares, subjetivas, las emociones no son universalizables ni tienen en cuenta unidades de medida superiores al individuo<sup>3</sup>.

Esta infravaloración del ámbito emocional de la vida humana es heredera de dos tradiciones filosóficas, aparentemente opuestas entre sí, pero convergentes en último término por lo que respecta a este punto. Por una parte, Choza señala que cuando el *Logos* alcanzó el suficiente grado de desarrollo en la Grecia Clásica, se produjo una especie de “división del trabajo intelectual”. La Lógica debía velar por el buen funcionamiento del intelecto, que asumía la custodia de la verdad; la Ética se ocupaba de la formación del carácter y la voluntad, ocupándose de su recta orientación al bien; y la Retórica quedó al cargo de los sentimientos, interesados por lo bello y lo sublime, lo seductor y persuasivo<sup>4</sup>, quedando situados en un ámbito marginal de la existencia humana.

La segunda corriente filosófica que ha favorecido el menosprecio de la afectividad tiene su origen en los planteamientos dualistas de origen cartesiano, que equipara los afectos a impulsos animales sin conexión con el conocimiento y la capacidad de juicio, y los considera episodios interiores exclusivamente privados e incommunicables.

---

<sup>3</sup> Cfr. NUSSBAUM, M.C., *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*, Beacon Press, Boston, 1995, pp. 53 y ss.

<sup>4</sup> Cfr. CHOZA, J., “Introducción. Antropología y Cultura. Para una onto-sociología de los sentimientos”, en CHOZA, J., *Sentimientos y comportamiento*, Eds. Universidad Católica de San Antonio, Murcia, 2003, pp. 13-37.

Sin embargo, una parte de la tradición clásica greco-latina continuó considerando los sentimientos de manera diferente, esto es, como el modo en que se ve afectado el sujeto tras la evaluación de una realidad conocida sensiblemente. La *información* sobre la realidad que se obtiene gracias a la *sensación* es *valorada* por la cogitativa, que emite un juicio sobre la conveniencia o nocividad del objeto conocido para el viviente. Como resultado de esta valoración se experimenta una atracción o repulsa hacia la realidad evaluada, y esa tendencia provoca en el cuerpo y en la psique del ser vivo una *resonancia* a la que llamamos emoción, afecto o sentimiento. Los *sentimientos* son, por tanto, las perturbaciones que experimenta el sujeto tras la evaluación sensible de la realidad y su consecuente deseo o rechazo<sup>5</sup>.

Desde hace algunos años, la Antropología Filosófica ha vuelto a retomar este planteamiento clásico en relación con los afectos y los considera *respuestas mediadas por el conocimiento ante la percepción de un valor*. Los afectos se originan a partir del conocimiento sensible de un objeto, por lo que hay un elemento cognitivo que forma parte de ellos de manera substancial. Para que una sensación llegue a transformarse en sentimiento, además de conocer la realidad, el sujeto tiene que ser “tocado” por ella, *verse afectado*, sentirse apelado por este conocimiento. Afirmar que las emociones son respuestas a la percepción de un valor equivale a decir que quien se emociona es capaz de captar significado que tiene para él la realidad<sup>6</sup>. Por eso, las emociones ocupan ahora un lugar mucho más interesante en la explicación de nuestras acciones en general, y de nuestra vida moral en particular<sup>7</sup>.

Según señala Martha Nussbaum, esta caracterización de las emociones es heredera de la tradición estoica, que sostenía que toda emoción integra una referencia a tres elementos: la *emisión de un juicio de valor* / acerca de la importancia que tiene para nuestro *bienestar y felicidad* / un *objeto externo* que no está completamente bajo nuestro control. La concepción contemporánea de las emociones -que Nussbaum denomina *neo-estoica*- incluye además la referencia a otros dos elementos: la similitud que existe entre las emociones animales y las humanas; y la importancia de la tradición social y la

---

<sup>5</sup> Cfr. VICENTE ARREGUI, J. y CHOZA, J., *Filosofía del hombre. Una Antropología de la intimidad*, Rialp, Madrid, 1991, pp. 223-260.

<sup>6</sup> Entre otros, NUSSBAUM, M.C., *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001; HEPBURN, R.W., “The Arts and the Education of Feeling and Emotion”, en HIRST, P. y WHITE, P. (Eds.), *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*, Routledge, London, 1998, vol. 4, pp. 171-185; ARREGUI, J.V., “La configuración cultural de la afectividad”, en CHOZA, J., (Ed.) *Sentimientos y comportamiento*, pp. 41-75.

<sup>7</sup> Cfr. HANSBERG, O., “Las emociones y la explicación de la acción”, en *Isegoría*, n. 25, 2001, pp. 5-17.

propia historia personal en la configuración de la vida afectiva de cada persona. Estos dos aspectos subrayan las dimensiones biológica y cultural de la afectividad humana, respectivamente.

Este cambio de perspectiva pone también de relieve que la actitud del hombre ante su propia afectividad no es meramente pasiva. Nuestros sentimientos no son sólo algo que nos pasa, episodios totalmente al margen de nuestra voluntad, sino que se presta una mayor atención a la actividad que corresponde desarrollar al sujeto porque experimentar un sentimiento presupone una atención selectiva, el agrupamiento e interpretación de los rasgos que se perciben situación y la formulación de juicios de valor en relación con la propia situación vital, entre otras cosas<sup>8</sup>.

### **b. El carácter intencional de las emociones**

Como hemos mencionado, una de las principales características de las emociones es que integran un elemento cognitivo y evaluativo referido a un objeto; son, por lo tanto, intencionales. Las emociones tienen carácter de *respuesta* y están orientadas hacia el objeto –una persona, cosa o cualidad- que las suscita<sup>9</sup>. Este objeto es el *motivo* que provoca el sentimiento, porque no es exacto decir que constituye su *causa*, ya que lo característico de las causas es provocar siempre el mismo efecto, mientras que un mismo objeto puede suscitar afectos distintos en diferentes personas, o en la misma persona en épocas diversas.

A pesar de la intencionalidad constitutiva de toda emoción, puede suceder que a veces no seamos conscientes en un primer momento de cuál ha sido el objeto que ha motivado un afecto, porque lo que percibimos de modo inmediato es la respuesta emocional y sólo más tarde somos capaces de dilucidar por qué nos vemos afectados de ese modo<sup>10</sup>.

Los sentimientos son también una fuente de conocimiento porque, además de ofrecernos información sobre el objeto que los motiva, nos proporcionan un tipo de información específica que no es posible adquirir, de ordinario, por otras vías. Por ejemplo, nos permiten conocer el valor de lo individual e irrepetible, lo mudable,

---

<sup>8</sup> Cfr. HEPBURN, R.W., “The Arts and the Education of Feeling and Emotion”, p.171.

<sup>9</sup> En esto se distinguen de los llamados “estados psíquicos patológicos”. (Como, por ejemplo, la depresión, que es diferente del sentimiento de tristeza). En los estados mentales falta el carácter de *respuesta* a algo. Cfr. GUDÍN, M., *Cerebro y afectividad*, EUNSA, Pamplona, 2001, p. 40.

accidental y aparente -aspectos que no pueden alcanzarse a través del conocimiento científico, que siempre trata de lo universal y generalizable-. Nos brindan también el conocimiento de lo otro, lo distinto, la diferencia y la alteridad y, de ese modo, de manera indirecta, nos permiten también conocernos a nosotros mismos<sup>11</sup>. Por lo tanto, el tipo de información que nos proporcionan los sentimientos pueden ser de gran ayuda para la inteligencia, incluso puede resultar más útil que algunas demostraciones lógicas, porque capta aspectos de la realidad que se escapan al ámbito de lo meramente deductivo.

Por lo tanto, una teoría de la racionalidad que promueva una pretendida autosuficiencia respecto de la vida emocional es sospechosamente autosocavante; y conviene también tener en cuenta que, en ocasiones, puede ser más razonable no ser racional que serlo de manera exclusiva<sup>12</sup>.

El hecho de que las emociones integren en sí estructuralmente un elemento cognitivo es, como veremos más adelante, lo que nos permitirá establecer la distinción entre sentimientos adecuados e inadecuados y lo que, en consecuencia, hará deseable la educación de los afectos.

### **c. Bases anatómicas de la afectividad**

Los sentimientos tienen un fuerte componente somático y constituyen la instancia donde se unifica toda la vida sensible, poniéndola en relación con la propia subjetividad. El órgano que unifica la experiencia mental es el cerebro por eso, en último término, es en el cerebro donde debemos situar las bases anatómicas de la afectividad.

Los sentimientos no son contenidos de conciencia sino *estados de conciencia* y, más concretamente, *actitudes ante ciertos contenidos de conciencia*. Por lo tanto, son acontecimientos que ocurren cuando estamos conscientes, cuando el cerebro está en activo. Al experimentar una emoción el cerebro cambia de modo sustancial y significativo, de tal manera que las emociones dominan la conciencia hasta que

---

<sup>10</sup> Cfr. GOLDIE, P., *The Emotions. A Philosophical Exploration*, Oxford University Press, Oxford, 2002, p. 40.

<sup>11</sup> Cfr. GARAY, J., “Los sentimientos como guía del conocimiento. Perspectiva aristotélica”, en CHOZA, J., *Sentimientos y comportamiento*, pp. 79-101.

<sup>12</sup> Cfr. BRONCANO, F., “La educación sentimental. O la difícil cohabitación de razones y emociones”, en *Isegoría*, n. 25, 2001, pp. 41-61.

desaparecen<sup>13</sup>. Son estados de conciencia particularmente intensos, de duración relativa, relacionados con las estructuras de alerta del sistema nervioso central y la activación del sistema autonómico endocrino.

Los avances recientes en el campo de las neurociencias han proporcionado un aumento considerable de conocimientos sobre las bases anatómicas y fisiológicas de los fenómenos afectivos, aunque aún hay muchos aspectos que se desconocen. Pero sí se sabe con seguridad que mientras las experiencias conscientes son mediadas por las redes de la corteza cerebral, las zonas que desempeñan un cometido importante en las funciones afectivas son las regiones subcorticales -particularmente el sistema límbico (que conexiona por su base casi toda la corteza cerebral), el hipocampo y la amígdala<sup>14</sup>.

Para el propósito de estas páginas tiene un interés particular mencionar una de las propiedades fundamentales de las conexiones sinápticas que se establecen entre las neuronas: se trata de la *plasticidad neural* que, como veremos más adelante, constituye la característica anatómica que hace posible la educación de los sentimientos. Las neuronas son células dinámicas que tienen la capacidad de modificar la orientación de las sinapsis que establecen entre ellas. Las redes sinápticas son, por tanto, estructuras plásticas que permiten que se den variaciones en el grado de inhibición o excitación que reciben algunas zonas cerebrales. Es decir, existe la posibilidad de modificar el número, tipo y función de las conexiones entre las neuronas, que pueden ser “entrenadas” para desarrollar sus conexiones en un sentido u otro. Como las emociones tienen una base anatómica localizada a nivel de sistema nervioso central, es posible actuar sobre esas conexiones neuronales para modular los afectos. Podemos educar el funcionamiento de nuestro cerebro, como se pone de manifiesto en los casos en que alguien pierde la

---

<sup>13</sup> Cfr. GUDÍN, M., *Cerebro y afectividad*, p. 60.

<sup>14</sup> La localización cerebral de las redes neuronales que controlan la afectividad se halla situada en la parte más interna del cerebro, a nivel de los circuitos límbicos centroencefálicos. Toda la información sensorial del mundo externo pasa por medio de conexiones neuronales a través de las áreas unimodales y multimodales de asociación que convergen finalmente en el hipocampo y la amígdala. Estas estructuras pueden considerarse centros supramodales que organizan toda la información sensorial y motora según esquemas afectivos. El hipocampo contiene un conjunto de circuitos que regulan la memoria y el aprendizaje. El sistema hipocampal permite valorar, a la hora del aprendizaje y el almacenamiento de datos, cuáles son los elementos que se retienen y cuáles no, según la importancia de los estímulos externos de tipo específico que llegan. La amígdala desempeña un papel clave para el condicionamiento emocional, el aprendizaje y la relación entre indicaciones y avisos externos relacionados con la emoción y la afectividad. Los circuitos amigdalinos se relacionan con las manifestaciones abiertas de las emociones y además influyen directamente en los sistemas efectores del cerebro: los sistemas neuroendocrinos, neuroanatómicos y motores. El sistema límbico, por su parte, se halla directamente relacionado con los sistemas de reconocimiento y memoria, es decir, con áreas asociativas y también con el área prefrontal, donde se aloja el cerebro motivacional. Por tanto, el sistema límbico condiciona, para

capacidad de hablar por una lesión en la zona cortical donde se tenía alojada la función del lenguaje, y debe “aprender a hablar de nuevo”, acomodando otra zona diferente del cerebro para albergar las funciones lingüísticas.

#### **d. La construcción social de los sentimientos**

La afectividad de cada individuo y de cada pueblo está configurada culturalmente<sup>15</sup>, porque sólo se puede captar el significado que la realidad tiene para mi propia situación orgánica desde la situación en la que me encuentro, es decir, desde un ámbito cultural y no exclusivamente biológico. Aprendemos a interpretarnos a nosotros mismos con las categorías de que dispone la tradición cultural a la que pertenecemos. Como lo *significativo* no son los hechos brutos sino estos hechos tal como son comprendidos por quienes los viven, no es posible experimentar una emoción en sentido propio sin una labor de interpretación ya que, en caso contrario, se percibirían a lo sumo una serie de perturbaciones orgánicas, a modo de sensibilidad visceral difusa.

Hay, sin duda, evidencia transcultural de la existencia de rasgos afectivos comunes e incluso de algunas emociones universales básicas –como pueden ser el amor, la alegría o el miedo-, pero aún en estos casos se perciben factores que apoyan la tesis de la construcción social de las emociones en las diferentes culturas<sup>16</sup>.

No hay un sustrato biológico que determine una emoción que sólo *después* se interpreta culturalmente, porque la interpretación configura la emoción misma. Las relaciones biología-cultura en la afectividad se estructuran al modo de la materia y la forma del sentimiento, y no según un modelo estratigráfico de superposición de niveles<sup>17</sup>. Las alteraciones biológicas psicosomáticas sólo constituyen una emoción cuando las interpretamos de una forma determinada, cuando las referimos a un contexto significativo o las insertamos en una trama narrativa<sup>18</sup>.

---

bien o para mal, nuestra forma de reconocer la realidad, nuestros planes de futuro y la memoria de vivencias pasadas. Cfr. *Ibid.*, pp. 103-108.

<sup>15</sup> Cfr. CHOZA, J., “Introducción. Antropología y Cultura. Para una onto-sociología de los sentimientos”, pp. 23-37, donde se hace un breve recorrido por la historia de la construcción cultural de los afectos en Occidente.

<sup>16</sup> Cfr. GOLDIE, P., *The Emotions*, p. 94.

<sup>17</sup> Para una comprensión de las relaciones entre biología y cultura en el ser humano, puede consultarse GARCÍA AMILBURU, M., *La educación actividad interpretativa*, Dykinson, Madrid, 2002, pp. 25-31.

<sup>18</sup> Cfr. ARREGUI, J.V., “La configuración cultural de la afectividad”, pp. 43, 63.

Puede decirse así que la genética y la bioquímica *desencadenan* los sentimientos, mientras que son la cultura y la educación los que los *configuran*<sup>19</sup>. En efecto, las emociones que una persona es capaz de sentir dependen tanto de la realidad que es conocida y valorada, como de sus propias condiciones personales y de las herramientas culturales de que dispone para interpretar su *ser afectado* por la realidad.

Nuestras emociones no pueden definirse al margen de nuestra *comprensión* de las mismas, por eso, las emociones no pertenecen al ámbito de la objetividad pura, hay siempre un elemento subjetivo esencialmente constitutivo del afecto, aunque esto no signifique que los afectos sean arbitrarios. Existe una la lógica afectiva, que es diferente de la lógica racional y que constituye la lógica del corazón.

En resumen, las emociones son fenómenos *complejos* que están integrados por elementos neurofisiológicos, cognitivos y culturales, y son *episódicas*. Cuando experimentamos un sentimiento nos vinculamos al mundo captando el sentido de lo que sucede y reaccionamos en consecuencia. Por este motivo, la experiencias afectivas y las respuestas emocionales sólo son inteligibles por referencia al conocimiento que se contiene en ellas. Las emociones perfilan y determinan en parte las cosas que valoramos y, muchas veces, nos ofrecen información sobre la realidad y sobre nosotros mismos a la que no tendríamos acceso por otras vías, si no fuéramos capaces de experimentar esas emociones. Por lo tanto, conviene prestar atención a nuestros afectos y escuchar lo que tienen que decirnos.

### 3 . LA EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES

Aristóteles sostiene que los sentimientos correctos son aquellos que constituyen una *respuesta apropiada y proporcional* al objeto que los motiva. Es posible, por tanto, hablar de emociones *adecuadas* y de emociones *incorrectas* porque los afectos tienen un carácter intencional, es decir, porque están orientados hacia un objeto en relación con el que se puede evaluar su grado de adecuación y razonabilidad.

Señalar que es razonable -o, por el contrario, que es incorrecto- experimentar ciertas emociones en una determinada situación, significa que esas emociones mantienen una relación adecuada o inadecuada con los objetos que las motivan; y por lo

---

<sup>19</sup> Cfr. GARAY, J., “Los sentimientos como guía del conocimiento”.

tanto, que pueden ser justificadas razonablemente –o, por el contrario, que son absurdas-.

Por ejemplo, una persona experimenta un sentimiento correcto cuando siente miedo ante lo que constituye un peligro, ama lo que es bueno, o se asombra ante lo admirable y expresa ese afecto con unas manifestaciones congruentes y proporcionales a la peligrosidad, bondad o admirabilidad del objeto.

El inicio de la educación de los afectos consiste, básicamente, en poner a las personas en condiciones de aceptar la realidad tal como es y de reaccionar ante ella de manera adecuada, es decir, en ayudar a reconocer que ciertos objetos *merecen* un tipo determinado de evaluación y respuesta. Se puede enseñar, por ejemplo, a apreciar ciertas realidades como convenientes o nocivas para el ser humano, qué sentimientos es congruente fomentar ante esa evaluación y cuáles son las manifestaciones externas de esos afectos que están en sintonía con la propia cultura<sup>20</sup>.

La educación de los afectos consistirá, según los casos, en intentar potenciarlos o mitigarlos; pero nunca será educativo pretender eliminarlos, así como tampoco abandonarlos a una espontaneidad carente de guía. Se trata de ayudar a cada persona para que aprenda a dirigirlos desde las instancias superiores de su ser –la inteligencia y la voluntad- orientándolos para que cooperen con el resto de sus facultades en el logro de la plenitud de la vida personal.

Sin embargo, no debemos pecar de ingenuos olvidando que la modulación que puede ejercer la voluntad sobre las emociones no es un control de tipo absoluto y despótico, sino un gobierno indirecto y político<sup>21</sup>. La educación y “transformación de los sentimientos sólo es posible a través de la modificación de la *percepción* y la *conducta*”<sup>22</sup>.

Por eso, en lo que se refiere al elemento cognitivo integrado en las emociones, su educación puede ser confiada a medios lógico-rationales, pero éstos no son suficientes para la educación del afecto en su totalidad, porque al existir un componente somático de carácter sensitivo en los afectos, los razonamientos no bastan para modularlos. Así, además de los medios lógicos, se hace necesario el empleo de medios retóricos –entre los que proponemos el recurso a las narraciones audiovisuales- para llevar a cabo la educación de los sentimientos.

---

<sup>20</sup> Cfr. GOLDIE, P., *The Emotions*, p. 28.

<sup>21</sup> Para un estudio más detallado de la dinámica afectiva y su control puede consultarse CHOZA, J., *Conciencia y afectividad. Aristóteles, Nietzsche, Freud*, Eunsa, Pamplona, 1978.

### a. La inteligencia y la voluntad en la educación de los sentimientos

Los medios lógicos para la educación de la afectividad se orientan a favorecer la correcta percepción y evaluación del objeto que constituye el origen de la emoción. Es decir, el primer paso necesario para formar los afectos es alimentar la inteligencia con el conocimiento de la verdad.

Por lo que respecta al papel de la voluntad en la formación de los sentimientos, conviene recordar lo que ya mencionamos en relación con la plasticidad neural típica de las redes sinápticas de nuestro cerebro. Esta propiedad constituye la condición de posibilidad anatómica de la educación de la afectividad. De manera ordinaria, cuando tomamos decisiones muy firmes la voluntad arrastra consigo a los sentimientos, y si esto se repite muchas veces modulamos las conexiones de nuestro sistema neuronal en una dirección, y creamos hábitos de conducta. Parte de la educación de la afectividad consiste, por tanto, en aprender a subrayar los circuitos neurales que favorecen los sentimientos positivos<sup>23</sup>.

En este sentido, para poder ser cada vez más dueños de nuestros afectos y no sólo sujetos pasivos que los experimentan, conviene seguir, a grandes líneas, este proceso:

a. Pararse a considerar la naturaleza del afecto que nos domina en un momento determinado, que se puede determinar porque tiene unas manifestaciones somáticas concretas observables y unas repercusiones características en nuestra subjetividad o estado de ánimo. La pregunta coloquial que debemos hacernos sería algo así como: “¿Qué me pasa?”

b. Intentar determinar cuál ha sido el objeto -que, como ya mencionamos, puede ser una persona, cosa, situación o cualidad- que ha motivado la aparición del sentimiento. Correspondería a la pregunta: “¿Por qué me siento así?”

c. Una vez identificado el objeto de nuestro afecto, hay que valorar si se trata de un bien o un mal real o sólo aparente; un bien o un mal substancial o accidental; sopesar sus pros y sus contras y el lugar que le corresponde en el conjunto de valores biológicos, estéticos, éticos y religiosos que integran la existencia humana y nuestro

---

<sup>22</sup> GUDÍN, M., *Cerebro y afectividad*, p. 33. El subrayado es nuestro.

<sup>23</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 162-163.

proyecto de vida personal. Equivaldría a preguntarse: “¿Vale la pena que me sienta así por esto?”

Después de haber respondido sinceramente a estas preguntas –recordando siempre que la inteligencia y la voluntad sólo pueden ejercer un gobierno indirecto y político sobre los afectos- conviene actuar de acuerdo con las conclusiones obtenidas. Si se trata de bienes o males aparentes o accidentales, será oportuno reconducirlos al contexto y dimensiones de una escala de valores apropiada. Pero si, por ejemplo, se trata de un afecto negativo causado por un mal substancial real –como puede ser la tristeza por la muerte de un ser querido- para mitigar el afecto habrá que actuar directamente en el plano del conocimiento: intentando evitar los pensamientos obsesivos recurrentes, procurando ocupar la cabeza en otras actividades que reclamen la atención -porque al difuminar el elemento cognoscitivo se mitigará el sentimiento, al menos durante un rato-; y contar siempre con el efecto benéfico que produce el paso del tiempo.

#### **b. Los medios retóricos en la formación de los afectos**

Vamos a señalar brevemente algunas cuestiones generales relativas a los medios retóricos para la educación de la afectividad, para abordar en los apartados siguientes el papel que corresponde al arte y, más en concreto, a las narraciones cinematográficas en esta tarea.

El único modo en que se puede saber qué es un sentimiento si nunca se ha sentido anteriormente, es de manera empática y no abstracta o filosófica<sup>24</sup>. Como apunta acertadamente Nicolás Grimaldi, “si sólo viviendo se aprendiera a vivir, se aprendería cuando ya es demasiado tarde, y no quedaría tiempo para aprovechar lo que hubiéramos aprendido”<sup>25</sup>. ¿Se puede adquirir la experiencia de lo que aún no se ha vivido? Sí, pero sólo si se anticipan estas vivencias de modo virtual. Por ello, es importante proporcionar a los jóvenes la oportunidad de adquirirlas y esto se consigue en gran medida a través de la lectura y el cine, por lo que estos recursos pueden prestar una gran ayuda en la educación de las emociones<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> Cfr. GOLDIE, P., *The Emotions*, p. 17.

<sup>25</sup> GRIMALDI, N., “El aprendizaje de la vida a través del cine y la literatura”, en *Nuestro Tiempo*, diciembre 1994, p. 116.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 117.

Julián Marías afirma también que la lectura de novelas y la contemplación de ficciones escénicas o cinematográficas son un medio de anticipación de situaciones vitales y de 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 resultan accesibles sin haberlos vivido realmente gracias a la fantasía; sabemos lo que son, los entendemos, nos movemos en su ámbito y sabemos reaccionar ante 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 olvidan que la forma suprema de educación entre los griegos, de *paideia*, fue 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 evasión<sup>27</sup>.

Ciertamente, la finalidad primordial de las narraciones no es favorecer la educación emocional sino captar la atención de quien las lee o contempla, de manera que le haga preguntarse “¿qué va a pasar a continuación?”<sup>28</sup>; pero esto no significa que no puedan ser empleadas como medios para conseguir otro tipo de finalidades, entre ellas, educativas.

#### **4. EL INFLUJO DEL ARTE EN LA AFECTIVIDAD: EL CASO DE LAS NARRACIONES**

Una vez que se han visto algunas características de los afectos y la posibilidad de su educación, pasaremos a analizar las relaciones que se establecen entre la contemplación de las obras de arte y la afectividad. Para ello, vamos a examinar qué tipo de reacciones emocionales surgen como consecuencia de la contemplación de las creaciones artísticas, y cuáles son sus características.

---

<sup>27</sup> Cfr. MARIAS, J., *La imagen de la vida humana*, Ediciones de la Revista de Occidente, Madrid, 1971.

<sup>28</sup> Cfr. CARROLL, N., *Beyond Aesthetics. Philosophical Essays*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001, p. 292.

Suzanne Langer afirma que el ser humano dispone de dos modos complementarios para adquirir conocimiento acerca del mundo y de sí mismo. Uno de ellos es de carácter discursivo, se basa en el método científico y la lógica racional: se trata de los ámbitos de investigación que proceden empleando el lenguaje conceptual, bien sea oral o escrito. Este medio nos proporciona un conocimiento sistemático, racional, proposicional que es, sin duda, de gran importancia para la existencia humana. Pero los hombres disponemos también de otro modo de conocer: el que nos brinda la contemplación de artística; las artes nos proporcionan el conocimiento intuitivo de los valores. En concreto, Langer sostiene que el arte es una actividad cognitiva basada en el sentimiento<sup>29</sup>. “Una obra de arte expresa el sentimiento (...) para que lo contemplemos, haciéndolo visible, audible o perceptible de alguna manera a través de un símbolo, no deducible de otro indicio. La forma artística es congruente con las formas dinámicas de nuestra inmediata vida sensible, mental y emocional. Las obras de arte son ‘proyecciones de vida sensible’ -como las llamó Henri James- en estructuras espaciales, temporales y poéticas. Son imágenes del sentimiento, imágenes que formulan el sentimiento para nuestra cognición”<sup>30</sup>.

A lo largo de la historia, y en todas las culturas, el ser humano ha sido consciente del gran influjo que ejerce el arte en la configuración de la personalidad, ya que no sólo apunta a las dimensiones racionales del ser humano brindándole información abstracta sino que compromete, a través de la imaginación, los sentimientos, la percepción y la memoria de quien lo contempla. Por eso, el arte puede influir en la totalidad de la persona<sup>31</sup> y ha sido empleado habitualmente como medio eficaz para la educación religiosa, política o social.

Tanto la ciencia como el arte comparten la característica de crear modelos que facilitan el conocimiento del mundo. Por lo tanto, el prejuicio de que sólo la ciencia es útil para comprender, generalizar o anticipar el futuro incurre en el error de ignorar uno de los medios más potentes de que dispone el ser humano para conocer el mundo y actuar sobre él<sup>32</sup>.

La virtualidad del arte para suscitar emociones reside en que apela directamente a la imaginación de quien lo contempla, presentando objetos o situaciones

---

<sup>29</sup> Cfr. LANGER, S., *Problems of Art*, Charles Scribner's Sons, New York, 1957.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>31</sup> CARROLL, N., “Aesthetics and the Educative Powers of Art”, en CARROLL, N., *Beyond Aesthetics*, p. 365.

a las que no estamos acostumbrados, o que quizá conocemos, pero que se nos ofrecen desde una perspectiva distinta o con una luz diferente. Nos propone maneras diferentes de mirar al mundo y a las demás personas que son lógicamente inseparables de modos de sentirse afectado. Por eso, el arte puede ampliar el universo afectivo del ser humano, al permitirle reconocer y clarificar los sentimientos y encontrar las palabras con las que articular verbalmente estados interiores que le resultaban confusos y fugitivos hasta ese momento<sup>33</sup>.

En lo que sigue de nuestra exposición vamos a limitarnos a considerar un ámbito del arte: la Literatura; y dentro de ésta, las narraciones que tienen como tema central el desarrollo de la existencia humana, las historias en las que, de una u otra manera, se plantean los “temas eternos” que nos preocupan a todos: el amor, la muerte, el paso del tiempo, etc.<sup>34</sup>. Son esas “historias de las esperanzas y temores humanos”, como las llama Nussbaum<sup>35</sup>, donde se ponen ante nuestros ojos personajes que son, en cierto modo, semejantes a nosotros.

No es particularmente significativo para nuestro propósito distinguir entre obras basadas en hechos reales y narraciones de ficción porque todas ellas, en cuanto constructos culturales, son en cierto sentido ficcionales y poseen en común la característica de relatar “cosas tales que podrían haber sucedido”<sup>36</sup>. Es decir, presentan estructuras de acción general plausibles o verosímiles.

Vamos a considerar a continuación las características globales de estas narraciones, y en los próximos epígrafes nos ocuparemos de examinar qué sucede cuando estos relatos se expresan mediante el lenguaje cinematográfico.

Las narraciones, por el modo como se dirigen a la imaginación, transmiten el sentido de que hay lazos de posibilidad, al menos a un nivel muy general, entre los personajes y el lector o espectador. Por eso, la buena literatura nos afecta de una manera diferente a como lo hacen la Historia o los relatos de Ciencias Sociales, pues propician lúcidas y dolorosas confrontaciones con los propios pensamientos e intenciones<sup>37</sup>.

---

<sup>32</sup> Cfr. EISNER, E., “The Misunderstood Role of the Arts in Human Development”, *Paper presented to The International Symposium on Human Development*, Madrid, 1991.

<sup>33</sup> Cfr. HEPBURN, R.W., “The Arts and the Education of Feeling and Emotion”, p. 172.

<sup>34</sup> En relación con las características propias de este tipo de narraciones, Cfr. GARCÍA AMILBURU, M., “Cine, narrativa y enseñanza de la Filosofía”, en *Revista Española de Pedagogía*, n. 207, 1997, pp. 307-310.

<sup>35</sup> NUSSBAUM, M.C., *Poetic Justice*, p. 54.

<sup>36</sup> NUSSBAUM, M.C. *Upheavals of Thought*, p. 243.

<sup>37</sup> Cfr. NUSSBAUM, M.C., *Poetic Justice*, p. 5.

Para comprenderlas adecuadamente es preciso movilizar nuestra imaginación porque, por su propia naturaleza, las narraciones son siempre incompletas. Los autores escriben contando con que la audiencia rellenará correctamente lo que ha quedado sin decir. Y esta tarea de completar lo omitido, indispensable para seguir o comprender una historia, no sólo supone hacerse cargo de lo que el texto sugiere, implica o da por supuesto acerca de los contornos de ese mundo ficticio en el que se desarrolla la acción, sino que requiere también actualizar las emociones que son necesarias para su comprensión<sup>38</sup>.

Las películas, lo mismo que los libros y los viajes, amplían la mente; nos permiten encontrarnos con mucha gente de lugares y épocas distintas. Y lo que es aún más interesante, nos permiten conocer personas muy diferentes<sup>39</sup>.

Las narraciones contribuyen a educar los sentimientos a partir de lo que ya conocemos y sentimos, movilizándolo, ejercitándolo, reorientándolo y ampliándolo. Es un tipo de aprendizaje que se apoya en la actualización de lo que ya somos capaces de sentir, constituyendo una ocasión de profundizar en la comprensión de lo que sabemos y sentimos. En la medida en que las obras de arte nos inducen a reexplorar y reconfigurar lo que ya sabemos, tienen un valor educativo indudable<sup>40</sup>.

Aprendemos de las narraciones lo que significa mirar a la realidad desde un punto de vista ajeno. Nos ayudan eficazmente a imaginarnos lo que supondría ser alguien diferente a quien somos, alguien cuya historia, cultura, valores y creencias fueran muy distintas a las nuestras. Y este conocimiento tiene una gran importancia desde el punto de vista emocional, pues enriquece notablemente nuestra subjetividad porque, como ya hemos dicho, esas historias nos permiten vivir de manera vicaria las experiencias vividas por otros, pero cuyas lecciones nos afectan como si las hubiésemos vivido personalmente<sup>41</sup>.

¿Cuál es la *relación característica* que mantiene el lector o espectador con las obras de ficción? Scruton la define como una “supresión voluntaria de la incredulidad”<sup>42</sup>, que consiste en una actitud de autoengaño conscientemente provocada y consentida. Esta libre supresión de la incredulidad hace posible “la paradoja de la

<sup>38</sup> Cfr. CARROLL, N., *Beyond Aesthetics.*, p. 281.

<sup>39</sup> Cfr. KILPATRICK, W., *Books that Build Character*, Touchstone, New York, 1994, p. 38.

<sup>40</sup> Cfr. CARROLL, N., “Aesthetics and the Educative Powers of Art”, p. 381.

<sup>41</sup> Cfr. McFALL, L., “Fictional Truth”, en CARR, D., *Education, Knowledge and Truth. Beyond the Postmodern Impasse*, Routledge, London, 1998, pp. 96-113.

<sup>42</sup> Cfr. SCRUTON, R., “Fantasy, Imagination and the Screen”, en *The Aesthetic Understanding. Essays in the Philosophy of Art and Culture*, Carcanet Press, Manchester, 1983, pp. 127-136.

ficción”, por la que se se responde emocionalmente de modo real ante situaciones irreales, que se sabe perfectamente pertenecen al mundo de la ficción<sup>43</sup>. El lector o espectador es consciente de que la historia que lee o ve representada quizá nunca ha sucedido; y aunque haya ocurrido en algún momento, no está sucediendo ahí y ahora de modo real. Y aún así, la historia tiene la capacidad de provocar reacciones afectivas auténticas, motivadas por la lectura o contemplación de lo que sucede ficcionalmente<sup>44</sup>. Ciertamente, el espectador *siente* algo, pero el objeto de ese sentimiento no es *la realidad* que tiene delante –unas letras impresas en el papel, o dos actores que están fingiendo que uno mata a la otra- sino lo que *no está ahí*, y que en cambio percibe sin creérselo: la muerte de Desdémona<sup>45</sup>.

En las narraciones podemos experimentar además las emociones en estado puro porque mientras que en el mundo real en que vivimos y actuamos podemos distraernos con otras cosas, en la ficción nada nos distrae de la pura alegría, del puro amor, de la pura amargura o la pura vergüenza; y así, la experiencia imaginaria suscitada por la narrativa es muchas veces más intensa que la de la vida<sup>46</sup>.

Nussbaum señala que los sentimientos motivados por la lectura o contemplación de las narraciones que tratan de los grandes temas humanos operan a tres niveles. En primer lugar, se experimentan emociones referidas a los personajes de la historia; en segundo término, se sienten afectos en relación con el sentido de la vida encarnado en la obra en su conjunto; y, por último, hay emociones que están orientadas a nuestras propias posibilidades, porque lo que les sucede a los personajes lo percibimos como generalizable a la humanidad en su conjunto y aplicable a nosotros mismos en particular.

Podemos, por ejemplo, contemplar los sufrimientos de Filoctetes y sentir compasión por él, porque ese hombre bueno y admirable sufre un dolor físico difícil de soportar; en un plano manera más general, podemos considerar ese tipo de sufrimientos como algo que puede suceder y sucede realmente, y eso nos lleva a considerar la vulnerabilidad del ser humano y a sentir compasión por quienes están en ese trance; y, por último, esta perspectiva provoca en el espectador emociones relacionadas con las posibilidades que se abren ante su propia vida, porque si el dolor físico agudo es algo

---

<sup>43</sup> Cfr. TURVEY, M., “Seeing Theory. On Perception and Emotional Response in Current Film Theory”, en ALLEN, R. y SMITH, M., (Eds.), *Film Theory and Philosophy*, Oxford University Press, Oxford, 1997, p. 431

<sup>44</sup> SCRUTON, R., *The Aesthetic Understanding*, p. 132.

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 131.

que puede suceder al género humano, es también una posibilidad para él mismo<sup>47</sup>. Así, el lector o espectador de una obra literaria está leyendo o viendo la obra, pero al mismo tiempo, está leyendo el mundo y su propio yo.

Estas narrativas son, por lo tanto, “historias ejemplares” en el sentido de que constituyen relatos que llevan al hombre a replantearse muchos aspectos de su existencia, aunque no necesariamente induzcan a imitar lo que en ellas sucede.

Entre las virtualidades educativas que poseen las narraciones, conviene señalar que éstas ponen de relieve la diferencia que existe entre las personas y los demás seres del universo y la irreductibilidad de la cualidad a la cantidad; avivan el sentido de que lo que les sucede a los individuos tiene una importancia decisiva en relación con el conjunto del universo; describen los sucesos de la vida desde un punto de vista que no es completamente exterior a los personajes sino también, a la vez, interior a los mismos; y subrayan la riqueza de este mundo íntimo y la relevancia moral de seguir el desarrollo de una vida a través de todas sus aventuras y en todos sus contextos concretos. Además, estas narraciones nos invitan a preocuparnos por la suerte de nuestros semejantes a la vez que se nos brinda la oportunidad de experimentar el placer de su compañía<sup>48</sup>.

La importancia de las narrativas en relación con la constitución de la propia identidad se pone también de manifiesto porque cada persona no puede lograr su autocomprensión como una mera sucesión de experiencias personales aisladas, sino en términos de la historia o narrativa de su vida<sup>49</sup>. La diferencia entre los personajes imaginarios de las narraciones y los reales no reside en la forma narrativa dentro de la cual actúan, sino en el grado de su autonomía respecto de esa forma y de los propios hechos. Sólo en la fantasía se vive la historia que a uno le apetece. En la vida real siempre estamos sometidos a ciertas limitaciones: entramos en un escenario que no hemos diseñado y tomamos parte en una acción que no es de nuestra autoría. Cada uno de nosotros es el personaje principal de su propio drama y tiene un papel subordinado en los dramas de los demás, y todos nos limitamos mutuamente<sup>50</sup>.

Pues bien, estos efectos de las narraciones se potencian en gran manera cuando éstas se presentan a través del lenguaje audiovisual, es decir, en forma de película.

---

<sup>46</sup> Cfr. GRIMALDI, N., “El aprendizaje de la vida a través del cine y la literatura”, pp. 116-125.

<sup>47</sup> Cfr. NUSSBAUM, M.C., *Upheavals of Thought*, pp. 240-241.

<sup>48</sup> Cfr. NUSSBAUM, M.C., *Poetic Justice*, p. 32.

<sup>49</sup> Cfr. CROWTHER, P., “Narrative and Self-consciousness: a Basis for Virtue Ethics”, en *The Journal of Value Inquiry*, n. 36, 2002, pp. 435-443.

## 5. CINE Y EMOCIONES

No se pretende elaborar aquí un tratado de cinematografía, sino que vamos a limitarnos a considerar aquellos aspectos del 7º Arte que influyen en el desarrollo emocional de los espectadores, orientando los sentimientos en un sentido u otro. Esta característica de las narraciones audiovisuales es la que permite emplearlas como recurso didáctico en la educación de la afectividad.

Es indudable que el cine se encuentra entre los creadores y mediadores de conocimiento socialmente compartido que tienen más influencia en la actualidad. Por eso se hace cada vez más necesario comprender los medios que utiliza para representar el mundo y las técnicas básicas que emplea, para poder detectar las ideologías que están encarnadas en sus representaciones. Estos aspectos deberían constituir un elemento más de la educación que reciben los ciudadanos en las sociedades contemporáneas<sup>51</sup>.

Vamos a fijar nuestra atención en los géneros cinematográficos cuya base narrativa son el tipo de relatos a los que antes nos referíamos. Nos interesan, en definitiva, las historias centradas en las personas, que dan origen a lo que Luchino Visconti denominó *cine antropomórfico*: se trata de películas en las que se narran episodios llenos de vida, relatos de hombres y mujeres que se quieren y odian, que se encuentran y sueñan, trabajan, sufren, ríen y lloran, viven y mueren. En las relaciones interpersonales que nos presenta este tipo de películas podemos ver reflejados nuestros propios conflictos existenciales.

Estas películas son aptas para emplearse con éxito en la educación de los afectos cuando reúnen tres características: contar bien una historia. lograr una construcción original que se impone por sus cualidades plásticas y dramáticas, y expresar un tema eterno<sup>52</sup>. El dominio de la técnica no es suficiente para producir este género de obras; hace falta *algo más*, porque no sólo han de impresionar como agradables, terribles o hermosas sino que, sobre todo, deben *decir algo*, han de permitir al espectador captar que *tienen un significado*<sup>53</sup>.

Estas películas actúan como despertadores de los sentimientos por las mismas razones que lo hacen las narraciones escritas a las que nos referido anteriormente pero,

<sup>50</sup> Cfr. MacINTYRE, A., *Tras la virtud*, Crítica, Barcelona, 1987, p. 265.

<sup>51</sup> Cfr. KING, C., "Media Education, Representation and Reality", en *Perspectives*, n. 48, University of Exeter, 1993, p. 48.

<sup>52</sup> Cfr. AGEL, H. y G., *Manual de iniciación cinematográfica*, Rialp, Madrid, 1958, p. 30.

<sup>53</sup> Cfr. PETERS, J.M.L., *Teaching about the Film*, UNESCO, Laussane, 1961, p.36.

además, el cine tiene virtualidades afectivas propias, porque como dice Marías, los sentimientos imaginados en la literatura han sido llevados a *implección* sensorial en el cine<sup>54</sup>.

La gran potencia que tiene el cine de cara a la configuración de la subjetividad humana reside en que posee una fuerza vivencial que no tienen otros medios, porque afecta a nuestra psique a un nivel sensual e imaginativo a un tiempo. Por eso, las imágenes cinematográficas se adhieren a nuestra memoria y son capaces de interpelar nuestra conciencia mucho tiempo después de que las explicaciones sistemáticas hayan sido difuminadas por los avatares de la vida ordinaria<sup>55</sup>. Lo que se aprende al ver una película está asociado a una sensación concreta, a un contenido imaginativo y a un determinado afecto; por eso permite captar el contenido de la acción representada con mayor viveza y recordarlo más fácilmente: porque está vinculado a las sensaciones básicas de agrado y desagrado. Además, parte de su influencia deriva de nuestra inclinación innata a imitar lo que nos gusta. Somos seres miméticos y aprendemos por imitación, no sólo en los primeros años de nuestra vida.

Incluso en el caso de que una película sea la adaptación cinematográfica de una novela, no se trata de la mera repetición del texto escrito, sino que constituye un *modo diferente* de proponer el sentido de una historia. Grimaldi señala algunas diferencias que se producen al leer una narración o verla representada en la pantalla. “Leer un libro y ver una película (...) ¿son dos maneras de experimentar una ficción o dos experiencias distintas de lo irreal? Hay una ley psicológica que se verifica en cualquier ocasión: imaginamos tanto más cuanto menos percibimos. Ahora bien, no hay percepción tan pobre como la de unos signos sobre una página en blanco, mientras que hay pocas percepciones tan saturadas como las de las imágenes que se suceden rápidamente en la pantalla. (...) Los signos no representan sino evocan, mientras una película presenta y no evoca; la lectura nos deja casi todo por imaginar, mientras que el cine casi no nos deja tiempo para percibir todo lo que se nos está mostrando en cada instante. (...) A diferencia del mundo de la lectura, y como en el mundo donde actuamos, en el cine todos los personajes son otras personas, absolutamente exteriores, distantes de nosotros, que van y vienen por sí mismas y que no podemos más que observar. Al leer somos nosotros quienes construimos cada personaje, poco a poco. En el cine, a la inversa, cada personaje se impone desde el primer momento, ya constituido

---

<sup>54</sup> Cfr. MARÍAS, J., *La educación sentimental*, Alianza, Madrid, 1992, p.214.

<sup>55</sup> Cfr. KILPATRICK, W., *Books That Build Character*, p. 23.

completamente. Al leer lo imaginamos, en el cine lo percibimos”<sup>56</sup>. Aunque, bien mirado “si imaginar es representarse una cosa a pesar de su ausencia, al leer no imaginamos nada: esquematizamos”<sup>57</sup>.

La intensidad y naturaleza de los afectos que experimenta el espectador dependen de tres elementos: la presentación visual de la película (planos, colores, localizaciones, decorados); el contenido de la historia (el tema, la estructura de la narración, la información que se proporciona, el carácter de los personajes); y lo que subjetivamente él mismo aporta en el acto de ver la película, porque ninguno de nosotros es una *tabula rasa* en la vida real: todos pertenecemos a una cultura concreta, tenemos una historia personal exclusivamente nuestra y poseemos unos conocimientos cinematográficos que van a condicionar nuestra apreciación de la película<sup>58</sup>. Además, siempre podemos decidir mantener un distanciamiento o sumergirnos emocionalmente en la historia que contemplamos.

Los vínculos que se establecen entre el cine y la activación de las emociones son tan evidentes que, en gran medida, los éxitos de taquilla se fundamentan en ellos. A los productores les interesa que las películas provoquen respuestas emocionales en el espectador, porque entonces éstas “funcionan” y “venden”: asistimos a una película romántica para llorar, y a una de horror para pasar miedo. Es más, algunos géneros cinematográficos –como el melodrama, la comedia, o las películas de terror- sólo funcionan si consiguen provocar respuestas emocionales en la audiencia<sup>59</sup>. Incluso hay autores que afirman que los géneros cinematográficos son clasificaciones que se establecen en función de los sentimientos que se ponen en juego en esos mundos de ficción donde se mueven los personajes. Es decir, que el género al que pertenece un film se establece en función de la respuesta emocional que éste pretende provocar en la audiencia<sup>60</sup>.

¿Cuáles son las emociones específicas que provoca el cine en el espectador? Murray afirma que son tres: la *simulación emocional* –imaginarnos lo que sienten los personajes-, la *identificación afectiva* –el contagio involuntario con los estados afectivos

---

<sup>56</sup> GRIMALDI, N., “El aprendizaje de la vida a través del cine y la literatura”, pp. 121-122.

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 123.

<sup>58</sup> Cfr. PLANTINGA, C., “Notes on Spectator Emotion and Ideological Film Criticism”, en ALLEN, R. y SMITH, M., (Eds.), *Film Theory and Philosophy*, p. 382.

<sup>59</sup> Cfr. MURRAY, S., “Imagining from the Inside”, en ALLEN, R. y SMITH, M., (Eds.), *Film Theory and Philosophy*, p. 430.

<sup>60</sup> Cfr. BRENES, C.S., *¿Dé qué tratan realmente las películas?*, Ediciones Universitarias Internacionales, Pamplona, 2001, p. 118.

de los personajes- y *respuestas anatómicas* provocadas por las emociones –actos reflejos como agarrar el brazo de quien está al lado, gritos, etc.-<sup>61</sup>.

Peter Goldie coincide, en términos generales, con la propuesta de Murray, pero señala una interesante distinción entre el *contagio emocional* y otros modos de relacionarse el espectador con los personajes de una ficción, como son la *empatía*, la *identificación* y la *simpatía*. El *contagio emocional* es un fenómeno que acaece porque las emociones pueden ser “infecciosas”, se pueden “coger” como los resfriados, sin que sea necesario ni suficiente para ello comprender esa emoción<sup>62</sup>. La *empatía* requiere realizar el proceso imaginativo de suponer lo que uno experimentaría si se encontrara en el lugar de la persona que siente esa emoción. La *identificación* se produce cuando nos situamos imaginativamente en el lugar de la otra persona. Por último, la *simpatía* no es un proceso imaginativo como los dos anteriores sino que constituye una emoción en sí misma, siendo posible sentir simpatía por alguien aun cuando no haya empatía ni identificación con él. El cine provoca en el espectador estos tres tipos de procesos con gran facilidad, precisamente por la fuerza expresiva de este medio<sup>63</sup>. Y es importante tener en cuenta estos aspectos cuando desea emplearse el cine como un medio para la educación afectiva.

## 6. CINE Y (DES)EDUCACIÓN AFECTIVA

Las narraciones cinematográficas pueden considerarse equiparables a las experiencias que tenemos en la vida real en lo que se refiere al conocimiento que nos proporcionan y a los afectos que pueden suscitar<sup>64</sup>. Pero para que el cine constituya un instrumento que colabore de manera eficaz en la educación emocional del espectador es muy conveniente, en primer lugar, *educar a éste para ver cine*. Cuando se tiene un mínimo de formación cinematográfica es más fácil experimentar las emociones suscitadas por las narraciones cinematográficas con la suficiente distancia como para no sentirse personalmente agredido por lo que se está viendo y distinguir entre lo representado y su representación<sup>65</sup>.

<sup>61</sup> Cfr. MURRAY, S., “Imagining from the Inside”, p. 425.

<sup>62</sup> Cfr. GOLDIE, P., *The Emotions*, pp. 189-190.

<sup>63</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 194-205.

<sup>64</sup> Cfr. URPI, C., “Valores educativos del cine de ficción”, en NAVAL, C. y URPI, C. (Eds.), *Una voz diferente en la educación moral*, EUNSA, Pamplona, 2001, p. 192.

<sup>65</sup> MAILLARD, Ch., “Emociones estéticas”, en *Themata*, n. 25, 2000, p. 52.

Por el contrario, quien asiste a la proyección de una película empatizando directamente con la emoción que se representa y no con la emoción representada, se encuentra en la situación del que, por ejemplo, insultaría al actor que hace de “malo” cuando lo vea por la calle. Por eso, no se debe asistir a una representación con la misma actitud con la que se asiste a una escena en la vida real porque, en ese caso, más que de espectador habría que hablar de *participante*, lo que significa una clara muestra de “analfabetismo estético”<sup>66</sup>, como se pone de manifiesto de un modo dramático en la genial película de Woody Allen “La Rosa Púrpura de El Cairo”.

Toda obra de arte aporta a quien la contempla un doble placer: el placer de su *recepción* -que constituye el placer estético por excelencia y que se obtiene gracias a las emociones estetizadas-, y el placer de su *contenido*, de aquello de lo que trata, de lo que transmite -que es el agrado que proviene del tema, y que se obtiene por efecto de la apreciación de la obra-. Y es muy importante aprender a diferenciar uno del otro, aunque no sean empíricamente separables.

Por eso, el primer paso de la educación de los sentimientos a través de la contemplación de una película es hacer a las personas capaces de distinguir “si les ha gustado la representación” -cómo ha sido puesta ofrecida a nuestra consideración una historia-, de “si les ha gustado ver representado en la pantalla determinado tema”-, para no confundir el mérito estético de una obra con otro tipo de evaluaciones -éticas, históricas, religiosas, sociales, etc.-<sup>67</sup>, aunque en el juicio global que se emita sobre una película se integren, lógicamente, todos estos elementos.

La contemplación de películas provoca diferentes estados mentales y tiene distintos efectos en la psicología y en el mundo afectivo humano, que no son todos *educativos*. A continuación, mencionaremos algunos que vale la pena tener en cuenta.

El cine proporciona una ampliación de nuestras experiencias, las refuerza y clarifica. Las narraciones nos proveen de un “espacio potencial” en el que podemos explorar las posibilidades de la vida<sup>68</sup>. Es lo que Grimaldi llamó “experiencias virtuales”. En efecto, él se pregunta “¿Cómo podemos tener ya la experiencia de lo que no hemos experimentado todavía? (...) Sólo podemos experimentar sin haber vivido si hemos realizado esas experiencias de manera virtual. Esa facultad paradójica que nos hace vivir lo que no se puede confundir con un sueño o un ensueño ni tampoco con una

---

<sup>66</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 50.

<sup>67</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 52.

<sup>68</sup> Cfr. NUSSBAUM, M.C., *Upheavals of Thought*, p. 238.

alucinación cualquiera es la *ficción*, ese tipo culto de alucinación libremente provocada, entretenida y controlada”<sup>69</sup>. El papel educativo de estas ficciones consiste en que nos cultivan al hacernos experimentar sucesos que vivimos como si fueran casi reales, sabiendo que no tienen ninguna realidad. Estas experiencias que nos permiten dar cabida en nuestra mente también a personas que nos parecen extrañas y aterradoras, incluso que nos perturban, tienen lugar en un “espacio potencial” protegido, donde nuestra seguridad personal no está amenazada; y así comprendemos aún mejor la geografía de nuestros sentimientos, porque tenemos la posibilidad de examinar nuestras reacciones emocionales en un contexto de absoluta seguridad, en el que no se corre ningún riesgo<sup>70</sup>. Esto constituye, sin duda, una especie de “ensayo” para la vida, para cuando se presente una situación real de características semejantes. Al haber vivido de manera “virtual” una situación estamos en mejores condiciones de acertar al presentarse los dilemas reales que aparecen en toda existencia humana; especialmente cuando nos toca enfrentarnos a los grandes temas que preocupan al hombre: el paso del tiempo, el amor, el sentido de la vida, la muerte, etc.

El cine puede suscitar en el espectador sentimientos que le lleven a auto examinarse, o a ejercer una adecuada crítica social, porque no sólo nos animan a experimentar emociones tales como la simpatía, la empatía o la identificación con los personajes que vemos representados, sino también a juzgarlos y formular preguntas sobre ellos y sobre las emociones que experimentamos en relación con ellos; actitudes perfectamente compatibles con la *inmersión* en la obra que estamos contemplando. Pero, por otra parte, conviene aprender a no dejarse llevar por el sentimentalismo estéril, o el emotivismo falto de fundamento<sup>71</sup>.

Otra contribución positiva que puede hacer el cine en esta línea de favorecer el examen crítico de personajes y situaciones consiste en su poder para romper tópicos y estereotipos sentimentales. En ocasiones existe el peligro de moverse según clichés emocionales dictados por la cultura en la que vivimos y que parecen sugerirnos: “*esto es lo que uno debe sentir en situaciones como ésta*”. Nos convertimos así en esclavos imitadores de lo mediocre, asumiendo esos estereotipos sin reflexionar sobre lo que constituiría una respuesta afectiva adecuada en nuestra situación particular. Estos estereotipos pueden acabar conduciendo hacia un sentimiento de inevitabilidad en

---

<sup>69</sup> GRIMALDI, N., “El aprendizaje de la vida a través del cine y la literatura”, pp. 116-117.

<sup>70</sup> Cfr. NUSSBAUM, M.C., *Upheavals of Thought*, p. 244.

<sup>71</sup> Cfr. PLANTINGA, C., “Notes on Spectator Emotion and Ideological Film Criticism”, p. 383.

relación con lo que no es inevitable en modo alguno. En estos casos, el contacto con narraciones cinematográficas puede ayudarnos a descubrir que otros modos de sentir, pensar y actuar son posibles, y puede contribuir positivamente a que alcancemos la libertad emocional, que no consiste en vernos libres de nuestros afectos, sino en ser sinceros, honestos, auténticos y señores respecto a ellos<sup>72</sup>. Si una persona no comprende ni reflexiona sobre sus propios sentimientos tiende a convertirse en su presa y, por tanto, es menos libre. Para alcanzar esta libertad emocional, para modificar un patrón afectivo negativo es imprescindible, en primer lugar, poder “poner nombre” a las emociones que experimentamos. Porque, al existir una clara conexión entre los sentimientos y la percepción, el empobrecimiento perceptivo es al mismo tiempo empobrecimiento y falta de libertad emocional<sup>73</sup>.

Pero, como contrapartida, hay que tener presente que de la misma manera que el cine puede sugerir nuevas vías para el desarrollo de afectos y actitudes, puede convertirse también en el mayor proveedor de nuevos estereotipos sentimentales, reemplazando un conjunto de clichés por otro diferente, creado por las películas. Y así, no es inusual que muchos jóvenes busquen en el cine información acerca de lo que está permitido pensar, sentir o hacer en la sociedad: qué actitudes están condenadas socialmente, y a cuáles conviene adaptarse para triunfar. Por eso, el empleo del cine como un medio retórico para la educación emocional entraña el riesgo de producir estereotipos de 2º orden; y son los profesores quienes tienen que idear estrategias para minimizar ese riesgo. Una de ellas podría ser presentar a la consideración de los alumnos el mayor y más variado número de ejemplos, de tradiciones diversas, sin centrarse en un único modo de expresión artística o conducta<sup>74</sup>. Hay que esforzarse para que quede siempre claro que el “así es como las cosas podrían ser” que presenta cada película no significa afirmar que “las cosas no pueden ser de otra manera”.

Porque el objetivo que se persigue es lograr que el cine sirva para *educar*, esto es, para poner a las personas en situación de que puedan elegir por sí mismas, conociendo múltiples alternativas y desarrollando su propio criterio; cosa bien distinta del empleo del cine como medio para *adoctrinar*, para inducir de manera no racional hacia un modo de pensar o de actuar que otros han elegido para ellas<sup>75</sup>.

---

<sup>72</sup> Cfr. HEPBURN, R.W., “The Arts and the Education of Feeling and Emotion”, pp. 174-175.

<sup>73</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 175.

<sup>74</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 179.

## 7. CONCLUSIÓN

Lógicamente, cualquier historia no tiene las mismas virtualidades educativas, en el sentido más genuino del término; hay narrativas que pueden pervertir y que en vez de favorecer la educación emocional, confunden al ser humano al conectar las emociones con objetos dudosos, que más que clarificar ofuscan al lector o espectador<sup>76</sup>.

Aristóteles mantenía que contemplar la representación de las tragedias clásicas podía educar las emociones -sobre todo la compasión y el temor- porque en ellas se ofrece el contenido cognoscitivo vinculado a objetos ejemplares o máximamente adecuados para suscitar estas emociones, de tal manera que se veía reforzada la capacidad de las personas para reconocer los objetos adecuados de esas emociones y sus disposiciones para desarrollar esos estados afectivos en las circunstancias adecuadas<sup>77</sup>.

Por eso, realizar la selección de películas que se utilice para esta tarea requiere conocimientos adecuados y prudencia. Y aunque no existen reglas fijas ni fórmulas magistrales para acertar en este campo, William Kilpatrick ofrece algunas orientaciones que pueden ser de utilidad para llevar a cabo esta labor<sup>78</sup>:

- Recordar las historias que han tenido un influjo positivo en uno mismo, porque hay bastantes posibilidades de que también sean beneficiosas para otras personas;

- Elegir obras que sean coherentes con la propia escala de valores;

- Distinguir las narrativas en las que se trata sobre *temas*, de las que tratan sobre *actitudes humanas*, y seleccionar estas últimas, porque las narrativas más adecuadas para educar se centran en las *personas* más que en los *problemas*;

- Buscar historias que abran nuevas posibilidades y espoleen la imaginación, para facilitar que los espectadores se impliquen en ellas;

- Y desechar las historias exclusivamente moralizantes: es fundamental que las películas y narraciones *sean interesantes*, y no sólo que *tengan mensaje*.

\*\*\*

---

<sup>75</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 180.

<sup>76</sup> Cfr. CARROLL, N., *Beyond Aesthetics*, p. 289.

<sup>77</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 274.

<sup>78</sup> Cfr. KILPATRICK, W., *Books That Build Character*.

Para terminar, sólo añadiremos que no se puede olvidar que hay más de un modo posible de contar una historia sobre la vida humana, pero algunas maneras de hacerlo –por su forma o su contenido, por su excesiva simplificación, por la distorsión emocional que suponen, por mala fe o errores de interpretación- son falsedad y mentira.

Y no hay razón justificable para no buscar la verdad sobre el ser humano también en la ficción del mismo modo a como se busca en la Ciencia y la Filosofía<sup>79</sup>. Pues, al fin y al cabo, como señalara MacIntyre, el ser humano es, ciertamente, un “contador de historias”, pero un “contador de historias *que aspira a la verdad*”<sup>80</sup>.

---

<sup>79</sup> McFALL, L., “Fictional Truth”, p. 111.

<sup>80</sup> MacINTYRE, A., *Tras la virtud*, p. 266.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGEL, H. y G., *Manual de iniciación cinematográfica*, Rialp, Madrid, 1958.
- ALLEN, R. y SMITH, M., (Eds.), *Film Theory and Philosophy*, Oxford University Press, Oxford, 1997.
- ARREGUI, J.V., “La configuración cultural de la afectividad”, en CHOZA, J. (Ed.), *Sentimientos y comportamiento*, Universidad Católica de San Antonio, Murcia, 2003, pp. 41-75.
- BRENES, C.S., *¿Dé qué tratan realmente las películas?*, Ediciones Universitarias Internacionales, Pamplona, 2001.
- BRONCANO, F., “La educación sentimental. O la difícil cohabitación de razones y emociones”, en *Isegoría*, n. 25, 2001, pp. 41-61.
- CARROLL, N., *Beyond Aesthetics. Philosophical Essays*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
- CHOZA, J., “Introducción. Antropología y Cultura. Para una onto-sociología de los sentimientos”, en *Sentimientos y comportamiento*, en CHOZA, J. (Ed.), Universidad Católica de San Antonio, Murcia, 2003, pp. 13-37.
- *Conciencia y afectividad. Aristóteles, Nietzsche, Freud*, EUNSA, Pamplona, 1978.
- CROWTHER, P., “Narrative and Self-consciousness: a Basis for Virtue Ethics”, en *The Journal of Value Inquiry*, n. 36, 2002, pp. 435-443.
- EISNER, E., “The Misunderstood Role of the Arts in Human Development”, *Paper presented to The International Symposium on Human Development*, Madrid, 1991.
- GARAY, J., “Los sentimientos como guía del conocimiento. Perspectiva aristotélica”, en CHOZA, J. (Ed.), *Sentimientos y comportamiento*, Universidad Católica de San Antonio, Murcia, 2003, pp. 79-101.
- GARCÍA AMILBURU, M., “Cine, narrativa y enseñanza de la Filosofía”, en *Revista Española de Pedagogía*, n. 207, 1997, pp. 307-310.
- *La educación, actividad interpretativa*, Dykinson, Madrid, 2002.
- GOLDIE, P., *The Emotions. A Philosophical Exploration*, Oxford University Press, Oxford, 2002.
- GRIMALDI, N., “El aprendizaje de la vida a través del cine y la literatura”, en *Nuestro Tiempo*, diciembre 1994, pp. 116-125.
- GUDÍN, M., *Cerebro y afectividad*, EUNSA, Pamplona, 2001.
- HANSBERG, O., “Las emociones y la explicación de la acción”, en *Isegoría*, n. 25, 2001, pp. 5-17.
- HEPBURN, R.W., “The Arts and the Education of Feeling and Emotion”, en HIRST, P. y WHITE, P. (Eds.), *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*, Routledge, London, 1998, vol. 4, pp. 171-185.
- KILPATRICK, W., *Books that Build Character*, Touchstone, New York, 1994.

- KING, C., "Media Education, Representation and Reality", en *Perspectives*, n. 48, 1993.
- LANGER, S., *Problems of Art*, Charles Scribner's Sons, New York, 1957.
- MacINTYRE, A., *Tras la virtud*, Crítica, Barcelona, 1987.
- MAILLARD, Ch., "Emociones estéticas", en *Themata*, n. 25, 2000, pp. 49-53.
- MARÍAS, J., *La imagen de la vida humana*, Ediciones de la Revista de Occidente, Madrid, 1971.
- *La educación sentimental*, Alianza, Madrid, 1992.
- McFALL, L., "Fictional Truth", en CARR, D., *Education, Knowledge and Truth. Beyond the Postmodern Impasse*, Routledge, London, 1998, pp. 96-113.
- MURRAY, S., "Film Spectatorship and the Institution of Fiction", en *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, vol. 53, 2, 1995, pp. 118-120.
- "Imagining from the Inside", en ALLEN, R. y SMITH, M. (Eds.), *Film Theory and Philosophy*, Oxford University Press, Oxford, 1997, pp. 412-430.
- NUSSBAUM, M.C., *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*, Beacon Press, Boston, 1995.
- *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
- PETERS, J.M.L., *Teaching about the Film*, UNESCO, Laussane, 1961.
- PLANTINGA, C., "Notes on Spectator Emotion and Ideological Film Criticism", en ALLEN, R. y SMITH, M. (Eds.), *Film Theory and Philosophy*, Oxford University Press, Oxford, 1997, p. 382.
- SCRUTON, R., *The Aesthetic Understanding. Essays in the Philosophy of Art and Culture*, Carcanet Press, Manchester, 1983.
- TURVEY, M., "Seeing Theory. On Perception and Emotional Response in Current Film Theory", en ALLEN, R. y SMITH, M. (Eds.), *Film Theory and Philosophy*, Oxford University Press, Oxford, 1997, pp. 431-457.
- URPÍ, C., "Valores educativos del cine de ficción", en NAVAL, C. y URPÍ, C. (Eds.), *Una voz diferente en la educación moral*, EUNSA, Pamplona, 2001, pp. 183-198.
- VICENTE ARREGUI, J. y CHOZA, J., *Filosofía del hombre. Una Antropología de la intimidad*, Rialp, Madrid, 1991.

**CINE Y (DES)EDUCACIÓN AFECTIVA**  
**V Congreso Internacional de Filosofía de la Educación:**  
**“Educación y Sentimientos”**  
 (Abstract)

**María García Amilburu y**  
**Marta Ruiz Corbella.**  
**UNED. Madrid.**

Audiovisual narratives influence greatly public opinion and they play an important role in the configuration of young personalities.

Why are they so powerful in transmitting their message? What human mind and body instances are directly affected in the reception of messages that reach to us through these media? Why is the message that arrives to us through them so firmly stucked to our subjectivity, and why is their influence so powerful? Are their effects out of our rational control or can films and other narratives be directed in a way that they may contribute to our emotional education? If so, what means can we employ to do so?

We will address these topics from the perspective of Philosophical Anthropology and Philosophy of Education.

Among other things, we would like consider:

- The nature and main characteristics of emotions.
- The anatomical basis of emotional life.
- Logical and anatomical possibilities for emotional education, and some means to achieve it.
- The main features of narratives about eternal human problems: “*Stories of Fears and Hopes*”. (Nussbaum).
- The attitude of human beings when reading or watching fiction: “*A Willing Suspension of Disbelief*”. (Scruton).
- “The paradox of fiction”, or the property of fictional objects to motivate real emotions.
- Differences between reading a novel, or watching it on the screen.
- Typical emotional responses caused by films, and the role of imagination in this process.
- Effects of cinema in the emotional life of spectators.

**CINE Y (DES)EDUCACIÓN AFECTIVA**  
**V Congreso Internacional de Filosofía de la Educación:**  
**“Educación y Sentimientos”**  
 Madrid, 21 al 23 de Junio de 2004

**María García Amilburu y**  
**Marta Ruiz Corbella.**  
**UNED. Madrid.**

Es innegable la gran influencia que ejercen las narraciones audiovisuales en la configuración de la opinión pública de una sociedad y la formación de la personalidad, sobre todo de las generaciones más jóvenes. ¿A qué se debe la viveza con que nos llega su mensaje? ¿Qué instancias humanas están implicadas directamente en la recepción del lenguaje audiovisual? ¿Por qué es más eficaz el mensaje que nos llega a través de estos medios? ¿Pueden contribuir a modular los afectos según unas finalidades que nos hayamos propuesto, o escapan a cualquier tipo de modulación por nuestra parte?

Analizaremos estas cuestiones desde la perspectiva de la Antropología y la Filosofía de la Educación.

En concreto, nos ocuparemos del estudio de:

- La naturaleza de los afectos: respuestas mediadas por el conocimiento ante la percepción de un valor
- Las bases anatómicas de la afectividad humana.
- Posibilidades lógicas y anatómicas de la educación emocional, y medios para llevarla a cabo.
- Las características de las narraciones que tratan sobre las “cuestiones eternas” que interesan al ser humano: *Stories of Fears and Hopes* (Nussbaum)
- La actitud propia del ser humano en sus relaciones con las obras de ficción: “*A Willing Suspension of Disbelief*” (Scruton).
- La “paradoja de la ficción”: es decir, la capacidad que tiene un objeto que sabemos que no es real para provocar emociones reales.
- Las propiedades del lenguaje cinematográfico, y las características las narraciones antes mencionadas cuando se expresan a través de este medio.
- Las respuestas emocionales características que provocan las narraciones fílmicas, y la función que corresponde a la imaginación en este proceso.
- Efectos positivos y negativos del lenguaje cinematográfico en la vida emocional de los espectadores.