

EL CINE, UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA EDUCAR LAS EMOCIONES

Carmen Pereira Domínguez
Luis Fernando Valero Iglesias
Universidad de Vigo
mcdguez@uvigo.es
luis.valero@urv.cat

“No hay grandes diferencias entre realidad y ficción, ni entre lo verdadero y lo falso. Una cosa no es necesariamente cierta o falsa; puede ser al mismo tiempo verdad y mentira”.
Harold Pinter, 2005

1. BREVE JUSTIFICACIÓN INTRODUCTORIA

En esta addenda expondremos, en primer lugar, la situación actual en que se encuentra el tema de la violencia de género contra la mujer especialmente desde el punto de vista educativo. Para dar paso a un segundo momento, una propuesta de intervención pedagógica con el cine, a partir de la presentación, reflexión y valoración de una muestra cinematográfica apropiada para educar las emociones, *Kandahar*. Concluiremos señalando las ventajas educativas que conlleva la puesta en práctica de este tipo de experiencias y su contribución a la educación emocional.

2. DESARROLLO HUMANO, EDUCACIÓN Y VIOLENCIA CONTRA LA MUJER

No es una cuestión secundaria la búsqueda de la igualdad, ello implica aceptar que las estrategias y los cambios no pueden ser encarados exclusivamente desde una perspectiva científico-técnica. Y no es así, porque se involucran nuestros valores y nuestra posición ética. Hay que velar por integrar e incluir a los excluidos, en este caso a las excluidas, pero es cuestión de poner los medios. Se trata de hacer realidad la propuesta del Informe de la Unesco (1996) de *aprender a vivir juntos*.

Ello no es fácil, el artífice de la cita introductoria, Pinter, nos plantea en su texto la dicotomía existencial del ser humano, pero esa dicotomía es trasladable a las emociones y a su realidad (Damasio, 2005). Para nadie es un secreto la dualidad contradictoria que en ocasiones plantean las emociones, y como ejemplo podría servir la conducta de una mujer que ha sufrido violencia de género, pero, a pesar del sufrimiento que padece en demasiadas ocasiones, por un síndrome especial, una dualidad de emociones le lleva a no denunciar o a encubrir a su maltratador. (Lorente, 2004: 206)

Desde una perspectiva histórica el ser humano ha desarrollado avances indudables y donde más se han notado estos pasos agigantados ha sido en el uso de la tecnología, tecnología que ha sido aplicada en aras del progreso social. Pero este progreso es contradictorio y en ocasiones hasta contrario si lo comparamos con la idea expresada anteriormente. Por ello Cerf, Siza y Chomsky afirman:

“Resulta curiosa la forma en que el ser humano se encamina hacia su futuro. A pesar de seguir siempre adelante impulsado por la ciencia y la tecnología -producto de su desarrollo intelectual-, su avance se realiza con frecuentes dudas, errores e inseguridades que le hacen detenerse, cambiar de ritmo e incluso volver sobre sus pasos. Para unos, la humanidad ha avanzado mucho; para otros, poco; y para los más críticos, quizá casi nada. Pero lo que de veras interesa saber es: ¿hacia dónde?”. (2003, 7)

En esta capacidad para poner en duda el avance positivo de la humanidad debemos aceptar que quizás ello sea debido a que una constante en la realidad humana es la violencia que es un azote ubicuo: no hay país, ciudad o comunidad en la tierra que esté a salvo de ella. El siglo XX ya ha sido definido como el periodo más violento de la historia de la humanidad y el que más muertes ha producido, en algunas ocasiones miles, decenas de miles de personas han fallecido por efecto de una sola bomba y tal como va este siglo XXI puede anunciarse que el rumbo que llevamos no tiene vías de cambio.

Tal es esta situación que ha llegado a impregnar la conciencia de bastantes autores. Recientemente, Amin Maalouf (2006)¹ describió el estado del mundo en que vivimos del siguiente modo: “Estás en un avión a 30.000 pies de altura. Te tomas un güisky. La azafata es amable. Pero te invitan a sentarte al lado del conductor y te das cuenta que no tiene titulación. Y el copiloto no está en condiciones de nada, está bebido”.

Esta descripción encaja a grandes rasgos con los datos que nos ha ofrecido la ponencia a que nos adherimos sobre aspectos referidos a la violencia, a la depresión, al suicidio, al consumo de drogas entre las personas. Se señala la necesidad de fomentar la educación emocional sobre los cuatro pilares defendidos por Delors, (1996) y, de acuerdo con ella, pretendemos ofrecer una mirada sobre algunas realidades de nuestro entorno y no desviar este enfoque por duro que sea lo que observemos.

Desafortunadamente tenemos la impresión de que en demasiadas ocasiones se ha mirado hacia otros lados, cuando no se han cerrado los ojos ante las realidades que se ven, como si se pensase, equivocadamente, que así desaparece esa misérrima realidad. Quizás parte del problema que actualmente tenemos en la sociedad y en la educación, venga derivado de un desacertado tratamiento educativo. En este caso el fallo estaría en la falta de apoyo hacia los profesionales de la educación y también en la escasa atención a los estudiosos de la educación. Tal como se presenta la actualidad, no hay más que releer los datos de la ponencia, no hemos sabido alertar suficientemente por los caminos que se iba transitando.

La conocida y ya citada obra de Delors, señaló los cuatro pilares sobre los que se debe desarrollar la educación: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser*. Y quizás no se ha sabido plantear la cuestión adecuadamente para hacer frente a la violencia, ya que parte del problema nace de que no existe una definición clara de la violencia tal como expresan la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud, "La violencia es un fenómeno sumamente difuso y complejo cuya definición no puede tener exactitud científica, ya que es una cuestión de apreciación". (2002, 7)

¹ En la lección magistral de su Doctorado Honoris Causa por la Universidad Rovira i Virgili, Tarragona.

Esta situación tan difícil de definir obliga a los estudiosos, tal como advierte esta experta² en Derecho Penal, a considerar que la violencia de género es:

“...causa última de la violencia contra las mujeres que no ha de buscarse en la naturaleza de los vínculos familiares sino en la discriminación estructural que sufren las mujeres como consecuencia de la ancestral desigualdad en la distribución de roles sociales. La posición subordinada de la mujer respecto del varón no proviene de las características de las relaciones familiares sino de la propia estructura social fundada todavía sobre las bases del dominio patriarcal. Bien es verdad que, en la práctica, es en el contexto doméstico donde con mayor frecuencia se manifiesta este tipo de violencia. Porque es allí donde adquieren más intensidad las relaciones entre hombre y mujer. Pero eso no significa que la familia sea la causa de la violencia de género. También las agresiones sexuales o el acoso laboral son manifestaciones de este fenómeno y nada tienen que ver con el contexto familiar”. (Laurenzo, 2005, 8)

Sobre el estudio de la violencia desafortunadamente no hay unanimidad y mucho menos un consenso tal como señala este otro autor, David Huertas³:

"Concurren elementos biológicos, psicológicos y ambientales. Los factores de riesgo son tanto personales -familias desestructuradas, ambientes marginales con drogadicción-, como sociales, ámbito en el que la competitividad interindividual de las sociedades capitalistas se traduce muchas veces en incomunicación, individualismo y frustración juvenil".

La violencia es contagiosa y buena prueba de ello es su omnipresencia y se asoma asiduamente a escenarios varios como la televisión, el cine, la literatura, el teatro, los video juegos y video clips, la pintura... hasta el punto de existir una moda actual violenta que fomenta una estética hostil.

Ya no digamos sobre la violencia de género. No hace falta que exponamos los datos numéricos de muertes de mujeres no sólo en España, ni en Europa sino en todo el mundo. Son de todos conocidos. No puede negarse que la violencia de género es un cáncer social y buena prueba de ello es que en la escuela, recientemente se ha observado que las nuevas generaciones no están en absoluto vacunados para erradicar tan temible realidad. Sino que por el contrario algunos de los casos que se han conocido demuestran que la evolución del

² Catedrática de Derecho Penal en la Universidad de Málaga.

³ Profesor de psiquiatría de la Universidad de Alcalá de Henares de Madrid. Citado en Pérez Ybarra, 2006.

fenómeno clama socialmente.⁴ Cerrar los ojos ante este panorama evidentemente no conduce a nada. Decir que es una anécdota, tampoco ayuda mucho; es preciso analizar seriamente las causas y estudiar la forma de incidir sobre ellas.

El problema es que durante siglos ha privado una educación eminentemente castrante para la mujer. En este año en que se está celebrando el 75 aniversario del acceso femenino a la cultura, al derecho de voto, a tener personalidad jurídica propia, sin tutela del marido, al derecho al aborto, al divorcio de acuerdo con la Constitución de 1931 en la II República. Por desgracia, estas consideraciones solamente duraron cinco años, para estar luego de nuevo prohibidas durante varias decenas de años. No nos cabe duda de que el peso de los siglos, aunque ahora de nuevo esos derechos hayan sido restituidos, tiene como consecuencia la fuerte influencia de una mentalidad mediocre contra la dignidad de la mujer y el recurso más fácil es la violencia, violencia que desafortunadamente está inserta en una interpretación filosófica que es sostenida incluso por argumentos que se apoyan en una concepción de un dios que no considera a la mujer.

De estas concepciones se derivaban consecuencias educativas como podemos constatar incluso en adalides de la educación como Rousseau y Kant que claramente afirman que la mujer carece de capacidad de autonomía y que su esencia consiste en guiar y controlar todos sus actos. (San Roman, 2001). La falta de acceso a la cultura las debilita y por ello no convenía su ofrecimiento. Esta concepción educativa hacia la mujer estuvo vigente durante siglos. (Arredondo, 2003).

Los objetivos de la educación de y para las mujeres se centraban en inculcar y forjar una estructura sentimental, moral e intelectual que las llevara a asumir, sin conflictos y sin tensiones -lo cual no quiere decir que no se presentaran- la función primordial a las que estaban reservadas: la reproducción biológica y social de la familia y, con ella, de la sociedad. Como puede observarse, era una educación concedida con “buena fe”. Es una visión nacida de la relación que establecen ciertas culturas entre sus raíces y su horizonte, entre su pasado y su futuro, donde se cimentan sus proyectos. La *mala fe* nace de cuando se toma la libertad por la facticidad, es decir, cuando no hay posibilidades de ningún margen de maniobra y cuando se manipula la facticidad, es decir, los hechos son así y por lo tanto deben aceptarse y como subyace la idea de libertad es ella la que impide la posibilidad del cambio.

En la actualidad, todavía nos encontramos con una realidad donde la mujer vive situaciones de inferioridad, explotación y abuso como demuestran los testimonios de las mujeres que tratan de luchar y de superar estos problemas de una gran preocupación:

⁴ Como el caso reciente de la joven que fue apaleada en una calle de Zaragoza y que logró salvarse haciéndose la muerta, mientras nueve jóvenes de ambos sexos, en edad escolar, se jaleaban mutuamente sin que nadie de todo el vecindario avisara a la policía. O ese otro caso de alumnos de educación obligatoria que maltrataban a una compañera, grabando en su móvil dichas acciones vejatorias para posteriormente vender las imágenes a otros compañeros que se recreaban mirándolas. Entre las consecuencias más evidentes destaca el riesgo de que, una vez más, la violencia de género quede oculta tras otras formas de comportamiento agresivo, impidiendo así que la sociedad visualice y se niegue a aceptar la seriedad y profundidad del problema con justificaciones infantiles o de desconocimiento y gravedad ante el hecho. Todas estas son afirmaciones que se han acompañado ante uno de los acontecimientos que han sensibilizado notablemente a la población, el suicidio del niño de Fuenterrabía, Jokín, o ante el asesinato de una mendiga en un cajero o ante el atentado de unos alumnos contra una compañera de estudios.

“Mujeres maltratadas, que han reclamado y aclamado la Ley contra la Violencia de Género. Mujeres diversamente estafadas en su divorcio, que aplauden la modificación de las leyes sobre separación y divorcio. Mujeres discapacitadas y mujeres agotadas por cuidar ancianos y enfermos, que sienten un profundo alivio con la ley sobre dependencia y consideran justo y necesario que el Estado las ayude a sobrellevar su terrible carga. Mujeres agobiadas por las consustanciales dobles jornadas, que exigen que se les pague igual que a su compañero de trabajo varón y que se alegran mucho por la Ley de Igualdad. Son muchas mujeres las que no se ofenden si el Estado castiga a los que las muelen a palos y hasta las matan. Esa gran masa de mujeres, que conoce la textura de ese sufrimiento, no se preocupa por la "insistencia en el género". (Blanco y Arnedo, 2006, 13)

Nosotros deseamos quizás aceptar que a estas alturas hay que plantearse de nuevo una modernidad ilustradora en donde lo moderno y lo ilustrado vuelvan a ser un patrón de aprendizaje. Aceptando, eso sí, que estamos en tiempos donde nada puede ser solamente cultural sino multicultural que no es de entrada nada más que tolerancia incluso un *respeto pasivo* que nos da opciones para comparar culturas, interactuarlas, problematizarlas a partir de una crítica y una autocrítica, potenciando el debate y la reflexión sobre los hechos que observamos y ello nos parece que civiliza la realidad y la humaniza, ahora que tanto se habla del *diálogo de las civilizaciones*.

La interculturalidad o la multiculturalidad, aunque se las denomine de las dos formas no significan lo mismo, tienen en común que señalan o desean la fraternidad existencial y deberían ofrecer una alegría del encuentro. No se debe aceptar como un cierto fatalismo el hecho de tener que convivir con personas de otras culturas, sino que esa convivencia debe llegar a ser fuente de intercambios, diálogos, conocimiento de otras culturas y aprendizaje de ellas. Es lo que motiva a trabajar para que la convivencia entre culturas sea lo más beneficiosa posible para toda la sociedad. Lo contrario a esta actitud conduce a una sociedad a la defensiva, que busca soluciones basándose en el miedo, es decir, en el criterio de la fuerza o del dominio. Alcanzamos así una falsa convivencia; cada uno vive al lado del otro, pero se han creado nuevas fronteras no sólo físicas sino mentales: una calle, un barrio o una zona, una desconfianza, un miedo. Este tipo de sociedad no genera paz.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA CON EL CINE

Pienso que la influencia del arte está en los individuos y el efecto resultante está en la sociedad. Éste ejerce su influencia cambiando la mirada del observador. Y cuando la mirada de alguien hacia la vida cambia, su comportamiento cambia. Pienso que la humanidad puede, aún ahora, avanzar mediante el cine, decirle a la gente que no sea egoísta y que comparta la vida con otros.
Mohsen Makhmalbaf.⁵

Como ya hemos reflejado en otros escritos, son múltiples los motivos que argumentan nuestra apuesta de intervenir pedagógicamente con el cine. Además, la época y culturas que nos han tocado vivir, fuertemente inclinadas por la permisividad y la espontaneidad, demandan que en la formación de la persona se conceda una prioridad aún mayor a la educación de la emoción.

⁵ Ver, www.pulpmovies.org/articulos/real_subjetivo.html. (Página web consultada, 14 de mayo de 2006).

Esta segunda parte de la addenda la dedicaremos a reflexionar sobre *Kandahar*, de Mohsen Makhmalbaf, 2001, una muestra cinematográfica ejemplar donde se plasma de modo muy evidente algunas de las situaciones que hemos señalado en párrafos anteriores.⁶ Está rodada en una zona geográfica conflictiva, de igual título que la película, una tierra en guerra, pobre y marginada donde no se respetan los mínimos derechos humanos. La protagonista es una mujer que nos irá desvelando una cruda historia de vida de la situación femenina en estos países. (Larrosa, 1996, 462; Núñez Cubero, L., Bisquerra Alzina, R., González Monteagudo, J. y Gutiérrez Moar, M. C., 2006, 21; Fernández y Pereira, 2003; Jarne, 2005).

Las características ofrecidas por esta muestra fílmica facilitarán el desarrollo de una intervención pedagógica aplicable tanto a cualquier ámbito de la educación formal, o institucionalizada, como de la educación no formal o fuera del sistema escolar. (Sarramona, Vázquez y Colom, 1998; Colom, 2005). Con esta película deseamos además exponer un modelo metodológico que ayude a la conformación de valores y sentimientos.

La película narra la vida de Nafas, una joven periodista nacida en Afganistán. De niña huyó con su familia a Canadá para evadir la violencia fruto de la inestabilidad política en su país. Sin embargo, su hermana pequeña, no gozó de igual suerte: durante su infancia, cuando escapaba con su familia perdió las piernas a causa de una mina terrestre; por ello, se quedó atrás de forma accidental. Ahora, Nafas ha recibido una carta desesperada de su hermana donde le comunica que ha decidido poner fin a su vida antes del próximo eclipse total de sol que precederá al nacimiento del siglo XXI. En su intento por salvar a su hermana, Nafas viaja urgentemente a Afganistán donde se une a una caravana de refugiados que, por diversos motivos, regresan a una nación alterada por la guerra. La búsqueda angustiada de su hermana le sirve a la protagonista para vivenciar con asombro los agravantes e injusticias que el régimen talibán impone a su pueblo, en especial a las mujeres y a la infancia.

3.1. A modo de preámbulo al visionado del film creemos importante considerar algunos aspectos como:

- La ficha técnica de la película.⁷
- Los premios y reconocimientos otorgados.⁸
- La ubicación geográfica y las características socioculturales, políticas y educativas de la ciudad que da título al film, *Kandahar*.
- La cultura del Islam y la de Occidente. Similitudes y diferencias.
- Los conflictos bélicos y sus consecuencias. La Declaración de los Derechos Humanos.
- Algunas puntualizaciones sobre el director de la película, Mohsen Makhmalbaf y su trayectoria profesional.⁹

⁶ Destacamos otras muestras cinematográficas de similar temática: *Osama*, de Siddiq Barmak, Afganistán-Holanda-Japón-Irlanda, 2003 y *Las tortugas también vuelan*, de Bahman Ghobadi, Kurdistán, 2004.

⁷ *Nacionalidad*: Irán-Francia, 2001. *Título original*: *Safar é Ghandehar*. *Dirección*: Mohsen Makhmalbaf. *Género*: Drama. *Guión*: Mohsen Makhmalbaf. *Fotografía*: Ebrahim Ghafouri, en color. *Montaje*: Mohsen Makhmalbaf. *Música*: Mohamad Reza Darvishi. *Duración*: 85 minutos. *Productora*: Makhmalbaf Film. *Distribuidora*: Golem. *Producción*: Makhmalbaf Film House (Irán). Bac Films (Francia). *Intérpretes*: Niloufar Pazira (Nafas). Hassan Tantaï (Tabib Sahib). Sadou Teymouri (Khak). *Clasificación*: Autorizada para todos los públicos.

⁸ Premio del Jurado Ecuménico, Cannes 2001. Premio Federico Fellini Medal, Cannes 2001. Nominación Premio Europeo Screen International Mejor Película no Europea, Premios Europa 2001. Premio del Público, Festival des Cinemas du Sud 2001. Premio a la Mejor Actriz (Best Actress Award), Montreal Neveu Cinema Nouveaux Media Film Festival 2001. UNESCO, Diploma Honorario para la Actriz de *Kandahar*.

-El guión cinematográfico de *Kandahar*.¹⁰

3.2. Una vez vista la película se eligen, analizan y reflexionan las secuencias. A título de ejemplo exponemos, a nuestro parecer, algunas más significativas. Para su mejor comprensión se acompañan de una serie de apreciaciones y cuestiones a fin de que los espectadores vayan tomando conciencia de lo que implica el film y sobre qué tipo de emociones les pueden proyectar en ellos.

A continuación comprobaremos, a partir de las secuencias seleccionadas, una serie de realidades que impedirán a la mujer afgana vivir con un mínimo de dignidad: el modo de vestir, tanto interior como exterior; el tipo de educación que recibe; los prejuicios que conlleva una mujer, viuda o soltera, sin compañía masculina; sus derechos y deberes en la familia, como esposa y madre; el tipo de atención sanitaria de que disfruta; cómo debe prevenirse de las peligrosas minas antipersonales; a dónde debe acudir ante el padecimiento del desastre de las minas, a la búsqueda de piernas ortopédicas que palian la movilidad a costa de ingentes dolores; el constante y obsesivo control y fiscalización por parte de la policía; la ausencia y negación de su derecho a respirar, a pensar, a hablar, a mirar, a actuar, a percibir y vivir emociones y sentimientos, a ser valorada, a ser mujer....., en resumidas, a ser considerada una persona humana.

SECUENCIA, 1. NAFAS Y SU -CAJA NEGRA-

La película se inicia conjugando las escenas de un eclipse solar, con música instrumental del país de fondo, y de seguido, el primer plano de la protagonista destapándose de un burka.

“Soy periodista y escribo sobre las condiciones de las mujeres en Afganistán, es difícil conseguir un visado”. (Comenta Nafas al piloto que la lleva a la zona)

El nombre afgano de la protagonista, *Nafas*, significa “respiración” y Mohsen Makhmalbaf, lo asocia a “burka”, ese manto con rejilla ante los ojos usado por las mujeres de esta zona que les dificulta respirar, mirar y moverse libremente. Y manifiesta al respecto: “Al mirar a esas mujeres envueltas en los “burkas”, uno recibe una sensación de armonía estética, pero en el interior, debajo de cada “burka” sólo está la asfixia. Extraña contradicción. Les está prohibido mostrar su belleza física; sólo les queda la belleza de la ropa”.¹¹

⁹ Nació en Teherán, en 1957. Además, ha sido guerrillero, militante político-religioso radical, escritor y director de teatro. Ha producido más de quince largometrajes donde retrata su compromiso social, entre ellos, destacamos, *El Ciclista*, 1987, *Gabbeh*, 1996 y *El silencio*, 1998. Su trabajo se ha llevado a cabo con reducidos presupuestos económicos y con escasos recursos técnicos. Sus actores, en general, no son profesionales, recurre a personas que viven realidades testimoniales. Se preocupa de crear un cine artesanal, de exponer y resolver cuestiones vitales, en especial, de comunicar a través de la imagen. Es el padre de Samira Makhmalbaf, también directora de cine, conocida por su obra *La manzana*, Irán-Francia, 1998.

¹⁰ Está basado a partir de una visita realizada por una joven afgana al director de la película, reclusa en Canadá, que acababa de recibir una carta angustiada de su amiga, al borde del suicidio, a causa de las terribles condiciones en que se encuentra la zona de Kandahar, solicitando que le acompañara para filmar su viaje. Sobre ello comenta: “La película es como una guía de viaje, nació mientras escribía el guión y evolucionó durante el rodaje. Por ejemplo, la escena de la boda surgió en el momento”.

Ver, www.pulpmovies.org/articulos/real_subjetivo.html. (Página web consultada, 14 de mayo de 2006).

¹¹ Ver, www.pulpmovies.org/articulos/real_subjetivo.html. (Página web consultada, 14 de mayo de 2006).

Ante semejantes testimonios, reflexionamos sobre las principales ataduras con las que se encuentran las mujeres afganas mostradas a lo largo de la película. (Tortajada, 2001, 2003)

SECUENCIA, 2. EL JEFE DEL CAMPAMENTO REÚNE A LAS NIÑAS DE LAS FAMILIAS QUE REGRESAN A AFGANISTÁN

Les advierte que será su último día de colegio, porque allí no podrán salir de sus casas, y les sugiere, *“si los muros son altos, más alto es el cielo... cerrad los ojos e imaginad que sois hormigas, entonces vuestra pequeña casa os parecerá grande”*.

El Mullah de una madrassa pregunta y reprocha a un alumno sobre cuestiones religiosas y el adoctrinamiento bélico: *“¡Recita el Sagrado Corán..... No lo recitas como es debido. Aprende!.....¡Silencio, callad! Háblanos de la espada, del kalashnikov”*.

Estas dos escenas vinculadas a la educación nos cuestionan la importancia de pensar y actuar en libertad a pesar de las realidades sociales con las que se encuentren estas personas. Sobre los peligros que deben observar las niñas antes de llegar a Afganistán, evitando coger muñecas desperdigadas por el suelo, a modo de trampa perversa. Sobre el derecho a la educación de las personas y comparamos los modos de enseñanza en la escuela de niños y en la de niñas ofrecidas en la película. Sobre lo que supone para una mujer afgana viuda que la escuela no sostenga a su hijo porque no recita adecuadamente el Corán ni sabe de memoria la denominación y utilidad de las armas que próximamente deben utilizar.

SECUENCIA, 3. MUJERES SIN IDENTIDAD

“En Afganistán, cada grupo étnico tiene una imagen e identidad propios....Pero las mujeres del país, que representan la mitad de la sociedad, no tienen nombre ni imagen porque van totalmente cubiertas, quizá por esta razón se les llama -cabezas negras-”.

Observamos con detalle cómo son los burkas que cubren a estas mujeres y cómo se sienten ellas usando esta prenda, que les produce ceguera debido al deterioro de la retina por la falta de luz para la visión. A través de algunas secuencias comprobamos cómo viven y sienten estas mujeres bajo esta vestimenta, reflexionamos sobre estas imágenes plásticas acompañadas de las variadas melodías musicales brindadas por el Director de la película.

SECUENCIA, 4. UNA MUJER SOLTERA NO PUEDE VIAJAR SOLA, LE ACOMPAÑA UN HOMBRE DIGNO

Nafas necesita, por su integridad, del amparo de un hombre. Debe formar parte de su familia, es una condición indispensable en Afganistán. El jefe del campamento le proporciona uno que acepte llevarla a cambio de dinero.

“Nosotros tenemos valor, fe y religión. Me tienes que obedecer. Llevas ese burka para cuidarte, por seguridad. La gente se burlará de mí, se reirán de mí. Seré un hombre sin dignidad”.

SECUENCIA, 5. LA GUERRA Y SUS CONSECUENCIAS

Nafas reflexiona, mientras la acompaña Khak: *“En este viaje he visto que todo está en guerra, perro contra perro, pájaro contra pájaro y hombre contra hombre...Las armas son la única cosa moderna que hay en Afganistán”*.

Las imágenes que se adjuntan a este pensamiento nos muestran el estado de guerra de esa zona. Igualmente, nos llevan a analizar sobre las consecuencias familiares y personales que tuvo la guerra para Nafas. Y sobre las vías de solución a las diversas situaciones conflictivas existentes.

SECUENCIA, 6. LA ACTITUD COMPRENSIVA DEL MÉDICO-CURANDERO

Ante la consulta del médico, vemos el trato que mantiene con la paciente anterior a Nafas. Es una mujer, éste se comunica con ella a través de su hija, directamente le está prohibido. Y expresa en alto: *“Lo que les sucede a estas gentes es -que tienen hambre-... Se mueren de dolencias simples: hambre, frío, lombrices, y encima, la sequía”*.

Cuando el médico atiende a Nafas, solamente puede examinarla a través de un agujero hecho en una cortina. El doctor, se sorprende cuando Nafas le dirige la palabra. Y comenta:

“La búsqueda de Dios está en ayudar a esta gente.....Es la primera vez que una paciente habla conmigo. Había olvidado lo bello que es ver el rostro de una mujer”.

A la vista de sus circunstancias, éste se ofrece a acercarla hasta Kandahar y le aconseja despedir al chico que la acompañaba porque no es seguro.

Las imágenes ofrecidas en esta ocasión confirman la imposibilidad de la mujer de comunicarse ante los hombres. Del mismo modo, constatamos la serie de artimañas que buscan las personas para engañar y robar, un modo de supervivencia. Aprovechamos para exponer otras situaciones de la película con evidentes desigualdades de género.

SECUENCIA, 7. LA BÚSQUEDA DE LA BELLEZA

En el campamento de ayuda humanitaria de la Cruz Roja, un hombre solicita de forma insistente unas piernas ortopédicas para su mujer. Éste comenta al respecto: *“Pero señorita, son enormes, no le quedarán bien a mi mujer....., son feas, no le quedarán bien ... son piernas de hombre, no de mujer”*.

Este comentario nos vale para describir la impresión que nos causan las imágenes del grupo de personas mutiladas que avanzan desesperadas hacia los enseres de ayuda humanitaria lanzados en paracaídas desde los aviones que cada tiempo pasan por la zona. Nos detenemos en el tipo de música utilizada para esta ocasión. Nos sorprendemos ante los contrastes de imágenes mostradas y la técnica subrealista cinematográfica utilizada para esta ocasión. Expresamos los sentimientos y emociones que nos suscitan estas escenas.

SECUENCIA, 8. UN ARCO IRIS DE BURKAS

Por el desierto pasa una caravana de mujeres cantando y acompañando a una novia, camino a su boda.

Es un momento clave para describir las variadas sensaciones que nos producen esta amalgama de burkas llenas de luminosidad ante un inmenso desierto, para detenernos en los elementos fílmicos ofrecidos: luz, planos, encuadres, movimientos de cámara, colores, música, efectos sonoros... Son escenas que nos acompañan y ayudan a comprender el pensamiento y la simbología utilizada por el Director de la película para sumergirnos en la cruda realidad de su tierra de origen.

SECUENCIA, 9. UNA ACTITUD DE VALENTÍA

Ante el encuentro con la policía religiosa, Gaiot, que acompaña a Nafas, le solicita que responda que están casados. Mientras los registran, Nafas queda callada y detienen al hombre. Éste le dice que no se preocupe por él.

Nos fijamos en los objetos confiscados por la policía y expresamos los sentimientos que nos suscita esta secuencia impactante.

3.3. Una vez analizadas las secuencias seleccionadas, también ofrecemos a continuación un repertorio de testimonios notables entresacados de la película, válidos para debatir en pequeños grupos y pasar finalmente a la puesta en común:

Comenzamos con este mensaje grabado por Nafas a su hermana en señal de apoyo, esperanza y estímulo por la vida:

“He entregado mi alma a este viaje y a los caminos que nunca antes había recorrido, para darte razones para vivir, he pasado por un desierto de amapolas secas y he encontrado gente que no había visto nunca para descubrir esperanzas en sus sueños para ti, y ahora te he traído mil nuevas razones para vivir, he llegado a creer que si alguien que ha perdido una pierna no llega a ser un campeón corriendo es por su culpa”.

Continuamos con la justificación de Tabib Sahib a Nafas, ante la presencia de un hombre armado:

“Todo el mundo es una amenaza o una oportunidad. Este hombre es una oportunidad para hacer el bien”.

Igualmente, Nafas solicita a Tabib Sahib, antes de despedirse, unas palabras de aliento y apoyo para su hermana:

“¿Sabe?, las personas necesitan razones para vivir, y en circunstancias difíciles la esperanza es esa razón. Por supuesto, esto es algo abstracto, pero para el sediento es el agua, para el hambriento es el pan, para el solitario es el amor, para la mujer que vive cubierta, la esperanza es el día en que puedan verla.

Esta es la voz de un hombre que ha buscado amor eterno durante toda la vida, pero siempre se ha enamorado de otro ser humano. Esta es la voz de un hombre que no siempre pudo expresar lo que quería decir”.

La película finaliza con el siguiente testimonio de Nafas, ante la admirable contemplación de la puesta de sol y el inicio del eclipse solar, y todo ello envuelto en una típica y sugerente melodía instrumental. Se ofrece la posibilidad de abrir puertas y ventanas, ante una triste realidad, hacia nuevos horizontes de libertad y esperanza:

“Siempre he huido de las prisiones en las que se encuentran las mujeres afganas, pero ahora estoy cautiva en cada una de estas prisiones, sólo por ti hermana”.

3.4. Rematamos esta propuesta de intervención pedagógica con este film:

Descubriendo los valores y contravalores que se reflejan en los siguientes personajes que acompañan a Nafas durante el viaje en busca de su hermana: Khak, el chico, Tabib Sahib, Gaiot.

Expresando los sentimientos que nos ha producido *Kandahar*, así como la valoración final de este recurso cinematográfico.

Y sensibilizándonos ante el siguiente testimonio del Director de esta película:

*“Ser iraní e independiente es muy difícil.
Ser un director de cine e independiente es muy difícil.
Estar vivo y vivir es muy difícil.
Pero la vida continúa”.* Mohsen Makhmalbaf.¹²

4. A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

Conscientes de la necesidad, en los tiempos actuales de la educación emocional, hemos expuesto algunas demostraciones sobre la cruda violencia, física y psicológica, que sufre la mujer en algunos países. Para su mejor comprensión nos hemos servido de un hecho ocioso, el cine, considerado como un centro de interés idóneo para la intervención pedagógica que proponemos. Éste nos ayuda a crear conciencia personal y social ante situaciones que exceden a consideraciones derivadas de opciones culturales, políticas y religiosas que atentan a la dignidad de la persona humana. A la vez, comprobamos cómo este recurso, el cine, se convierte en un elemento de educación emocional y en un catalizador de la conciencia ética fomentando la educación de las emociones. Creemos que este tipo de intervenciones pedagógicas favorecen aprendizajes que sensibilizan y provocan cambios de actitud en las personas ante estos problemas sociales.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ARREDONDO, M. A. (2003) *Obedecer, servir y resistir*. México, Porrúa.
- BLANCO, D. y ARNEDO, E. (2006) Por la autonomía de las mujeres. *El País*. Debate 16/04/, 13.
- CERF, V., SIZA, A. y CHOMSKY, N. (2003) *Sociedad del futuro*. Barcelona, Debolsillo.
- COLOM, A. J. (2005) Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*. Monográfico, Educación no formal, (338), 9-22.
- DAMASIO, A. (2005) *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Barcelona, Crítica.

¹² Ver, www.pulpmovies.org/articulos/real_subjetivo.html. (Página web consultada, 14 de mayo de 2006).

- DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid, Santillana-Unesco.
- FERNÁNDEZ, M. J. y PEREIRA, C. (2003) Cine y Transversales. Kandahar. *Revista Padres y Maestros*, (280), CCX-CCXIII.
- JARNE, N. (2005) Las tortugas también vuelan. Guía Cinematográfica. *Making Of*, (32), 7-14.
- LARROSA, J. (1996) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Laertes.
- LAURENZO, P. (2005) La violencia de género en la ley integral. Valoración político-criminal. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*. ISSN. 1695-0194. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=48859>. Consultada 7 mayo de 2006.
- LORENTE, M. (2004) *El rompecabezas. Anatomía del maltratador*. Barcelona, Crítica.
- MAALOUF, A. (2006) *Lección magistral*. Paraninfo de la Universidad Rovira i Virgili. Marzo. Rectorado. (En prensa).
- NÚÑEZ CUBERO, L.; BISQUERRA ALZINA, R.; GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. y GUTIÉRREZ MOAR, M. C. *Emociones y educación: una perspectiva pedagógica*. Ponencia al XXV Seminario de Teoría de la Educación. Universidad de Salamanca, Salamanca, noviembre, 2006.
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD/ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (2002) *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Resumen. Washington. D.C ISBN.9275324220.
- PÉREZ YBARRA, R. (2006) La violencia, problema de salud pública . *El País*, 11/04/.
- PINTER, H. (2005) *Discurso de agradecimiento del Nobel de Literatura*. www.personal.telefonica.terra.es/web/poesiainfantil/pinter.htm. (Página web consultada 14 de mayo de 2006)
- SAN ROMAN, S. (2001) La incorporación de la maestra a la educación pública en España (1783-1882). Cuadernos del Centro. México. Col. San Luis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 7. (15), 381-86.
- SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G. y COLOM, A. J. (1998) *Educación no formal*. Barcelona, Ariel.
- TORTAJADA, A. (2001) *El grito silenciado*. Barcelona, Mondadori.
- TORTAJADA, A. (2003) *Hijas de la arena*. Barcelona, Lumen.
- www.golem.es/kandahar/. (Página web consultada, 2 de mayo de 2006).
- www.labutaca.net/films/5/kandahar.1htm. (Página web consultada, 14 de mayo de 2006).
- www.pulpmovies.org/articulos/real_subjetivo.html. (Página web consultada, 14 de mayo de 2006).
- www.zinema.com/pelicula/2001/kandahar.htm. (Página web consultada, 14 de mayo de 2006).

