

Ética y Cine: identificación y formación moral¹

Amir Muzur & Iva Rincic*

Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades Médicas

Universidad de Rijeka, Croacia

Introducción

Quienes han visitado alguna vez la Iglesia Santa María de las Rocas en las cercanías de Beram, Istria Central, recuerdan seguramente los frescos que se conservan intactos, legado de la obra del maestro Vincent von Kastav, quien habitó la región durante la segunda mitad del siglo XV. Entre los motivos con los que el artista representó la vida de Cristo, se encuentra “El asesinato de los Santos Inocentes”, obra presidida por la figura majestuosa de Herodes, en la que se distinguen sus ojos flameantes de ira. Las representaciones que cubren las paredes, a la manera de un recorrido bíblico, nos informan acerca de lo que era la vida para quienes durante el tardío Medioevo no sabían leer ni escribir: estas personas experimentaban los frescos como si estuvieran vivos, y se vengaban de Herodes por la matanza de los niños, arrancándole los ojos.

Quienes vieron el film *Shakespeare in Love* (John Madden, 1998)ⁱ, recordarán la atmósfera de esplendor que rodeaba al teatro isabelino en los inicios del siglo XVII en Londres, momento histórico en el que la audiencia “participaba” de lo que ocurría en el escenario, suspirando con los actores y llorando con ellos. Trescientos años después, inmediatamente finalizada la segunda guerra mundial, algo de esta atmósfera podía percibirse en las salas de cine, cuando los espectadores angustiados por lo

* Muzur, M.D., M.A., Ph. D., Associate Professor, Department of Social Sciences and Medical Humanities at University of Rijeka School of Medicine, Bráce Branchetta 20, 51000 Rijeka, Croatia. Phone: +38551651213; fax: +38551651219; e-mail: amir.muzur@medri.hr

Iva Rincic, BA., M.A., Department of Social Sciences and Medical Humanities at University of Rijeka School of Medicine, Bráce Branchetta 20, 51000 Rijeka, Croatia. Phone: +38551651282, fax: + 385516551219; e-mail: irincic@medri.hr

¹ Publicado originalmente en Jahr, Annual of the Department of Social Sciences and Medical Humanities, University of Rijeka, School of Medicine, Croacia. Volumen 1, Número 1, Mayo 2010. Traducción al español de Natacha Salomé Lima, con revisión técnica de Juan Jorge Michel Fariña, Programa de Ciencia y Técnica, Universidad de Buenos Aires.

que veían en la pantalla alertaban continuamente a los actores sobre los “peligros” que los amenazaban. Ya en un tardío 1960 podían encontrarse en bibliotecas públicas ejemplares de novelas como *Love Story* de Erich Segal, en cuyas contratapas los lectores escribían sus nombres, integrando así una extensa lista de quienes emocionados hasta las lágrimas daban testimonio de la fuerza del relato que acababan de leer.

Frescos, obras de teatro, libros –medios que han sido, cada uno en su momento, enormemente populares y que han llegado a influenciar a las personas, debido al poder identificador que presenta su contenidoⁱⁱ. Hoy en día sería difícil encontrarnos con alguien que se sensibilice de manera significativa, al modo medieval, contemplando un fresco, como asimismo hallar a quienes admitan una profunda y genuina empatía ante la narración de una historia o el relato contenido en un libro. Sin embargo, mientras que el distanciamiento se verifica ante medios de comunicación tradicionales, la identificación sigue presente pero se ha desplazado a los nuevos medios audiovisuales, siendo el cine tal vez el más claro ejemplo de ello.ⁱⁱⁱ

La idea central del presente artículo consiste en considerar el enorme potencial identificador que nos brinda el cine, prestándole más atención y analizándolo en su perspectiva de desarrollo moral.^{iv}

De la identificación a la empatía

Además de la percepción audiovisual (que depende, como ya se dijo, de la educación de los individuos y del momento histórico en que se produce), la identificación incluye otro componente –la empatía (del griego pathos = dolor, sufrimiento, pasión) Este “apasionamiento”^v es en realidad un sinónimo para la comprensión y asunción del estado emocional de otra persona, por ejemplo, en relación a la percepción mediática, sumergirse en la historia identificándose con los personajes o con las ideas. Al referirse a la categoría de empatía, Gallo^{vi} diferencia una dimensión cognitiva de otra emocional; la primera utilizaría argumentos racionales para acercar los sentimientos del otro a los propios.

A su tiempo, el término *empatía* ingresa en la lengua anglosajona en los inicios del siglo XX, gracias al psicólogo Edward Titchener (1867-1927), mientras que en los ámbitos filosóficos alemanes el término fue utilizado con anterioridad, principalmente entre los esteticistas. Por ejemplo, Theodor Lipps (1851-1914) describe a la empatía como la resonancia de nuestra percepción y de los objetos externos (imitación interna): la percepción de la belleza es, siguiendo a Lipps, algo causado por un efecto empático positivo, mientras que la percepción de lo desagradable es producto de una empatía negativa.

Además de los esteticistas, la empatía ha sido estudiada particularmente en el campo de la psicología social, al considerar que facilita el desarrollo de actitudes sociales y comportamientos positivos. Asimismo un gran número de estudios referidos al fenómeno de la empatía han demostrado que el comportamiento no autoritario en las madres se correlaciona con un desarrollo de la empatía positiva en el niño^{vii}; mientras que las amenazas y el castigo corporal^{viii}, como así también el abandono o la exposición a la violencia familiar^{ix}, poseen un efecto negativo en el desarrollo potencial de la empatía. Cuando se trata de métodos educativos, entre cuyos objetivos se cuenta el aumento de las habilidades empáticas, han sido alcanzados buenos resultados utilizando tareas que se dirijan a atraer la atención del niño en relación a las semejanzas entre ellos y otras personas, especialmente en casos donde se les solicita (a los niños o adultos) que de manera real o ficcional intenten imaginar sus sentimientos o actuar de acuerdo a cómo lo haría el otro^x. Este procedimiento, conocido en la literatura anglosajona como *role-taking* o *role-playing*, no es más que la identificación con el personaje de la historia. De acuerdo a esto, los estudios demuestran que el potencial empático puede ser aumentado en la práctica vía la percepción de puntos de vista ajenos, y en la exposición a intensos estímulos emocionales –desgracia ajena, pérdida, intranquilidad.^{xi} La psicología moderna encuentra útil diferenciar las emociones de acuerdo a si las mismas están dirigidas hacia el sí mismo o hacia el otro^{xii}. El *contagio emocional* en niños o en fenómenos de masas sería, en consecuencia, el producto de asumir el estado emocional del entorno, sin comprender la causa. Por otra parte, la empatía implica la verdadera identificación con la emoción del otro, lo cual no quiere decir necesariamente que no existen razones para determinadas emociones. La simpatía es la compasión hacia la emoción negativa del otro; si la desdicha ajena no induce a una reacción más allá de un sentimiento de tristeza (auto-dirigido), podría ser definido como *aflicción personal*.^{xiii}

Recientemente ha sido descubierta una base neurofisiología para la empatía, se trata del descubrimiento de las llamadas *neuronas espejo*.^{xiv} Ha sido demostrado en monos, que un grupo de células nerviosas de la corteza cerebral reacciona a la observación del movimiento, “repitiendo” cognitivamente la misma moción. De esta forma se confirmó que un esquema similar resulta válido también para el reconocimiento (y la “repetición”) de otras emociones basadas en expresiones faciales. (Suena intrigante que en la vecindad de la corteza cerebral pre-motora de la orbita-frontal, se haya localizado un área funcional relacionada a la internalización de los puntos de vista morales: si esta zona resulta dañada, podrían producirse desordenes corporales, incapacidad para inhibir los comportamientos sociales inaceptables, aumento de la impulsividad, etc.)

De la empatía a la moral

Si suponemos en la empatía, la posibilidad de percepción del estado emocional ajeno, alentando el desarrollo de la cooperación, el altruismo y la no provocación del sufrimiento en los demás, sino la protección, la generosidad y la tolerancia ante la diferencia, entonces nos puede resultar claro porque McCollough ha comparado a la empatía con la “percepción moral”, la cual debería ser promovida a través de la educación para ser finalmente convertida en política ciudadana.^{xv} A través de una serie de experimentos, Batson comprobó que el sentimiento empático alienta a la ayuda del semejante de un modo no motivado por el egoísmo, sino por el altruismo.^{xvi} Hoffman ubica en la empatía una predisposición biológica del comportamiento altruista^{xvii}, pero junto con la empatía Hoffman enfatiza el conocimiento de principios morales abstractos como fuente de la práctica moral.^{xviii}

Sí, como se puede ver, la empatía está relacionada con el desarrollo de prácticas y consideraciones morales “sanas” (aceptables), la primer pregunta que surge es ¿cómo evitar la imposición de los principios morales, alentando en cambio el desarrollo de la empatía? Investigaciones han demostrado que los niños internalizan mejor los valores cuando sus maestros son un ejemplo de ellos, que cuando sólo son obligados a comportarse de determinado modo.^{xix} Gadamer^{xx} nos advierte acertadamente que mientras leemos a Shakespeare o a Platón, no estamos principalmente interesados en lo que han dicho, sino en lo que ha sido dicho a través de sus textos. Hans Christian Andersen escribió historias donde su propósito principal fue el de *moldear* la opinión pública, mientras que su gran éxito en la formación de consideraciones morales fue alcanzado a través de una ficción que no contaba en absoluto con un propósito educativo^{xxi}. Se ha dicho de *Croatian Tales of Long Ago* de Ivana Brlic-Mazuranic y *Pinocchio* de Carlo Callodi que han sido los mejores ejemplos de obras donde “lo didáctico no ha empañado la obra de arte.”^{xxii} Para obtener un mejor efecto en la formación de puntos de vista morales deseables, estas consideraciones deben, en consecuencia, no ser **impuestos** sino **desarrollados** indirectamente a través de la empatía. Para poder hacer eso, y gracias a su enorme potencial identificatorio siempre en crecimiento, como así también su mejor aceptación (consumo popular) en el aquí y ahora de nuestra época, creemos que el medio más idóneo que tenemos para transmitir una historia es el medio cinematográfico^{xxiii}.

Mucho ha sido escrito sobre las cualidades específicas del film como medio de transmisión. Burch^{xxiv}, por ejemplo, ha enfatizado la “fuerza diegética”, es decir la que emana del poder narrativo -de un film por ejemplo, para hacer vibrar un punto clave por medio de “escenas deslumbrantes”,^{xxv} a través de la música, los efectos de sonido, la actuación y muchos otros susceptibles de ser analizados desde diferentes perspecti-

vas.^{xxvi} Sin embargo, se nos impone la pregunta por la forma cómo la estructura de una historia o film podría llegar a alentar la empatía y finalmente conducir al desarrollo de consideraciones morales.

Basado en determinaciones psicológicas empíricas, Propp identifica, a partir del análisis de los cuentos de hadas, una tendencia a la utilización de símbolos y elementos universales que pueden ser transpuestos de un cuento a otro sin que se produzcan modificaciones^{xxvii}. Además, de acuerdo a Propp, el análisis de los cuentos de hadas ha demostrado la importancia de la acción con sólo algunos elementos/esquemas, y no en base a los protagonistas o detalles (que pueden ser muy numerosos de acuerdo a la estructura de un mismo esquema funcional)^{xxviii}. El orden de las funciones es siempre el mismo. Tomando como ejemplo las historias mágicas del folclore popular, Propp diferencia la situación inicial (introducción de personajes, familias, héroes); **la partida** del hogar, la imposición de prohibiciones al héroe, la resistencia del héroe, etc.^{xxix} Lévi-Strauss sugiere que el mito es el predecesor de los cuentos de hadas y que la repetición de elementos (orden) es necesaria para demostrar y enfatizar la estructura del mito^{xxx}.

Sin dudas, todo esto es muy importante a la hora de estudiar la estructura^{xxxi}, pero no es a lo que nosotros nos referimos cuando hablamos del desarrollo de la identificación potencial (empatía) de una historia en general, donde el rol que cumple el contenido es muy importante.

De la moral a la educación ética a través del cine

Aunque las series documentales y los videos experimentales pueden también provocar la empatía^{xxxii}, generalmente el mejor efecto es alcanzado a través de un film^{xxxiii}, no dependiendo del tipo (cortometraje, largometraje, series televisivas, etc.) ni del género (western, películas de terror, etc.)^{xxxiv} A continuación se mencionaran varios ejemplos, seleccionados aleatoriamente, que apoyan la tesis de que la empatía puede ser inducida por medio de filmes, para analizar luego sus consecuencias en los puntos de vista y prácticas morales.

Danza con lobos (USA/Gran Bretaña; 1990; dirigida por Kevin Costner)

Relata la historia de un oficial del Ejército norteamericano durante la guerra de secesión, quien descubre una frontera en su propia vida, identificándose con los pueblos originarios. A pesar del fuerte contraste en la transmisión del bien y del mal, y como resultado de una puesta en escena creíble (paisajes naturales, idioma indígena,

etc.), además de numerosas actuaciones destacables, este film posibilita una profunda empatía.

Lilya 4-ever (Suiza; 2002; dirigida por Lukas Moodysson)

Se trata de la historia de una adolescente rusa quien, luego de ser abandonada por todos sus seres queridos, se convierte en prostituta siendo víctima del tráfico y la trata; mostrando una representación naturalista de la violación y del violador promueve en los espectadores una ansiedad primaria. La principal objeción que puede hacerse a este film es su excesiva pretensión e “innecesaria carga retórica propia de un mal film didáctico^{xxxv}.”

La lista de Schindler (USA; 1993; dirigida por Steven Spielberg)

Basada en una historia real, el film nos muestra la transformación de un industrial alemán, desde la posición de exitoso hombre de negocios hasta su rol como salvador de los judíos víctimas de la persecución nazi. Llamativa, pero no necesariamente correcta, es la idea psicoanalítica elaborada por Zizek quien sostiene que “el motivo secreto que subyace a todos los films claves de Spielberg es el re-descubrimiento de un padre en tanto autoridad”, afirmando que a través de la historia Schindler re-descubre sus deberes paternos al salvar a los judíos, convirtiéndose en un “padre responsable y protector.”^{xxxvi} Por otro lado, Rosenbaum^{xxxvii} objeta la puesta en escena de Spielberg, sosteniendo que ha omitido ciertos detalles, también reales, que de haber sido incluidos hubieran sacrificado muchas de sus directrices morales, en beneficio de una mayor complejidad dilemática. De todos modos, una excelente actuación y musicalización, junto a un cuidadoso tratamiento del pasado histórico aseguran un gran nivel de empatía.

Titanic (USA; 1997; dirigida por James Cameron)

Este film también combina hechos históricos –el trágico naufragio del barco “indestructible”- con el romance entre dos amantes provenientes de diferentes clases sociales, despertando la empatía hacia los pasajeros de “segunda clase”, hecho que logra incrementar significativamente su potencial empático. También aquí hay diferentes puntos de vista: Zizek, por ejemplo, califica a Cameron de “marxista hollywoodiense superficial” y critica su preferencia por los pasajeros “de segunda” y el sobredimensionamiento del egoísmo de los ricos^{xxxviii}. Por su parte Berry^{xxxix} ubica a Titanic en “algún lugar intermedio entre la aventura del Poseidón y The Love Boat.”

La vida es bella (Italia; 1997; dirigida por Roberto Benigni)

Siguiendo a Zizek, este film puede ser criticado por “sostener el punto de vista ético sobre la ilusión” como sucede también en el film *Good bye, Lenin!* (Alemania, 2003, dirigida por Ulrich Becker)^{xi}. Sin embargo el verdadero valor empático de este film radica en su inusual aspecto de fábula: el padre representa para su hijo el encierro en el campo de concentración a la manera de una obra de teatro, para sustraerlo de la trágica y verdadera amenaza que ambos estaban padeciendo.

Día de la Independencia (USA; 1996; dirigida por Roland Emmerich)

La invasión alienígena al planeta tierra es combatida por los estadounidenses con su presidente como líder, hasta alcanzar la victoria. Este es un ejemplo de cómo la exaltación (inverosímil y acrítica), junto a la glorificación del sufrimiento patriótico, enfatizando una superioridad (moral) conduce a que el potencial empático quede insatisfecho.

The Wounds (Serbia; 1998; dirigida por Srđan Dragojević) y **Cabaret Balcan** (Serbia; 1998; dirigida por Goran Paskaljević)

Ambientada en el Belgrado marginal, está plagada de descripciones “naturales” de violencia, asesinato y consumo de drogas. La ausencia de mediaciones genera gran frustración, sin esperanzas de un futuro mejor.

Fine Dead Girls (Croacia; 2002; dirigida por Dalibor Matanić)

Es la historia de una pareja de lesbianas en los suburbios de Zagreb. Todo en el film es primitivo, oscuro, poco amistoso, concluyendo con una pelea seguida de violación. Una vez más, extrema ansiedad sin lugar para la empatía.^{xii}

Requiem for a Dream (USA; 2000; dirigida por Darren Aronofsky)

A partir de una excelente actuación el espectador se ve conducido a través del sufrimiento de varios adictos a las drogas, sus crisis, sus estados mentales y diferentes destinos. Este drama no obstante su gran plasticidad estética, resulta sumamente ansiógeno y no logra, una vez más, generar empatía.

Gegen die Wand (Alemania; 2004; dirigida por Fatih Akin)

Esta es la historia de un turco, que presa del consumo alcohólico se encuentra alienado en sí mismo. Conoce luego a una mujer, que fue abusada en la infancia por su familia, con la cual se casa y termina alienado a ella. La idea que transmite el film en tanto “compromiso social” sería más apropiada para un documental, ya que la historia carece de perspectiva y resolución.

Conclusiones

El haber situado algunos ejemplos puede resultarnos útil para la formulación de recomendaciones que debería contener un “film que pretenda ambiciones morales y educativas”:

Cero: las determinaciones morales no deben ser impuestas; el uso de la empatía resulta eficaz cuando permite internalizar una experiencia práctica.

Primero: cuando la transmisión del sufrimiento es demasiado explícita (violencia^{xlii} en general, y especialmente violencia sexual, combinada con el uso de la fuerza, la humillación, y el dolor físico y mental) el resultado no es el sentimiento empático sino la ansiedad auto-orientada.^{xliii}

Segundo: posibilitar la empatía no significa necesariamente alentar el compromiso social, sino apenas contribuir al despliegue de puntos de vista morales. De allí que muchas veces la demostración extrema de una situación social no comporte por sí sola el efecto deseado, aún cuando se pretenda su mayor verosimilitud y acercamiento a la realidad.

Tercero: los finales felices pueden cancelar la empatía; pero si la historia concluye en un final feliz luego de haber desplegado una gran tensión, la audiencia no permanece con sentimientos de amargura, impotencia y frustración, por lo que en estos casos un final feliz resulta deseable e incluso útil para el despliegue empático.^{xliv}

Cuarto: el efecto de *chiaro-scuro* no resulta esencial: la creación de personajes “positivos” y “negativos” puede ser compleja, y aun así evocar un alto nivel de empatía. Sin embargo la perfección y el carácter “invencible” de un personaje pueden tornarlo rechazable, disminuyendo drásticamente el sentimiento empático.^{xlv}

Quinto: para el propósito de grandes efectos identificatorios resulta útil metaforizar los elementos fantásticos de la trama: mientras más cercana se encuentre la historia a la “realidad” (ya sea representando lo verosímil o no) mayor nivel de identificación alcanzará.

Por último, sostendremos que, con sólo ver un film, durante el proceso de desarrollo de los puntos de vista morales o éticos, los elementos del set y la puesta en escena son importantes, lo que puede modificar ampliamente algunas de las recomendaciones antes citadas. Además de ser amantes del arte por el arte mismo, tenemos la aspiración de “utilizar” un medio audiovisual específico con un propósito más permanente y enriquecedor, que vaya más allá de un mero divertimento.

Resumen

La función moral que tiene el cine en la vida contemporánea reconoce antecedentes en los frescos medievales, en el teatro isabelino y en las manifestaciones de la literatura popular de los años 70. El fenómeno de empatía a que genera la proyección de un film es motivo de un doble abordaje. Por un lado a través del análisis de los recientes descubrimientos en neurofisiología –las llamadas neuronas espejo. Por otro, a través del análisis de la estructura de fábulas y mitos, presentes en los grandes procesos de identificación. A partir de este esquema, se plantea una posible función formativa del cine, pero no en términos de mensajes y sentidos, sino de un proceso de creatividad, para el cual se sugieren una serie de recomendaciones metodológicas. El breve comentario de filmes que obra como anexo, ilustra el sentido de este método y movimiento, que va desde los procesos de identificación psicológica hacia una función formativa.

Palabras clave: Educación – Bioética – Cine - Identificación

Abstract

The moral role that the cinema plays in contemporary life is similar to the role that medieval frescoes, Elizabethan theatre and the manifestations of popular literature of the 70s played before. The phenomenon of empathy that the showing of a film generates is reason enough for a double approach. On one hand through the analysis of recent discoveries in neurophysiology – the so called mirror neurons, and on the other, through the analysis of the structure of fables and myths, present in all great processes of identification. As of this schema, a possible educational function of the cinema is put forward, but not in terms of messages and meanings, but from a process of creativity for which a series of methodological recommendations are suggested. The brief commentary on films in the annex, illustrates the meaning of this method and movement that goes from the processes of psychological identification towards an educational function.

Key Words: Education – Bioethics – Films – Identification

NOTAS

ⁱ Una referencia básica sobre muchos de los films mencionados en el presente artículo se puede encontrar en “Variety Portable Movie Guide – Updated Edition” (New York: Berkley Boulevard Books, 2000) y en S. J. Schneider, Ed., “1001 Movies You Must See Before you Die” (London: Cassell, 2007).

ⁱⁱ Identificación: término usado muchas veces de modo coloquial en el sentido de simpatía, compasión, empatía, lo que generalmente no es ni etimológico ni históricamente correcto.

ⁱⁱⁱ Es difícil afirmar si la identificación queda sólo relacionada al film; es posible que la neurobiología humana haya encontrado en el cine un medio óptimo para transmitir mensajes, por eso es dable imaginar que la holografía u otro tipo de medio audiovisual podrían, en un futuro, incrementar este umbral de identificación.

^{iv} Reflexiones similares sobre el tema se pueden encontrar en: T. Vukovic, “Film making is an ethical act: interview with a film director Branko Istvancic” *Glas Koncila* 14, No. 1763 (2008): 1-3. Acerca del estudio de la moral en relación a la obra de arte, ver: H. Turkovic, *Suvremeni film: djela i stvaratelj, trendovi i tradicije* (Zagreb: Znanje, 1999); R. Eldridge, “Art and morality”, in: Introduction to the Philosophy of Art (Cambridge: Cambridge University Press, 2003); N. Carroll, “Art, Narrative, and moral understanding” and “Moderate moralism”, in: *Beyond Aesthetics* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001); M. Kieran, “Art and morality”, in: The Oxford Handbook of Aesthetics, edited by J. Levinson (Oxford/New York: Oxford University Press, 2003) et al.

^v Bratoljub Klaic, menciona únicamente “impaciencia, anhelos, deseos” e “intolerancia and intolerance, unbearableness, strains; B. Klaic, *Rjecnik stranih rijeci* (Zagreb: Nakladni zavod Matice Hrvatske, 1986).

^{vi} D. Gallo, “Educating for empathy, reason, and imagination” *Journal of Creative Behavior* 23, No. 2 (1989): 98-115.

^{vii} N. Eisenberg and P. Mussen, “Empathy and moral development in adolescence”, *Developmental Psychology* 14, No. 2 (1978): 185-6.

^{viii} P. Clarke, “What kind of discipline is most likely to lead to empathic behavior in classrooms?” *History and Social Science Teacher* 19, No. 4 (1984): 240-1.

^{ix} F. S. Hinchey and J. R. Gavelek, “Empathic responding in children of battered mothers”, *Child Abuse and Neglect* 6, No. 4 (1982): 395-401.

^x H. Black and S. Phillips, “An intervention program for the development of empathy in student teachers”, *Journal of Psychology* 112 (1982): 159-68.

^{xi} M. A. Barnett, J. A. Howard, E. M. Melton and G. A. Dino, “Effect of inducing sadness about self or other on helping behavior in high- and low-emphatic children”, *Child Development* 53, No. 2 (1982): 920-3.

^{xii} K. Stueber, *Rediscovering Empathy: Agency, Folk Psychology, and the Human Sciences* (Cambridge, MA: MIT Press, 2006).

^{xiii} Compare también los niveles cognitivos de la empatía, los cuales corresponden a los estadios de desarrollo intelectual, (empatía global, empatía egocéntrica, empatía por los sentimientos ajenos, empatía hacia las condiciones de vida ajena) Z. Raboteg-Saric, “The role of empathy and moral reasoning in adolescents’ prosocial behavior”, *Drustvena istrazivanja* 6 (1997): 493-512; Cf. also Z. Raboteg-Saric, “Empathy and moral development: Implication for caring and justice” *Contemporary Sociology* 30 (2001): 487-8.

^{xiv} G. Rizzolatti, L. Craighero and L. Fadiga, “The mirror system in humans” in *Mirror Neurons and the Evolution of Brain and Language*, ed. A. Stamenov and V. Gallese (Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 2002), pp. 37-59

^{xv} T. E. McCollough, *Truth and Ethics in School System* (Washington, DC: Council for Educational Development and Research, 1992).

^{xvi} C. D. Batson: “Self-other merging and the empathy-altruism hypothesis: reply to Neuberg et al., “*Journal of Personality and Social Psychology* 73” (1997): 517-22.

^{xvii} M. Hoffman, *Empathy and Moral Development* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000).

^{xviii} Para una explicación acerca de la moral como categoría evolutiva y biológica ver: M. Ruse, “Evolucijske etika: cemu nas proslost moze nauciti?”, en: *Evolucija drustvenosti*, ed. J. Hrgovic and D. Polsek (Zagreb: Jesenski i Turk, 2004) pp. 433-51.

^{xix} A. Kohn, “Caring kids: the role of the schools”, *Phi Delta Kappan* 72, No. 7 (1991): 496-506. See also: S. Tezak, *Metodika nastave filma* (Zagreb: Skolska knjiga, 2002), 60.

^{xx} H. –G. Gadamer, *Truth and Method* (New York: Crossroad Publishing, 1989).

^{xxi} Cf. A. Muzur, “Bajke kao (re)generatori morala: primjer *Djevojke sa zigicama* H. Ch. Andersena,” in *Ars speculandi: lektira kao izgovor za rasmisljanje* (Rijeka: Izdavacki centar Rijeka, 2004), pp. 57-85.

^{xxii} D. Tezak and M. Cudina-Obradobic, *Price o dobru, price o zlu: prirucnik za razvijanje moralnog prosudivanja u djece* (Zagreb: Skolska knjiga, 2005), 11.

^{xxiii} Acerca del “voyeurismo frío” de la nueva generación de directores y la tendencia a la realización de filmes “distanciados de la gente”, “sin estatuto emocional”, ver: V. Simicevic, “Film nowadays have no emotional statement” (interview with Rajko Grlic), *Novi list – Mediteran*, 27 July 2008.

^{xxiv} N. Burch, *Life to Those Shadows* (Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 1990)

^{xxv} N. Gilic, *Uvod u teoriju filmske price* (Zagreb: Skolska knjiga, 2007), 114-5.

^{xxvi} Para diferentes puntos de vista y otros elementos relacionados al análisis de filmes ver: F. Casetti and F. Di Chio, *Analisi del film*, 15th edition (Milano: Bompiani, 2007), 228-33.

^{xxvii} V. J. Propp, *Morfologia della fiaba*, translated and edited by G. L. Bravo (Torino: Giulio Einaudi, 1966), 12.

^{xxviii} Ibid. 26.

^{xxix} Ibid. 31.

^{xxx} C. Lévi-Strauss, *Antropologia strutturale*, translated by Paolo Caruso (Milano: Arnoldo Mondadori, 1992), 229 and 257.

^{xxxi} En referencia a la estructura de la historia del film (espacio, longitud, etc.) ver: *Gilic, Uvod u teoriju filmske price*, 41-113.

^{xxxii} Para aspectos éticos en los documentales, ver: K. Bakker, “Dobro, lose i dokumentarac”, translated by Diana Nenadic, *Zarez* 226 (2008): 5-6.

^{xxxiii} La interesante pregunta será en este caso, qué elementos del film, además de la trama, pueden inducir la empatía. Compare: C. Plantiga, “Scene empatije i ljudsko lice na filmu” translated by Dunja Krpanec, in: *Passionate Views: Film, Cognition, and Emotion*, edited by Carl Plantiga and Greg M. Smith (Baltimore/London: John Hopkins University Press, 1999), 24-37.

^{xxxiv} Más detalles en relación al género en: N. Gilic, *Filmske vrste i rodovi* (Zagreb: AGM, 2007).

^{xxxv} D. Rubesa, “Izgnubljeni andeli”, *Vijenac* 265 (2004): 1.

^{xxxvi} S. Žizek, *Pervertitov vodice kroz film*, translated by S. Horvat et.al. (Zagreb: Antibarbarus/HDP, 2008), 11.

^{xxxvii} J. Rosenbaum, “Schindler’s List” in: Schneider, ed., *1001 Movies You Must See*, 831.

^{xxxviii} Žizek, *Pervertitov vodice kroz film*, 13.

^{xxxix} J. Berry, “Titanic”, in: Schneider, ed., *1001 Movies You Must See*, 880.

^{xl} Ibid. 61.

^{xli} En relación a su más reciente film, *Kino Lika*, Matanic declara que él se orienta a través de la “honestidad” y “autenticidad”, aproximando la estructura del film a un documental. V. Simicevic, “Life is always stranger than fiction” (interview with Dalibor Matanic), *Novi list*, 31 August 2008.

^{xlii} Existen diferentes perspectivas acerca de las consecuencias que produce la violencia en televisión. La opinión prevalente, corroborada experimentalmente, sugiere que los seguidores de dichas escenas son más propensos a cometer estas acciones en la vida cotidiana; pero también existen aquellos que sostienen que ver escenas violentas en la pantalla, resulta a modo de catarsis para el televidente, y ayuda a compartir la violencia en la realidad. Ver: Tezak, *Metodika nastave filma*, 17.

^{xliii} Cf. Strueber, *Rediscovering Empathy*, 24.

^{xliv} Muzur, “Bajke kao (re)generatori morala” 83.

^{xlv} Para ampliar la distancia que establecen los niños en relación a film heróicos, ver: Tezak, *Metodika nastave filma*, 49.