

Cine y educación: obligaciones pragmáticas aplicadas al derecho a la educación

Cinema and education: pragmatic obligations applied to the right to education

Francisco García-García

Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universidad Complutense de Madrid
fgarciag@ucm.es

Francisco José Gil-Ruiz

Profesor Contratado Doctor. Universidad Francisco de Vitoria
franciscojose.gil@ufv.es

RESUMEN

El artículo focaliza en el vínculo entre el cine, la educación y el derecho a la educación. La pragmática entra en juego dado que la educación es comunicación, encontrando siempre un emisor y un receptor. El emisor puede ser un educador, un creador cinematográfico, y el propio relato cinematográfico. El receptor, en este enfoque, es el educando. Analizando el caso de la película *El niño que domó el viento* (Ejiofor, 2019) como ejemplo de cine educativo, se plantea una serie de competencias que emisor y receptor deben cumplir para que tanto educador como educando ejerzan sus respectivas obligaciones pragmáticas respecto al derecho a la educación.

ABSTRACT

*The article focuses in the link between cinema, education and the right to education. Pragmatics appears due to the fact that education is communication: there is always a sender and a receiver. The sender can be an educator, a cinematographic creator, and the cinematographic narration itself. The receiver, in this approach, is the learner. Analysing the case of the film *The boy who harnessed the wind* (Ejiofor, 2019) as an example of educational cinema, a series of competencies are proposed that sender and receiver must comply with so that both educator and learner exercise their respective pragmatic obligations regarding the right to education.*

Palabras clave: "Educación", "Derecho a la educación", "Cine", "Pragmática", "Obligaciones pragmáticas".

Key words: "Education", "Right to Education", "Cinema", "Pragmatics", "Pragmatic Obligations".

SUMARIO

1.Introducción. 2.Marco teórico: el cine como medio educativo. 2.1.Aproximación al cine en la educación: sobre valores y disciplinas. 2.2.Cine y derechos humanos: hacia las obligaciones pragmáticas del cine al educar. 3.Metodología. 4.Resultados: modelo de competencias y obligaciones pragmáticas del educador mediante la obra cinematográfica. 5.Conclusiones. 6.Referencias.

SUMMARY

1.Introduction. 2.Theoretical framework: cinema as educational medium. 2.1.Approach to cinema in education: on values and disciplines. 2.2.Cinema and Human Rights: towards the Pragmatic Obligations of cinema to educate. 3.Methodology. 4.Results: model of competencias and pragmatic obligations of the educator through the cinematographic work. 5.Conclusions. 6.References.

1. INTRODUCCIÓN

La educación es una de las manifestaciones humanas más trascendentes en nuestra construcción como personas y miembros de una sociedad, una profunda interacción entre los seres humanos ya sea como docentes o discentes, maestros o discípulos; una comunicación intensa, auténtica, entre los agentes educativos. Como toda comunicación produce efectos, genera relaciones, acciones, performances, cuyo fin último es ser más y mejor. Esta naturaleza nos lleva percibir las relaciones pragmáticas entre los distintos sujetos de la comunicación, que precisan el uso de medios para transmitir mensajes, como el cine, que a su vez tiene sus propios códigos. El contenido de los mensajes es muy prolífico y plural, pero puede centrarse también en objetos concretos y específicos, como el derecho a la educación, que forma parte de los derechos humanos y también de los derechos del niño. Conlleva una serie de obligaciones pragmáticas al darse dentro de un ámbito relacional entre sujetos desde una perspectiva educativa, comunicacional, que usa el cine para transmitir un mensaje en forma de narrativa audiovisual: el derecho a la educación.

La Declaración Universal de Derechos humanos, promulgada en 1948 (Naciones Unidas, s.f.), dicta una serie de condiciones que obligan, al menos en teoría, a respetar la individualidad y el desarrollo de la persona; ofrece un horizonte de convivencia que persigue alejar al ser humano de lo peor de sí mismo. Este artículo se detiene, mediante el análisis fílmico, en el derecho a la educación expuesto en el artículo 26 (Naciones Unidas, s.f.):

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

El cine como arte, como discurso, y como industria, puede tanto ilustrar la importancia de la educación, como ejercerla con sus propios mecanismos audiovisuales y sociales, de ahí que, como toda actividad humana, sea indisociable de la ética; una película podrá apelar, en mayor o menor medida, a la conciencia del espectador, alentando valores que enriquezcan la relación con el otro en su día a día. La educación consiste en comunicar el saber, y éste puede transmitirse de infinitas maneras, siendo la obra cinematográfica una de ellas. El trabajo persigue los siguientes objetivos:

- Indagar en la capacidad del cine para difundir los derechos humanos, y específicamente, el derecho a la educación.
- Destacar el vínculo entre el derecho a la educación y el cine.
- Desarrollar un modelo de obligaciones pragmáticas en la educación a través de una obra cinematográfica.

2. MARCO TEÓRICO: EL CINE COMO MEDIO EDUCATIVO

2.1. Aproximación al cine en la educación: sobre valores y disciplinas

El cine se hace eco de historias de todo tipo, donde siempre, y según la intencionalidad de los creadores intervinientes en la obra, se subrayan ideas y valores, constituyéndose en la idiosincrasia de su momento de producción y exhibición. Por ejemplo, la década de los 80 ofreció un cine de acción estadounidense vinculado a discursos propagandísticos, siendo testimonio de ello las películas de Rambo de esa década (Selva, 2008). Para Bernays (2010), Hollywood suponía un foco propagandístico de gran impacto (p. 192); incluso el entorno educativo se presta a la propaganda y a sus abusos (p. 166), de ahí que autores como Dorfman y Mattelart (1979) y Croce (2008) hablen en términos de colonialismo a través del uso de Disney.

Pero además de vinculaciones propagandísticas, también aporta sustento en forma de valores que complementan y enriquecen la vida de la persona. Aunque muchos de los autores citados en adelante coinciden en esta opinión, cabe detenerse en Llorca (2013) y Pérez (2014), que proponen, respectivamente, un modelo de análisis y reflexión a la hora de afrontar películas, profundizando en el sentido crítico del visionado abordando desde las motivaciones autorales, hasta la interioridad filosófica e histórica de las mismas. En este sentido, Morales (2021) realiza el aporte denominado “Cinesofía”, donde la obra cinematográfica es una invitación a desarrollar una mirada profunda sobre el relato. Peña (2014) incide en los conceptos de dignidad humana y cómo el cineasta transmite valores dándoles forma mediante el lenguaje cinematográfico. Destaca en su caso el extenso desarrollo en cuanto a definiciones y enfoques sobre los valores e incide, cómo no, en las potencialidades educativas del cine dada su influencia “... no sólo emocional, sino cognitiva y actitudinal, es decir, predispone al obrar posteriormente porque da a conocer posibilidades de acción nuevas (...). El

cine posee una fuerza educativa de modo sentimental sobre la experiencia de vida” (p. 107).

Los derechos humanos se relacionan íntimamente con tres valores clave: la dignidad, la igualdad y la libertad (Naciones Unidas, s.f.), asociados a otra pluralidad de valores y determinan cuáles son los derechos humanos promulgados, dentro de los cuales nos centramos en este caso al mencionado de la educación.

Pero, ¿qué son los valores? La acepción filosófica del Diccionario de la Real Academia Española (24ª ed., 2014) expone “valor” como “cualidad que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por lo cual son estimables”. Para Adela Cortina (1996), que alude a Ortega y Gasset (2004) en sus apreciaciones, el término es escurridizo, si bien se relaciona con “lo estimable”, es decir, con aquello que consideramos positiva o negativamente; además, los valores implican cierto valor *per sé* cuando la realidad (que es cambiante) es descubierta creativamente, y su consolidación ayuda a hacer el mundo “habitable”. La autora los expone como cualidades reales y dinámicas que generamos creativamente, que terminan “estando” en algo (una persona, un sistema, una sociedad, una acción, o una situación), bien en forma de sustantivo o de adjetivo (pp. 7-11). Y como señala Alfonso López Quintás (1999, pp. 29-30), los valores no se viven de manera individual-privada, sino que se abren, mediante su condición creadora, a una comunidad que los sustenta y que los hace universales no mediante la repetición, sino por el compromiso entre diversas individualidades.

Siguiendo a estos autores, los valores propician cualificar la realidad creativamente y en comunidad, con la única imposición del bien común en pro de la mencionada “habitabilidad”. El cine permite al espectador, precisamente, experimentar historias que apelan a su individualidad (emocional y racional) para abrirle a posibilidades, actitudes, comportamientos, acciones (o reacciones) futuras. Estas breves apreciaciones sobre los valores de hecho coinciden *grosso modo* con Mallart y Solaz (2005, p. 76) cuando hablan del cine y la educación en valores: los valores hacen estimable a la persona de manera justificada, “ya sea moralmente, fruto de un razonamiento, o como consecuencia de un juicio estético. Valor es todo aquello que favorece la plena realización de la persona”.

Quedan así clarificados los valores como focos de apertura a horizontes propios y ajenos, sin duda susceptibles de impregnar la obra cinematográfica desde su momento de creación, donde el autor, en términos de Walter Benjamin (2015, p. 28), y dejando a un lado postulados políticos, sea un organizador de ideas (y valores) capaz de inducir al espectador hacia algo útil, mediando, como dice Chicharro (2012, p.71), no para reflejar la sociedad tal cual, sino representar su parte más visible.

Idealmente, el “espectador discente” experimentará el cine, siguiendo a Bergala (2007), como creación artística en un punto de encuentro fundamental que es la escuela para, con el tiempo, convertirse en un “espectador creador”. Con estas premisas aquí resumidas, el autor traza preceptos a tener en cuenta por el docente a la hora de conformar ese punto de encuentro con el cine, un medio que tiene mucho que ofrecer

en términos educativos, aunque como observa González (2002), es precisa la educación de la mirada para entender no sólo el lenguaje cinematográfico, sino el papel del espectador en la conformación de su mirada y de su interioridad.

El derecho a la educación es transversal en este entendimiento: tanto del uso del cine para educar, como para “saber aprender” del cine. Estrada-Ruiz *et al.* (2023) subrayan precisamente el papel del medio como herramienta de reflexión y análisis, y al igual que Díaz y Gértrudix (2021) y Helguera (2022, pp. 68-71), enumeran importantes acciones desde diversas instituciones españolas¹. De hecho, pese a que en los inicios del cinematógrafo se rechazara la asistencia de los niños al cine (Ferrés, 2008), que existan reticencias de su uso en el aula (Bácares, 2023), y que el Aprendizaje Basado en Cine (ABC) no esté documentado en términos metodológicos adoleciendo de carencias en cuanto a los aportes en el aprendizaje (Díaz y Gértrudix, 2021), hay sobrados ejemplos de propuestas y experiencias que relacionan al cine con el aprendizaje. De la Torre (1996a) incide en la visión formativa (educativa) del cine: “(...) entiendo el *cine formativo* como la *emisión y recepción intencional de películas portadoras de valores culturales, humanos, técnico-científicos, o artísticos, con la finalidad de mejorar el conocimiento, las estrategias o las actitudes y opiniones de los espectadores*” (p. 17). Relaciona lo formativo con los valores aportando un listado de valores y contravalores susceptibles de ser promovidos y prevenidos respectivamente (1996b, pp. 60-61), identificando películas que pueden ser utilizadas por profesores (pp. 64 y ss.), y desarrollando un modelo de aplicación del cine en el aula (1996c) volcado especialmente en la reflexión del alumno.

Partiendo de estos trabajos, cabe citar otros que han continuado esta línea educativo-formativa del cine: Aguilar (1996) defiende la educación de la mirada para “leer” lo audiovisual y evitar caer en el vacío de sentido de estas narrativas; Pereira (2005) destaca el cine de animación como foco de transmisión de valores; Mallart y Solaz (2005) subrayan el papel de los valores en el cine para conmover además de formar; Romea (2005, p.52) incide en las tareas formativas del cine, no sólo a nivel estético, también a nivel crítico y abierto al aprendizaje sobre cualquier disciplina; Astudillo y Mendinueta (2008) remarcan la importancia de comprender los significados de las películas y la empatía que pueden generar gracias a las neuronas espejo; Ferrés (2008) aborda el cine como motivador de emociones en el discente; García (2010) reúne diversas propuestas didácticas en torno al cine aplicadas a distintos niveles y materias educativas; Bonilla *et al.* (2012) aplican la teoría de valores para el alumnado de Educación Secundaria fomentando la implicación de estudiantes, docentes y padres (de hecho, uno de sus valores principales es el de la familia); Porto (2013) aborda la representación de la muerte en películas infantiles comentadas con niños de varias edades; Sell *et al.* (2014) destacan el papel educativo del cine para formar en valores

¹ Varios de estos trabajos también tratan iniciativas extranjeras, donde cabe añadir la experiencia que narra Bergala (2007).

y luchar contra la violencia en las aulas; González et al. (2019) muestran proyectos de uso del cine en aulas de educación infantil; Miftahuljanah y Saraswati (2021) extraen los valores morales de una película, vinculando esta acción con la educación en valores morales; Jaramillo (2021) observa el cine de ciencia-ficción como un medio para plantearnos preguntas fundamentales sobre nuestro presente y futuro; y Sotelino et al. (2022) utilizan el cine como recurso pedagógico para fomentar la inclusión de personas con discapacidad.

El derecho a la educación contempla la formación integral de las personas, así como sus conocimientos específicos. El cine expande de una manera más concreta el derecho a la educación aportando también el desarrollo del individuo tanto en sus valores morales, como hemos visto, como en sus competencias específicas relacionables con diversos contenidos educativos: Kirsh (1998) utiliza el cine infantil como recurso para estudiantes de psicología; Velasco (2009) emplea el cine con estudiantes de enfermería; Petit y Solbes trabajan la aplicación del cine de ciencia ficción en el aula mediante una propuesta didáctica volcada en películas de ciencia ficción para estudiantes de secundaria (2015), aportando una batería de actividades susceptibles de realizarse en el aula (2016), y reforzando conceptos científicos concretos, así como el conocimiento sobre la ciencia y los científicos en Educación Secundaria (2023); Gutiérrez (2021) profundiza en el uso del cine en la enseñanza de materias de Derecho; Encinas et al. (2021), fomentan la creación cinematográfica con los valores morales como tema principal con estudiantes de Comunicación Audiovisual; Petit et al. (2021) reflexionan sobre el cine de ciencia ficción para fomentar el pensamiento crítico en múltiples disciplinas; Pérez y Hernández-Herrera (2022) muestran el uso de la creación cinematográfica en talleres de arte para alumnos de Administración de Empresas; Hernández et al. (2022) lo conciben como medio para fomentar la lectura; Waltrick et al. (2022), exponen la idoneidad de su uso con estudiantes de bioética; y Piqué-Buisan et al. (2024) destacan la pertinencia del uso de películas y series en la educación médica mediante una revisión de la literatura.

Estos trabajos ejemplifican el papel educativo-formativo del cine en múltiples dimensiones. Dada su vertiente comunicadora, se abre al hecho de hacer común una historia, de hacerla accesible a cualquiera que la presencie, de hacerle ver que forma parte del mundo. En efecto, es capaz de poner a la persona frente a sí misma, ante su ignorancia, su sapiencia, sus derechos, y sus obligaciones para con los demás.

2.2. Cine y derechos humanos: hacia las obligaciones pragmáticas del cine al educar

Aunque existe un cine englobable en un género de derechos humanos (Collins, 2017²; Gómez, 2017³; Chowdury, 2021⁴), en términos universales, el cine ya de por sí transmite valores que pueden enfocarse al aprendizaje sobre los derechos humanos (Grubba, 2020), sus contradicciones, dilemas, exclusiones y diferencias (Aguado, 2015). Silva (2021) destaca de hecho cómo este medio puede incluirse en los planes de educación en derechos humanos, bien mediante tareas de realización, bien mediante la exhibición y la reflexión. Para el autor, la relación cine y educación en derechos humanos supone una oportunidad de reinventar el aula.

No son pocos los ejemplos de películas que aborden directa o indirectamente la importancia de la educación, pero independientemente de los temas que trate una película, siempre puede ser utilizada con fines educativo-formativos. Su vínculo con el desarrollo personal del receptor-discente, y con los valores y contravalores que irradia y de los que dicho receptor puede aprender a ser mejor, no hace sino ratificar estas ideas. En este sentido, autores como Kalai (2014) y Perissinotto de Almeida *et al.* (2021), utilizan el cine como foco de reflexión desde diversas perspectivas para incidir en problemáticas que atentan contra los derechos humanos. Por su parte, Mallart y Mallart (2021) señalan acciones focalizadas precisamente en estudiar los derechos a partir de películas, y a su vez, reflexionar sobre las obligaciones que estos implican. En definitiva, el cine es una herramienta susceptible de ser aplicada en procesos de aprendizaje, si bien debe realizarse de manera consciente y evidente, más aún cuando se habla de derechos humanos.

A través del derecho a la educación el individuo puede crearse conciencia del resto de derechos y obligaciones que le atraviesan; el cine potencia ese relato que depende, como dijera José Antonio Marina (2004), de que todos compartamos y nos comprometamos con dicho relato. De lo contrario, cualquier derecho carecería de consistencia y credibilidad (pp. 109 y ss.), por lo que al hablar de una ética que proteja la dignidad de la persona enfocando la vida hacia el futuro (pp. 209 y ss.), cabe señalar obligaciones tanto para el emisor, como para el receptor del proceso educativo, o sea, docente y discente, y el acto comunicativo y su contenido.

Llegados a este punto, cabe centrarse en la pragmática, uno de los tres elementos de la tricotomía que introdujo Morris (1938) (sintaxis, semántica y pragmática), que según Levinson (1969) se ocupa del uso del lenguaje, mientras que la sintaxis se *centraría* en las relaciones combinativas de las palabras y sus partes, y la semántica, del

² Enumera los festivales de cine en derechos humanos y su proyección partiendo de la década de 1990. Muestra al espectador de este cine como “activista pasivo”, al ser consciente del sufrimiento que atestigua.

³ Ofrece diversos enfoques que abordan los derechos humanos en películas españolas.

⁴ Relaciona el cine nacional de Bangladesh con el de derechos humanos.

significado y el sentido (p.5). Así pues, nos interesa el estudio de las relaciones de los agentes comunicativos en el uso que hacen del lenguaje a través del medio comunicativo elegido, en nuestro caso el cine, que conlleva una serie de determinaciones sígnicas y estructurales específicas referidas a un contenido, el derecho a la educación, y en un contexto sociocultural y comunicativo determinado, ya sea específicamente educativo o no.

La educación ya es un acto comunicativo en sí mismo; no hay educación posible sin una transferencia de información, experiencias personales o vicarias entre el maestro y el discípulo. Se trata de una comunicación bidireccional sin la cual difícilmente puede existir enseñanza ni aprendizaje alguno.

El objeto de la comunicación educativa en nuestro caso es el derecho a la educación incluido en los Derechos Humanos. La obligación pragmática del profesor es indagar en qué consiste el derecho a la educación, comprometerse no solo con una transmisión informativa, sino implicativa, tanto en el concepto lingüístico del término, como en el personal. Conocer y transmitir el conocimiento es una obligación, la palabra compromete, es más, conseguir el éxito de la comunicación efectiva es también una obligación. Por tanto, hay un compromiso con lo que se dice; el maestro enseña no solo con la palabra sino también con el ejemplo.

El medio que utiliza el profesor para la transmisión del mensaje es de muy distinta naturaleza, siendo el cine un medio privilegiado para cumplir esa función. La narración cinematográfica, dada su similitud con la vida, genera experiencias vicarias significativas: permite representar situaciones en contextos adecuados a los fines perseguidos por la educación, mostrar las acciones en escenarios (espacio y tiempo) que faciliten la transmisión de ideas y aspectos referenciales, y muy especialmente generan identificaciones y proyecciones de los personajes individuales o colectivos.

El educador que ha utilizado el cine o cualquier otro medio como instrumento comunicativo debe tener las competencias necesarias, como el conocimiento del medio, las propiedades de su lenguaje, los contextos de producción y recepción. De la misma manera, deberá conocer las competencias, habilidades y actitudes de sus discentes.

En el cine el guionista, el productor, el director y sus equipos, como autores colectivos del mensaje, se relacionan con sus espectadores a través de la narrativa que generan, o sea, establecen relaciones pragmáticas con ellos, pragmática que alcanza una nueva dimensión cuando la recepción del texto fílmico se lleva a cabo en un contexto educativo, cuando un profesor dirige la interpretación aportando claves para que se produzca un aprendizaje significativo.

Independientemente de que la película forme parte de un programa educativo, de que el profesor la haya elegido con finalidad didáctica o pedagógica, esta no puede deslindarse de una perspectiva de aprendizaje personal, lo que supone también un conjunto de obligaciones pragmáticas. El discurso en general, y el cinematográfico en particular, incluye aspectos relevantes de la pragmática como son los actos de habla,

la retórica, y los aspectos conversacionales y referenciales que han de tenerse en cuenta en una comunicación eficaz.

La estética de la recepción se vincula a la pragmática en cuanto que las diferentes distancias o aproximaciones, semejanzas o diferencias existentes entre lo que dice o no dice el autor y lo que interpreta el lector se hacen muy presentes en la comunicación. Es una teoría que estudia la respuesta de un lector, ya sea entendido como sujeto individual o colectivo histórico, de un texto, película, una conversación, un informativo o una obra artística, y que puede no responder a las motivaciones del autor, teniendo en cuenta que cada uno lo hace desde una perspectiva personal en contextos determinados, con experiencias propias. Sin embargo, autor y lector, para alcanzar una comunicación eficaz, deberían conocerse mejor, entender sus motivaciones y contemplar sus contextos, sin perjuicio de sentido crítico y sin abandonar las posibilidades creativas de una producción de autor ni de una interpretación del lector. Autores como Wolfgang Iser (2022) con su acto de leer, o Umberto Eco (1993) con su "lector modelo", han contribuido significativamente a estas relaciones entre los sujetos agentes de la comunicación y su encuentro en un texto dado.

El acto de leer, el acto fotográfico, el acto de habla, el acto educativo, el acto comunicativo, en cuanto que son acto cambian el estado de los sujetos. Dependiendo del tipo de discurso, de medio de interacción, de contenido, de contexto de producción y recepción, y de relación interpersonal de los sujetos, se producen unas obligaciones pragmáticas, pero destacaríamos entre ellas actuar y comunicar la verdad en la información, la verosimilitud en la ficción, la autenticidad en las relaciones y el compromiso en la individual, social y política.

Si hay obligaciones pragmáticas hay derechos pragmáticos. Así, si bien los autores tienen que ser fieles a la verdad, al compromiso, a la adecuación, a valorar la fuerza de la argumentación, también tienen la obligación de crear, de construir el mundo, de aportar significado y sentido, de abrir las infinitas posibilidades de la palabra. Tienen obligación y tienen derecho, derecho a construir mundos y a modificar los existentes, con tal que se diferencie lo que es información, opinión o creación:

Los autores tienen derecho a producir sentido, restringiendo, orientando, evaluando el acto de leer. Tiene derecho y tal vez obligación de volver a leer su texto, a descontextualizar, y sin ser notado, extender una rejilla de significado para cuando llegue el tiempo de leer (García, 2011, p.29).

En definitiva, no se puede omitir la pragmática del proceso educativo mediado por el cine, y menos aún, del derecho a la educación.

3. METODOLOGÍA

Mientras que los dos primeros objetivos del trabajo se refieren al marco teórico propuesto, para tratar el tercero se tomará como base el modelo de obligaciones pragmáticas en la comunicación científica desarrollado por García y Gil (2021), que

se presta a ello al existir emisores y receptores cuya relación comunicativa, como en la educación, se enfocan hacia la verdad. El modelo se desarrollará en torno al uso del cine con fines educativo-formativos, y como estudio de caso, se analizará la película basada en una historia real *El niño que domó el viento* (Ejiofor, 2019), dada la importancia que la trama otorga al derecho a la educación como pilar fundamental de convivencia. Como antecedente a tener en cuenta, el modelo de partida se utilizó también en Gil-Ruiz y García-García (2023) analizando cómo se manifiestan las obligaciones pragmáticas de la comunicación científica en un relato cinematográfico, si bien ahora se enfocará bajo la perspectiva de las obligaciones pragmáticas basadas en el derecho a la educación.

La película cuenta la historia de William Kamkwamba, un niño de Malawi que construye un molino de viento para paliar la sequía de su comunidad. El mérito estriba en que el niño, pese a no poder asistir a la escuela por falta de pagos, se las ingenia para aprender sobre energía eólica mediante libros de la biblioteca de ese centro e idear el mencionado molino. Todo ello pese a la resistencia de su entorno familiar, y más concretamente, de su padre, que dada la situación, prioriza el quehacer agrario a la escuela.

El modelo constará de tres niveles interrelacionados que partirán del educador y finalizarán en el educando, incluyendo dentro de este enfoque la creación de una obra cinematográfica y la narración cinematográfica. En cada nivel se dispondrán las competencias educativas necesarias que sustentarán las obligaciones pragmáticas propuestas aplicadas al derecho a la educación.

4. RESULTADOS: MODELO DE COMPETENCIAS Y OBLIGACIONES PRAGMÁTICAS DEL EDUCADOR MEDIANTE LA OBRA CINEMATOGRÁFICA

a) Primer nivel: del educador al educando.

En el proceso comunicativo encontramos fundamentalmente dos agentes: el hablante y el oyente; el primero envía un mensaje que alude a un contexto común y que se transmite a través de un canal que conecta con el oyente (Jakobson, p. 32). El educador, como hablante y emisor de un mensaje, tendrá un bagaje superior que el educando, tal es así que podrá explicar y cuestionar una parcela concreta de la realidad ante éste, procurando inculcar una mínima inquietud por ello, y al mismo tiempo, escuchar la respuesta del educando.

El educador tendrá las competencias expresivas de la comunicación y de la *auctoritas* que incluyen no sólo el “decir”, sino el “hacerse escuchar” y el “escuchar”. Será consciente de que el mensaje alude a un contexto común, y que su contenido es descifrable por el receptor-educando. Si el mensaje se apoya en un contexto ajeno a la experiencia propia del receptor, dicho mensaje será difícilmente descifrable, y por ende,

menos susceptible de ser entendido y posteriormente aprendido. En este sentido, la imposición *per se* del mensaje será menos productivo en términos de aprendizaje.

Si el educador está firmemente comprometido con la educación como acción y como valor de desarrollo personal (artículo 26.2 de la Declaración Universal de derechos humanos), tendrá una mínima disposición para hacerse entender, y con ello, para adaptarse tanto a la hora de generar el mensaje, como de propiciar un contexto y un canal adecuados. A lo largo de todo este proceso entrarán en juego las funciones del lenguaje, así como las de la retórica, que moldearán el mensaje, de nuevo, adaptado al perfil del educando. ¿Es el cine en este caso el canal que conecta el educador con el educando? A priori, no: en un aula, el uso de una película consiste en una herramienta, como se ha visto, para propiciar o potenciar el aprendizaje en algo concreto, ya sea en términos humanos, técnicos, prácticos...pero requiere de un “para qué”, de un campo de aprendizaje preparado de antemano. El cine, en este sentido, funciona como complemento que sustenta el contexto de aprendizaje para que la materia a aprender sea, de alguna manera, identificable en términos semejantes entre educador y educando. Sirve no sólo para asentar el contexto del hablante (emisor-educador), también para asentar y/o complementar el canal comunicativo entre ambos agentes. Cuando el cine habla, se impone el silencio.

Pero el mensaje de la herramienta (una película) no equivale al mensaje del educador, sino que lo sustenta o ilustra en algún punto, dado que el uso de ese medio deriva de una intencionalidad concreta; responde a una necesidad del educador sin sustituir su cometido, como cualquier otra herramienta o enfoque metodológico.

Por tanto, en este nivel de análisis, las competencias del educador consistirán en:

- Concebir la educación como un derecho para el desarrollo humano.
- Propiciar un entorno comunicativo favorable.
- Conocer en profundidad una materia o disciplina de conocimiento.
- Adaptar el contenido de una materia o disciplina según el tipo de receptor de la misma.
- Utilizar un medio adecuado para transmitir el conocimiento, en sintonía con el propio medio, la materia y el receptor.

En la **Figura 1** estas competencias quedan repartidas en el nivel 1: del emisor (educador) parte una flecha en dirección hacia el receptor (educando), flanqueada por estas competencias, que convergen en la última, puesto que es esta la que se adhiere finalmente al mensaje a transmitir. El uso de cualquier medio como apoyo educativo (como el cine) se apoya así en las cuatro competencias previas, subrayando de este modo que el medio o herramienta no sustituye la preparación y la motivación intrínseca del educador (sea o no un docente en términos profesionales).

La consecución de las competencias del educador le permiten enfocar y cumplir con una serie de obligaciones pragmáticas generales sobre el derecho a la educación, ya que, en efecto, ahora lo conoce y es consciente de su valor. Es testigo de ello y

cooperante para con su promulgación. Dichas obligaciones quedan reflejadas en la **Figura 2**:

- Dar testimonio del derecho a la educación (personal y/o vicario).
- Hacer consciente del derecho a la educación.
- Afirmar el derecho a la educación.

Una vez el educador está inmerso en el acto comunicativo, entran en juego otros dos actores: el poder político, y los medios de comunicación. Para que las obligaciones sean correctamente enfocadas en el receptor, es preciso cumplir a continuación otras dos obligaciones:

- Desarrollar y aplicar políticas educativas.
- Transmitir el conocimiento del derecho a la educación.

Con estas obligaciones, el educador dispone de una base concreta: conoce el derecho a la educación y lo comunica con un trasfondo y sentido. Las competencias se encaminan así a transmitir conocimientos, sean cuales sean y como sean, pero fundamentados en el derecho a la educación.

b) Segundo nivel: del enunciador al educando

En la **Figura 1**, el emisor es en este caso el creador cinematográfico, que aquí comprende todos los perfiles implicados en el proceso de creación cinematográfica (guionista, productor, director, actores...), contemplaremos esta figura de manera grupal, como un equipo creador de una película.

Este conglomerado profesional, también educador, es consciente del impacto cinematográfico en el espectador y procurará contar una historia que resulte de interés. La película en sí misma es el canal de comunicación mediante el cual se transmite el mensaje del emisor hacia el receptor o educando, en un contexto en el que podemos incluir tanto el propio conocimiento del funcionamiento del consumo cinematográfico (desplazarse a una sala de cine, comprar y reproducir una película en DVD o Blu-ray, acceder a ella mediante una plataforma de *streaming*...), como el social-cultural (la popularidad de determinado actor o actriz, la pertinencia de un tema social concreto, una biografía, un evento histórico de interés...).

Como en el primer nivel, aquí el emisor, además de concebir la importancia del cine como medio de comunicación y de disponer de una historia que contar, deberá querer profundizar en una realidad concreta, llegando incluso a cuestionarla en algún punto, para desarrollarla en términos cinematográficos, asegurando procesos de trabajo que intervengan en el producto final (véase a modo de ejemplo *El cine y sus oficios* (Chion, 2009) y *Oficios del cine. Manual para prácticas cinematográficas* (Alves y García, 2017), y adaptando la historia a uno o varios formatos y a uno o varios géneros en los que adscribir la película. El emisor (conglomerado creador) como autor

deberá, aludiendo de nuevo a Benjamin, ser *útil* para el receptor, contándole aquello que merece la pena ser contado de manera comprensible y accesible. Estas decisiones creativas, técnicas, administrativas y económicas confluyen en el mensaje final: la propia película, encaminada a mostrar una realidad concreta al receptor-educando, que no sólo le entretenga, sino que también le aporte conocimiento.

En definitiva, el creador cinematográfico, como emisor, y desde una perspectiva educativa, orquestará sus acciones para contar algo que pueda incidir en el receptor-educando: valores, contravalores, conocimientos, etc.

Atendiendo al caso de la creación cinematográfica en la película *El niño que domó el viento*, es conveniente señalar que Chiwetel Ejiofor figura como director, guionista y actor, de modo que soporta especialmente el acto de creador-emisor. Adaptar una historia procedente de una novela nos permite suponer que cree en ella para contarla. Firma el guion y lo traduce en imágenes que cuentan acontecimientos acaecidos realmente, siendo parte de ese ente emisor-creador que se ocupa tanto de desarrollar la película como producto, como de distribuirla y exhibirla, en este caso, en Netflix.

La plataforma acota los géneros a los que responde la película a partir de la acción del creador cinematográfico: "Películas familiares," "Películas dramáticas," "Películas independientes", "Películas basadas en libros", "Películas basadas en hechos reales" (Netflix, s.f.). Dada la temática de la película, que habla de la pobreza y de la importancia de la educación en la sociedad, cabe también incluirla como ejemplo del "cine de derechos humanos" ya mencionado. Atendiendo a todo ello, percibimos el interés del emisor-creador por una realidad en la que profundizar y mediante la cual hablar sobre la familia, la educación, la ambición, la convivencia... susceptibles de calar en un receptor que, como mínimo, *conocerá* que hubo un niño en África que ayudó a su comunidad aprendiendo a construir un molino de viento. Ese grado de conocimiento supone cierto aprendizaje, e incluso podrá inspirarle consciente o inconscientemente a la hora de afrontar problemas (similares o no), tomar decisiones en su vida, o simplemente, saber que existe un país llamado Malauí.

Desde el punto de vista educativo, el emisor-creador remarca con la propia historia y con su construcción y exhibición, valores e ideas a tener en cuenta, susceptibles de ser aprendidos por el receptor-educando. A ello se suma el hecho de plasmar una historia real, pues hace más palpable la trazabilidad del aprendizaje.

Por tanto, las competencias del creador cinematográfico como emisor son:

- Creer en el impacto del cine como foco de conocimiento y entretenimiento.
- Mostrar interés por una realidad concreta, cuestionando aspectos de la misma.
- Decidir el formato y el género de la obra cinematográfica.
- Generar un entorno de trabajo para dar forma a una historia.
- Asegurar la distribución y exhibición comercial del producto.
- Contar una historia susceptible de generar conocimientos en el receptor.

En la **Figura 1** estas competencias quedan repartidas en el nivel 2: a la izquierda encontramos las que atañen al interés del cine en términos educativos y hacia el acto de contar historias, que se materializan en las referentes al desarrollo de la obra cinematográfica dispuestas a la derecha. Todas convergen en contar algo que merezca la pena, que pueda incidir en el receptor, aportarle conocimiento.

En la **Figura 2**, a las anteriores obligaciones pragmáticas del educador se añaden las referentes a la administración del derecho educativo, comunes en el educador y en el comunicador (que pueden converger):

- Fidelidad al compromiso del derecho a la educación.
- Respetar el compromiso con el derecho a la educación.
- Adecuación y/o interpretación fiel del compromiso con el derecho a la educación.

En la acción comunicativa, el educador-comunicador se muestra alineado a lo que implica el derecho a la educación, y si las obligaciones previas aseguraban el fundamento del ejercicio del derecho a la educación, estas tres refuerzan la transferencia de su esencia para generar un discurso educativo y derivar en la siguiente obligación (**Figura 2**):

- Concienciar sobre el derecho a la educación.

El educador (docente o comunicador), abordará mensajes de distintos formatos (libros, *papers*, informes, películas divulgativas, informativas, ficciones...) para conformar el suyo propio e interpelar al receptor explícitamente sobre cuestiones notables, como el derecho a la educación. La película analizada bien puede funcionar como alegato sobre el derecho a la educación, y ya se use como complemento didáctico o como mero pasatiempo de entretenimiento, manifiesta esa intención.

c) Tercer nivel: del relato al educando

La obra cinematográfica intervendrá en este caso como emisor a partir de los agentes de la trama (personajes y acciones, el uso del espacio, del tiempo, el ritmo, etc.). El emisor es aquí el narrador que se ocupa de la historia (qué se cuenta) y de su discurso (cómo se cuenta) (Chatman, 1990), identificando cuál es la trama o acción, quiénes son los personajes, sus roles en la historia, el punto de vista desde el que cuenta la historia, y el lugar y tiempo en que se sitúa la misma (además del mencionado Chatman (1990), véase a este respecto autores como Genette (1989), Bal (1990), Casetti y Di Chio (2007), Marcos (2009), y Álvarez (2010). En términos de trascendencia, cabe recordar la importancia que otorga Walter Benjamin (2016) a la narración como forma de transmisión de la experiencia, como algo que no se desgasta con el tiempo, que se abre a la escucha (pp. 52 y ss.), sintetizado como “una forma artesanal de comunicación” (p. 60). La narración dispone de lo necesario para que el receptor pueda con-

cebir como verosímil lo que le es contado y que "... los hechos parezcan verdaderos, aunque no lo sean" (Álvarez, 2010, p. 19).

Volviendo a Jakobson, si la historia en sí misma es el mensaje, el contexto lo compondrían el espacio-tiempo habitado por los personajes, con el modo de vida y hábitos que ello impone. El canal mediante el cual se propaga dicha historia es el lenguaje audiovisual, pues son la imagen y el sonido los que lo expresan durante el tiempo que dura la película.

Serán los personajes, junto con sus relaciones y conflictos, los que refuerzan la verosimilitud de la historia y que, desde una perspectiva educativa, podrán mostrar experiencias de aprendizaje en y entre ellos para, de ese modo, subrayar determinados temas, promover valores, y ofrecer áreas de reflexión. En este punto, el receptor-educando no sólo adquirirá conocimientos, sino que podrá pensar en ellos, incluso aplicarlos en su vida en términos personales, profesionales, o ambos. La historia desplegará así todo su potencial educativo-formativo, toda vez que la base de verosimilitud sea sólida.

El niño que domó... se sitúa en un poblado de Malawi en el año 2001. La comunidad retratada se dedica principalmente a la agricultura, siendo el entorno de pobreza y de dependencia absoluta de elementos externos a la voluntad de sus habitantes (meteorología, política, economía, etc.). En este contexto, que el narrador delimita al comienzo de la película junto con los capítulos en los que esta se estructura (siembra, cosecha, hambruna...) y en los propios paisajes africanos, el espectador aterriza no solo en el espacio-tiempo de la historia, sino en cómo todo ello condiciona la acción de los personajes. El escaso nivel de desarrollo en cuanto a infraestructuras ya denota que el entorno es, en gran medida, de pobreza: el protagonista carece de los lujos que sí tiene un niño del primer mundo y observa rituales mortuorios que difícilmente se verán fuera de ese entorno. El simple hecho de ir a la escuela es un logro para él y su familia.

Todo ello aporta un contexto de verosimilitud que se ve culminado al final de la película, en cuyos créditos el relato aporta material audiovisual y aclaraciones escritas mostrando el devenir real de William Kamkwamba y de su familia.

Los personajes, en su rutina y relaciones, están alineados con el mencionado contexto, siendo plausibles las relaciones y conflictos que afrontan dada su situación. Podemos identificar una relación clave que marca la historia, que es la de William y su padre, Trywell: aparecen muy unidos al inicio de la película, especialmente por el orgullo que representa para ambos que el joven pueda ir a la escuela. Sin embargo, al no poder pagar las cuotas, William es expulsado. La complicada situación del campo, que finalmente deviene en hambruna y robos, hace que Trywell priorice el trabajo en los cultivos por encima de la educación de su hijo.

El protagonista se las ingenia para poder visitar la biblioteca y estudiar por su cuenta, de modo que logra aprender a construir un molino de viento. Cuando Trywell escucha a su hijo pedirle la bicicleta para construirlo, le reprende rompiendo el pro-

totipo de William, y obligándole a trabajar con él en el campo, ya que es la única manera que conoce de poder avanzar. Es la madre de William, Agnes, quien finalmente intercede para que Trywell done su bicicleta a la causa.

Una vez alineados los intereses de padre e hijo, ponen a trabajar a la comunidad para construir el molino. Tras ver que en efecto funciona, Trywell se da cuenta del error en que se encontraba, y así lo manifiesta con una simple mirada a su hijo.

Esta relación muestra un proceso de aprendizaje bidireccional: del padre al hijo sobre la importancia de mantener a la familia y velar por que no muera de hambre, y del hijo al padre en cuanto a la importancia de la educación, puesto que es gracias a la influencia de la escuela en William que surge la solución a la hambruna. Ambos aprenden por su cuenta y mutuamente, superando obstáculos individuales y alineando sus estrategias.

Otra relación en términos de aprendizaje se da entre William y su grupo de amigos: el protagonista les enseña cómo, a partir de varios libros de la biblioteca, se puede construir el molino de viento. De hecho, podría esgrimirse una última relación de aprendizaje, liderada por William, esta vez sobre toda la comunidad, al mostrar con su ejemplo lo que puede hacer un niño con el simple hecho de interesarse por la educación.

Hay otras relaciones importantes, como la existente entre la madre y la hermana de William, que discuten a propósito del novio de esta última, o aquella entre la hermana de William y su profesor, que viene a ser un amor prohibido dadas las circunstancias imperantes, o la que se da entre los miembros de la comunidad del protagonista, si bien no destacan tanto en términos de aprendizaje.

La película manifiesta la importancia de la familia, el trabajo en equipo, la educación como forma de mejorar la sociedad y la convivencia, la solidaridad, la vida digna...valores fundamentales en la formación de la persona. A nivel puramente práctico, ofrecería unas bases en cuanto a la construcción y utilización de un molino de viento aplicado en un contexto agrario.

El niño que domó el viento ilustra, por tanto, el contenido humano de lo que significa el derecho a la educación. La batería de temas, ideas y valores a que da lugar redundante, precisamente, en la utilidad educativo-formativa de la propia película gracias a la historia que narra, situando a William Kamkwamba como ejemplo a seguir en múltiples sentidos, dando lugar a la siguiente competencia educativa (**Figura 1**, tercer nivel):

- Situar la trama en un espacio y tiempo fácilmente identificables.

Con esta competencia, relacionada con la verosimilitud, se acceden a las obligaciones pragmáticas de la ficción educativa para con el derecho a la educación (**Figura 2**):

- Propiciar la verosimilitud de los ingredientes del relato (tiempo, espacio, personajes, acciones).

- Mostrar relaciones complejas de aprendizaje entre los personajes y entre éstos y su entorno.
- Tratar hechos, temas y experiencias susceptibles de ser utilizadas o contempladas como ejemplos a seguir.

Las dos primeras obligaciones ofrecen la base sobre la que se sustenta la tercera, quedando todas interrelacionadas para dotar al receptor de todas las herramientas necesarias para extraer aprendizajes como los de la película analizada sobre el derecho a la educación. Estas obligaciones a su vez interactúan con todas las anteriores en la medida en que su conexión es indispensable para asegurar el devenir del derecho a la educación.

d) El receptor-educando:

El receptor-educando, aquel para quien se orientan las obligaciones pragmáticas, también presenta las suyas propias dado que, como sujeto del derecho a la educación, ostenta deberes que responden al mismo y que deberá tratar con responsabilidad, sea en el contexto que sea. Para el caso, la película *El niño que domó el viento* es útil en tanto que muestra el perfil del educando en su protagonista.

Toda persona que aprende lo hace porque cuestiona la realidad, planteándose su funcionamiento, su mejora, su problemática...ello le incita a profundizar en ella, conocerla desde uno o varios puntos de vista para, de algún modo, poder en adelante hacerse cargo de ella, comprender cuál es su lugar. William Kamkwamba ilustra esa idea al querer mejorar el funcionamiento de su comunidad y dejar de depender de las lluvias para administrar los cultivos. Se las ingenia para ir a la biblioteca aun cuando sus padres no pueden costear la escuela, y procura ir más allá en su conocimiento sobre la energía eólica.

Al cuestionar la realidad, toma impulso creador, siendo capaz de identificar aquellos elementos cotidianos que le pueden ayudar a construir un molino. La bicicleta deja de ser un medio de transporte para ser un componente del mismo. Muestra disciplina cuando la intuición le dice que es posible obtener agua de otra manera, y así lo materializa intentando asistir a la escuela, ingeniándose las para quedarse en la biblioteca, y presionando a su padre.

Cuando el educando cuestiona la realidad, necesita confiar en aquellas fuentes que la conocen mejor que él en ese momento. La arrogancia en este punto, como en prácticamente todos, es contraproducente al conducir erróneamente a una autosuficiencia forzada, y en el aprendizaje se requieren puntos de vista para avanzar en ellos y sobre ellos. La humildad y la escucha serán fundamentales. En la película, William respeta a sus mayores, profesores, y familiares. Únicamente se enfrenta a su padre cuando él mismo es el educador, cuando ya por fin sabe positivamente que está en lo cierto. En cambio, Trywell no se percata de que en materia agraria ya no es el educa-

dor de su hijo. Esa arrogancia es la que el niño pone en entredicho. Todo ello deriva en tres competencias educativas:

- Ser capaz de interpretar los mensajes del educador.
- Respetar a todos los sujetos educativos.
- Participar activamente en el acto educativo.

La **Figura 1** culmina con la figura del receptor, en este caso el educando, donde quedan reflejadas estas competencias. Las dos primeras rodean a la tercera, ya que sin interpretar los mensajes ni respetar a educadores y educandos, no hay participación activa en el acto educativo, y por ende, el derecho a la educación cae en el vacío. Como el protagonista de la película, todo educando mantiene un interés que le anima a actuar e interactuar con el otro para aprender de él, aunque no a ciegas. La participación implica duda, cuestionamiento, pero también confianza en la *auctoritas*, por ello la obligación pragmática del receptor-educando (**Figura 2**), se trate de quien se trate, consistirá en:

- Confiar en el conocimiento aprendido salvaguardando la actitud crítica.

Será así cómo, a través de las obligaciones pragmáticas, transversales a lo largo de las competencias educativas, se podrá defender y practicar el derecho a la educación, que como cualquier derecho, se mantiene con el ejercicio social del mismo. De nuevo, esta obligación no opera en el vacío; requiere de todas las anteriores para mantener su vigencia.

Para finalizar, el modelo competencial desarrollado mediante esta reflexión expone tres niveles de emisor, pero pueden funcionar de manera independiente, es decir, no es exclusivo del uso del medio cinematográfico. Puede plantearse tanto en uno, como en dos, o tres niveles, según lo que educador (sea quien sea) y educando (también sea quien sea) dispongan o requieran. De ahí que el cine, como se ha recalcado, no se limite al entretenimiento.

Las obligaciones pragmáticas conectan el derecho a la educación a la acción educativa de manera transversal. Tal y como se observa en la **Figura 2**, el educador siempre está en acción, independientemente de que sea un profesor, un comunicador, un narrador, un personaje, o el relato mismo de ficción. A diferencia de las competencias (**Figura 1**), las obligaciones pragmáticas aquí vinculadas con el derecho a la educación y la ficción no son elegibles según el caso, pues conforman un todo inseparable con sentido intrínseco dado lo específico de su dedicación.

5. CONCLUSIONES

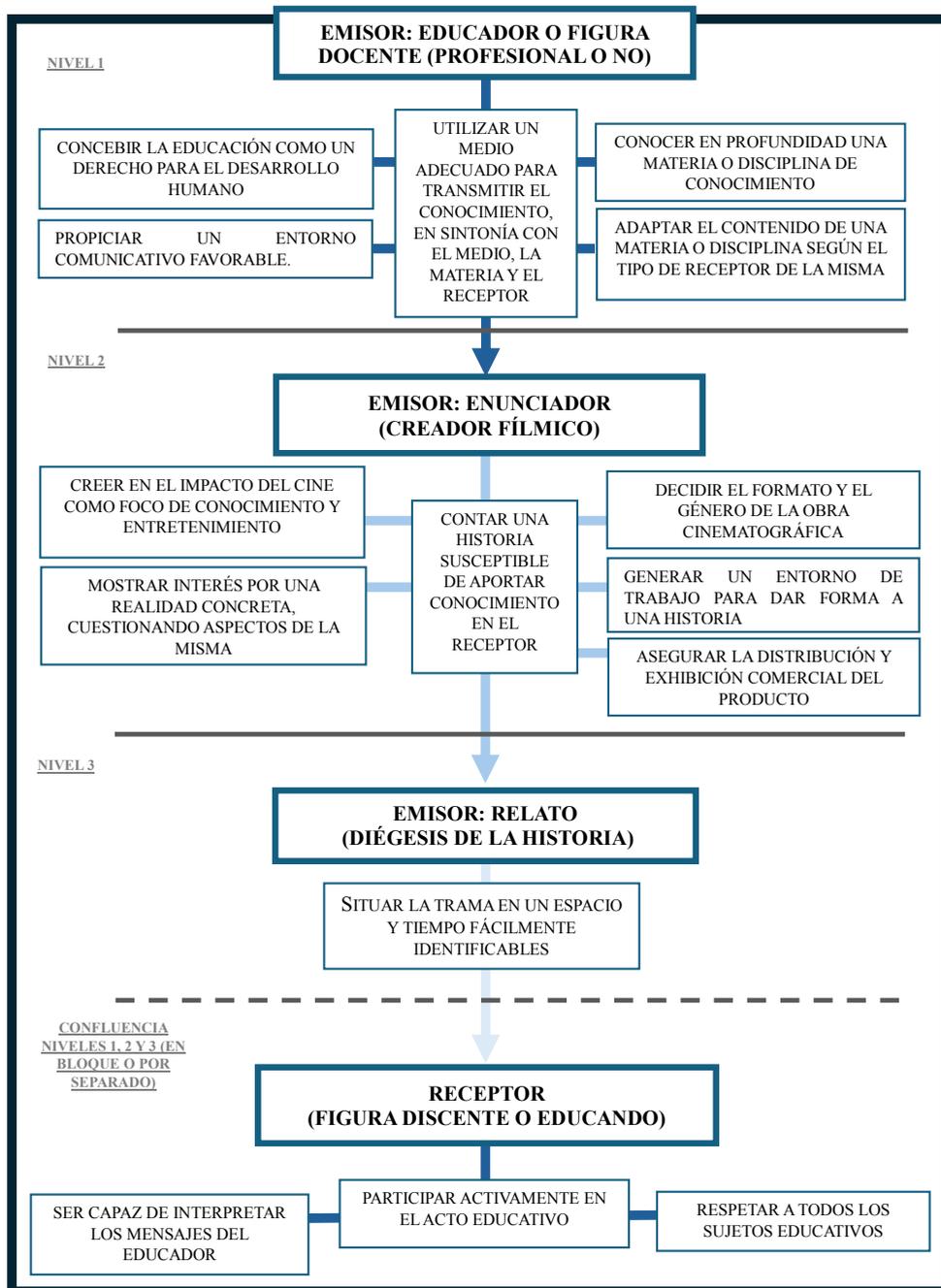
Los objetivos planteados se han alcanzado: el marco teórico ha subrayado el vínculo entre el derecho a la educación y el cine, y ha permitido indagar en la capacidad de este medio para difundir los derechos humanos en general, y el derecho a la educa-

ción en particular. A su vez, los resultados muestran cómo, a partir de la metodología planteada, se ha desarrollado un modelo de obligaciones pragmáticas en la educación mediante una obra cinematográfica. Este modelo acentúa a su vez el cumplimiento de los dos primeros objetivos, pues se nutre también del marco teórico.

La película *El niño que domó el viento* ha permitido reflexionar sobre el derecho a la educación y sobre cómo el cine puede formar parte del mismo independientemente de la instancia emisora. Emisor y receptor deben desarrollar una serie de competencias que aseguren esa relación comunicativa (con o sin intermediación cinematográfica) y asumir conscientemente las obligaciones pragmáticas para con el derecho a la educación. Cabe entender que ello potenciará, entre otros beneficios, la correcta transmisión de valores.

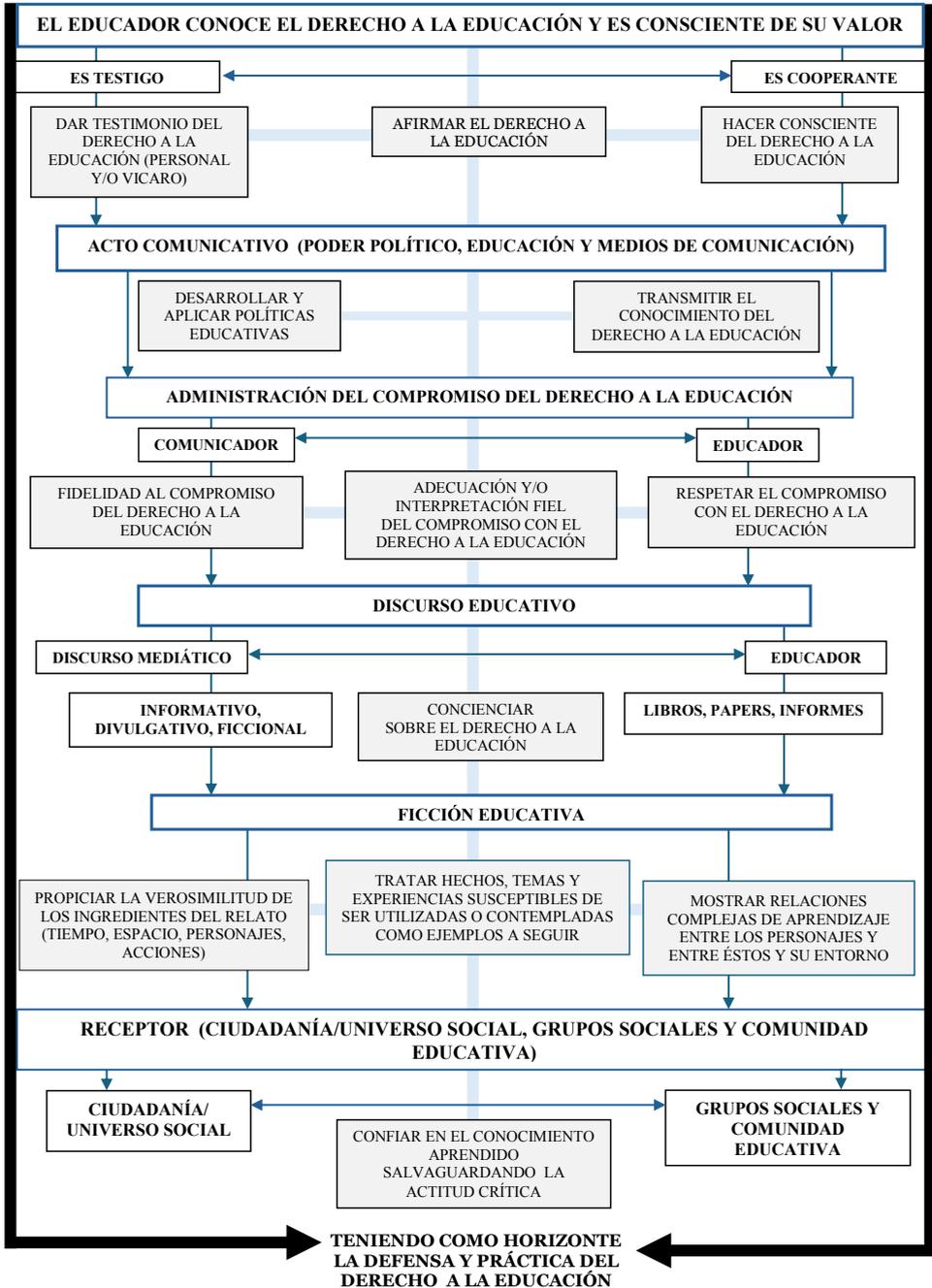
En definitiva, el cine no sólo sirve como herramienta didáctica, pedagógica, o enfoque metodológico; como medio de comunicación, y recordando que la educación se debe a la comunicación, incluirlo en la reflexión misma sobre la educación y el derecho a la educación brinda enfoques y oportunidades para asegurar, de manera consciente, la importancia de su vigencia y de su protección. Tanto las competencias como las obligaciones expuestas pueden en adelante utilizarse y adaptarse en el análisis fílmico (por ejemplo, analizar el cumplimiento de las obligaciones pragmáticas en una película, como en Gil-Ruiz y García-García, 2023), en el diseño de acciones educativas de cualquier tipo, o en el análisis de relatos en otros formatos (por ejemplo, divulgativos e informativos). Todo ello aplicado bien al derecho a la educación, o a cualquier otro.

Figura 1. Competencias educativas en tres niveles de emisor.



Fuente: elaboración propia

Figura 2. Obligaciones pragmáticas en la aplicación del derecho a la educación.



Fuente: elaboración propia a partir de García y Gil (2021, p. 366) y Gil-Ruiz y García-García (2023, p. 133).

6. REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2010). *Tipos de escrito I: Narración y descripción*. Madrid: Arco Libros.
- Alves, P.; García, F. (Coord.). (2017). *Oficios del cine. Manual para prácticas cinematográficas*. Madrid: Icono 14.
- Agudelo, M. (2015). *Cine y derechos humanos: Una aventura fílmica*. Ediciones Unaula.
- Aguiar, P. (1996). *Manual del espectador inteligente*. Madrid: Fundamentos.
- Astudillo, W.; Mendinueta, A. (2008). "El cine como instrumento para una mejor comprensión humana". *Revista de Medicina y cine*, 4, 131-136. <https://gedos.usal.es/handle/10366/56249>
- Bácares, C. (2023). "El cine en la escuela. Un acercamiento histórico a los saberes, instituciones y fenómenos contrarios al uso escolar del cinematógrafo". *Perfiles Educativos*, XLV (182), 156-173. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2023.182.60906>
- Bal, M. (1990). *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología*. Madrid: Cátedra.
- Benjamin, W. (2015). *El autor como productor*. Madrid: Casimiro libros.
- Benjamin, W. (2016). *El narrador*. Santiago de Chile: Metales pesados.
- Bernays, E. (2010). *Propaganda*. Santa Cruz de Tenerife: Melusina.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes educación.
- Bonilla, J.; Loscertales, F.; Páez, M.D. (2012). "Educación en valores a través del cine (Un Método para estudiantes de Secundaria Obligatoria)". *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (41), 117-131. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61594>
- Casetti, F.; Di Chio, F. (2007). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.
- Collins, B. (2017). "Human Rights Cinema: The Act of Killing and the Act of Watching". *No Foundations: An Interdisciplinary Journal of Law and Justice*, 14, 65-86. https://www.no-foundations.com/NoFo14_Collins.html
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Barcelona: Taurus.
- Chicharro, M. (2012). "Los jóvenes espectadores y las "stars" del celuloide: cine contemporáneo y estereotipos juveniles". *Revista de Estudios de Juventud*, (96), 71-85. https://www.injuve.es/sites/default/files/Revista96_4.pdf
- Chion, M. (2009). *El cine y sus oficios*. Madrid: Cátedra.
- Chowdhury, E.H. (2021). "Ethical Reckoning: Human Rights and National Cinema in Bangladesh". *Meridians*, 20(1), 151-173. <https://doi.org/10.1215/15366936-8913151>
- Cortina, A. (1996). "¿Qué son los valores?", en Cortina, A., Escámez, J., y Pérez-Delgado, E., *Un mundo de valores*, pp. 1-13. Valencia: Generalitat Valenciana. Consellería de Cultura, Educació i Ciència.
- Croce, M. (2008). *El cine infantil de Hollywood. Una pedagogía fílmica del sistema político metropolitano*. Coín: Editorial Alfama.
- De la Torre, S. (1996a). "El cine, un espacio formativo", en De la Torre, S., *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*, 15-27. Barcelona: Octaedro.
- De la Torre, S. (1996b). "Películas formativas. Un apunte para su utilización", en De la Torre, S., *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*, 55-86. Barcelona: Octaedro.

- De la Torre, S. (1996c). "ORA. Un modelo interactivo para aprender del medio", en De la Torre, S., *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*, 87-100. Barcelona: Octaedro.
- Díaz, S.; Gértrudix, M. (2021). "El cine como metodología didáctica. Análisis sistemático de la literatura para un aprendizaje basado en el cine (ABC)". *Contratexto*, (35), 225-253. <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n035.4964>
- Diccionario de la Real Academia Española (24ª ed., 2014). *Valor*. <https://dle.rae.es/valor>
- Dorfman, A.; Mattelart, A. (1979). *Para leer al pato Donald. Comunicación de masas y colonialismo*. México: Siglo XXI Editores, S.A.
- Eco, U. (1993). *Lector in Fabula*. Barcelona: Lumen.
- Ejiofor, C.(Director). (2019). *El niño que domó el viento* [The boy who harnessed the wind]. Reino Unido: BBC Film, BFI Film Fund, Blue Sky Films, Head Gear Films, Lipsync Post, Metrol Technology, Participant Media, Potboiler Productions.
- Encinas, A., Gómez, P.J.; Rubio, J. (2021). "ABP para una reflexión moral a través de la ficción", en *Conference proceedings. CIVINEDU 2021: 5th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation*, pp. 502-507. Madrid: REDINE (Red de Investigación e Innovación Educativa)/Adaya Press.
- Estrada-Ruiz, M.J.; de Jesús Cruz-Estrada, P.; Robles-López, F. (2023). "El cine como una herramienta educativa". *Jóvenes en la ciencia*, 21, 1-10. <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/4028>
- Ferrés, J. (2008). "Cine y educación: ¿desconocidos, rivales o aliados?" *Educación Social*, 39, 13-29. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165592>
- García, F. (2011) "Ética y Narración Audiovisual" en García F. y Rajas, M. (Coord.), *Narrativas Audiovisuales: El relato*, pp.13-34 Madrid: Icono14.
- García, F.; Gil, F.J. (2021). "Desarrollar una comunicación científica ética", en Gértrudix, M. y Rajas, M. (Coords.), *Comunicar la ciencia. Guía para una comunicación eficiente y responsable de la investigación e innovación científica*, pp. 347-371. Barcelona: Gedisa.
- García, M. (Coord.) (2010). *Mil mundos dentro del aula: cine y educación*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gennette, G. (1989). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.
- Gil-Ruiz, F.J.; García-García, F. (2023). "Pragmática de la comunicación científica en No mires arriba (Mckay, 2021)". *Fotocinema. Revista Científica De Cine Y Fotografía*, (27), 113-143. <https://doi.org/10.24310/Fotocinema.2023.vi27.16528>
- Gómez, J.A. (Ed.). (2017). *Los derechos humanos en el cine español*. Madrid: Dykinson.
- González, J.F. (2002). *Aprender a ver cine*. Madrid: RIALP.
- González, M. C. G., Gómez, E. M., & Domínguez, M. C. P. (2019). "Cine de animación y educación. Modelos de películas de animación y sus virtualidades educativas". *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(2-3). <https://revistas.usc.gal/index.php/re-ladei/article/view/5596>
- Grubba, L. S. (2020). "Cinema, human rights and development: the cinema as a pedagogical practice". *CINEJ Cinema Journal*, 8(1), 87-123. <https://doi.org/10.5195/cinej.2020.238>
- Gutiérrez García, E. (2023). "El cine como herramienta de innovación docente para la enseñanza del derecho en titulaciones no jurídicas", en Serrano Maíllo, I. y Moreno Bobadilla, A.

- (Directoras), *Prácticas educativas en ciencias sociales y jurídicas*, pp. 231-266. A Coruña: Colex.
- Helguera, D.R. (2022). *La pantalla porosa. Retos y oportunidades de un cine en reinención*. Madrid: Círculo Rojo.
- Hernández, J. F.; Ojeda, M.M.; Sánchez, E.R. (2022). "Promoción de la lectura a través del cine durante la pandemia del covid-19". *LiminaR. Estudios Sociales Y Humanísticos*, 21(1), 1-12. <https://doi.org/10.29043/liminar.v21i1.962>
- Iser, W. (2022). *El acto de leer*. Barcelona: Taurus.
- Jakobson, R. (1988). *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra.
- Jaramillo, C.J. (2021). "El cine de ciencia ficción como condición que posibilita repensar lo vivo y la vida". *Praxis & saber*, 12(29), 1-17. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n29.2021.11932>
- Kalai, S. (2014). "Cinema as an Effective Tool for Teaching Human Rights Issues and Problems: An Analytical Study of Samuel Goldwyn's Film: "The Whistleblower". *International Journal of Multidisciplinary Approach and Studies*, 1(5), 233-244. <http://ijmas.com/upcomingissue/19.05.2014.pdf>
- Kirsh, S.J. (1998). "Using Animated Films to Teach Social and Personality Development". *Teaching of Psychology*, 25(1), 49-51. https://doi.org/10.1207/s15328023top2501_17
- Llorca, A. (2013). *Cine y filosofía para un mundo con esperanza*. Madrid: Fundación Emmanuelle Mounier.
- Naciones Unidas. (s.f.). La Declaración Universal de los Derechos Humanos. ONU. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Netflix. (s.f.). Perfil de *El niño que domó el viento*. Netflix. <https://www.netflix.com/search?q=el%20ni%C3%B1o%20que%20dom%C3%B3&jbv=80200047>
- Marcos, M.M. (2009). *Elementos estéticos del cine. Manual de dirección cinematográfica*. Madrid: Fragua.
- Mallart, J.; Solaz, C. (2005). "Cine y educación en valores", en De la Torre, S.; Pujol, M.A. & Rajadell, N. (Coords.), *El cine, un entorno educativo. Años de experiencias a través del cine*, pp. 75-92. Madrid: Narcea.
- Mallart, J.; Mallart, A. (2021). "Derechos y deberes de la infancia en relación con la educación". *Revista Derechos Humanos y Educación*, (4), 27-50. <https://revistaderechoshumanosyeducacion.es/index.php/DHED/article/view/24>
- Marina, J.A. (2004). *Ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama.
- Miftahuljanah, Z.; Saraswati, L.A. (2024). "Framing Morals: A Study of Moral Values in Netflix Teen Movie Finding Ohana (2021)". *KnE Social Sciences*, 9(9), 145-166. <https://doi.org/10.18502/kss.v9i9.1566>
- Morales, J. (2021). *Cinesofía en el aula. Enseñar a pensar a través del cine*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/700943>
- Morris, C.W. (1938). "Foundations of the Theory of Signs" en Neurath, O., Carnap, R. y Morris, S.W. (Eds.), *International Encyclopedia of Unified Science*, 1(2). University of Chigago Press, pp. 1-59. <https://www.mpi.nl/publications/item2364493/foundations-theory-signs>
- Ortega y Gasset, J. (2004). *Introducción a una estimativa. ¿Qué son los valores?* Madrid: Encuentro.

- Peña, B. (2014). *La transmisión de valores a través del lenguaje cinematográfico*. Madrid: Dykinson.
- Pérez, J. A. (2014). *Cine, enseñanza y enseñanza del cine*. Las Rozas: Morata.
- Pérez, N.; Hernández-Herrera, M. (2022). "La creatividad en la educación universitaria: algunas evidencias a partir de una experiencia de aula", en Romero, C., *Innovación docente y prácticas educativas para una educación de calidad*, pp. 1522-1539. Madrid: Dykinson.
- Pereira, M.C. (2005). *Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores*. Barcelona: PPU.
- Perissinotto de Almeida, G.; Pastore, A.L.; Rodrigues, C.L. (2021). "Cinema e direitos humanos (das mulheres): sentir e pensar potencializados". *Revista Direito e Práxis*, 12, 2876-2898. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2021/62915>
- Petit, M., Solbes, J.; Torres, N. (2021). "El cine de ciencia ficción para desarrollar cuestiones sociocientíficas y el pensamiento crítico". *Praxis & Saber*, 12(29), e11550. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n29.2021.1155>
- Petit, M.F.; Solbes, J. (2015). "El cine de ciencia ficción en las clases de ciencias de enseñanza secundaria (I)". Propuesta didáctica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(2), 311-327. <http://hdl.handle.net/10498/17254>
- Petit, M.F.; Solbes, J. (2016). "El cine de ciencia ficción en las clases de ciencias de enseñanza secundaria (II)". Análisis de películas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13 (1), 176-191. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2016.v13.i1.13
- Petit, M.F.; Solbes, J. (2023). "Aprendiendo ciencia y sobre ciencia en las aulas de secundaria con cine de ciencia ficción". *Enseñanza de las Ciencias*, 41(3), 153-170. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.5799>
- Piqué-Buisan, J.; Sorribes, E.; Cambra-Badii, I. (2024). "Exploring the impact of using cinema and TV series in medical education: a systematic review". *Medicina Clínica Práctica*, (7), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.mcpsp.2023.100421>
- Porto, L. (2013). "El discurso infantil sobre valores y emociones a partir tres muertes clave en los relatos audiovisuales". *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4 (2), 55-81. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2013.4.2.12>
- Romea, C. (2005). "El cine como elemento educativo y formativo", en De la Torre, S.; Pujol, M.A. & Rajadell, N. (Coords.), *El cine, un entorno educativo. Años de experiencias a través del cine*, pp. 37-54. Madrid: Narcea.
- Selva, D. (2008). "Cine y propaganda reaganista en la trilogía original de Rambo". *Comunicación*, 1(6), 87-106. <https://doi.org/10.12795/comunicacion.2008.v01.i06.06>
- Sell, L.; Martínez, R.; Loscertales, F. (2014). "El cine como herramienta educativa para abordar la violencia en las aulas". *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (45), 111-124. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i45.08>
- Silva, A. (2021). "Educação em direitos humanos: possibilidades a partir do PNEDH e do cinema na escola". *Roteiro [S. l.]*, 46, 1-20. <https://doi.org/10.18593/r.v46.24819>
- Sotelino, A.; Gutiérrez, M.C.; Alonso, P. (2022). "Pedagogía y cine: dos pilares para desarrollar la inclusión educativa". *Aula Abierta*, 51(1), 85-92. <https://doi.org/10.17811/ri-fie.51.1.2022.85-92>

- Velasco, M. L. (2009). "El cine comercial como estrategia educativa para desarrollar competencias socio-emocionales". *Quaderns de Cine*, 4, 71-75. <https://doi.org/10.14198/QdCINE.2009.4.07>
- Waltrick, L.T.; Hellmann, F.; Farias, G.O.; Marinho, A. (2022). "Recursos fílmicos e ensino da bioética nas ciências do movimento humano". *Revista Bioética*, 30(4). <http://dx.doi.org/10.1590/1983-80422022304566PT>