

CAPÍTULO XI

NOTAS PARA UNA FIL(M)OSOFÍA

GRUPO EMBOLIC: ANÁCLETO FERRER, XAVIER GARCÍA-RAFFI,
BERNARDO LERMA Y FRANCESC HERNÁNDEZ¹

Los cines facilitan la extrañeza de confundir el ocio con la vida.

LUIS IZQUIERDO

1. La mirada del filósofo

Toda didáctica de la filosofía demanda más pronto que tarde una confrontación con los textos filosóficos, bien porque son explanados por el profesor, bien porque éste reclama del estudiante la interpretación mediante comentario. Ahora bien, los textos filosóficos son huesos duros de roer. Hay, todos lo sabemos, autores relativamente “fáciles” y autores “difíciles”. Para los lectores-alumnos la gradación es mucho más restringida y existen, generalmente, autores “difíciles” e “imposibles”. El problema es mucho más profundo que la mera longitud de los fragmentos o la selección de autores a comentar. En la casi totalidad de los casos los textos filosóficos han sido concebidos para un público más maduro y formado que el compuesto por los estudiantes de bachillerato. “Se escribe pensando en un lector. Así como el pintor pinta pensando en el que mira el cuadro. Da una pincelada y luego se aleja dos o tres pasos para estudiar el efecto: es decir, mira el cuadro como tendría que mirarlo, con la iluminación adecuada, el espectador que lo admire cuando esté colgado en la

¹ El Grupo EMBOLIC Surge a comienzos de la década de los ochenta al calor de las discusiones sobre la didáctica de la filosofía. El punto de inflexión en la historia del grupo lo marca el libro *Cinema i Filosofia: com ensenyar Filosofia amb l'ajut del cinema* (1995). El que empezó siendo un grupo de didáctica de la filosofía es ahora una cooperativa de ideas en la que desde el trabajo colectivo intenta reflexionar sobre algunos de los problemas que aquejan a nuestra sociedad. Libros: *Psiquiatras de celuloide* (2006); *Primum videre, deinde philosophari* (2006); *Locurus de cine* (2001); *Cinema i Filosofia. Com ensenyar filosofia amb l'ajut del cinema* [Cine y Filosofía. Cómo enseñar Filosofía con la ayuda del cine] (1995). Web site: <http://www.grupembolic.com/Default.htm> Correo electrónico: embolic@grupembolic.com

pared. (...) Escribir es construir, a través del texto, el propio modelo de lector"², explica Umberto Eco en respuesta a la pregunta de para quién se escribe. Si intentásemos contestar a la cuestión de ¿para quién?, ¿pensando en qué lector modelo escribieron Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel, Nietzsche, Heidegger o Habermas?, no creemos que la respuesta arrojará el retrato robot de cualquiera de los alumnos adolescentes que pueblan nuestras aulas. Entender a un autor es, en gran medida, conseguir dominar un sistema conceptual, y para ello es necesario no sólo alcanzar competencia en la lengua en cuanto patrimonio social, sino comprender específicamente el lenguaje en que aquél está expuesto. Fernando Savater pone el dedo en la llaga cuando afirma que "no se puede pasar de la nada a lo sublime sin paradas intermedias; no debe exigirse que quien nunca ha leído empiece por Shakespeare, que Habermas sirva de introducción a la filosofía y que los que nunca han pisado un museo se entusiasmen de entrada por Mondrian o Francis Bacon"³. En resumen, como en todo aprendizaje, también a la filosofía se accede mejor yendo de lo conocido a lo desconocido, de lo "fácil" a lo "difícil".

Sin necesidad de recurrir a casos extremos y tópicos en la historia de la filosofía, aunque no por ello poco frecuentes, hay que reconocer que los filósofos suelen expresar su saber en un lenguaje especializado que no sólo no aparece muchas veces en los diccionarios de la lengua, sino que incluso su definición en un diccionario filosófico es tan alambicada que requiere para un lego de interpretación. Parece por tanto evidente que la técnica del comentario implica limitaciones que no pueden convertirla en universal, es decir, accesible a todos, al menos por lo que concierne a los textos tal y como han sido tradicionalmente concebidos. Si no abrimos la noción de *texto*, podríamos quedar atrapados en un anillo de Moebius según el cual *texto filosófico* es aquel que ha escrito un filósofo, que a su vez queda caracterizado como el individuo que escribe o ha escrito —generalmente esto último, porque la presencia de autores vivos en los programas de estudio es casi nula— textos más o menos abstrusos que son objeto de comentario en la clase de filosofía. ¿Por dónde, pues, romper este círculo que efectivamente presupone el carácter específico y perfectamente delimitable del objeto? Veamos.

La filosofía, nacida del asombro, no es un saber clausurado, sino más bien una actitud que más que buscar respuestas se cuestiona las preguntas mismas.

² Eco, U. *Apostillas a "El nombre de la rosa"*. Lumen, Barcelona, 1985, pp. 53-54.

³ SAVATER, F. *El valor de educar*. Ariel, Barcelona, 1997, p. 126.

Filósofo es aquel que ve en cada respuesta un nuevo problema a indagar. La filosofía, en definitiva, es desde sus orígenes un asunto de mirada. Lo importante no es hacia dónde, a qué objeto, dirijamos nuestros ojos sino cómo, con qué actitud, contemplemos el horizonte escogido.

2. Las imágenes y los conceptos

Según un cliché muy extendido, el filósofo es hombre de ideas que persigue la verdad según la razón, sirviéndose de conceptos. Sería su decir exacto, ace-
rado, racional. “La ciencia sólo puede, lícitamente, organizarse a través de la
verdad propia del concepto”, advirtió el Hegel de la *Fenomenología del espíritu*⁴. El
poeta, en cambio, es hombre de imágenes y ritmos, de decir exaltado, inspirado
y emotivo. ¿Y es que acaso no existen territorios intermedios donde se pueda
dirimir la vieja tensión espiritual entre la poesía y la filosofía, entre la imagen y
el concepto, entre los sueños y las razones?

Diego Romero de Solís se sitúa en los albores de la cultura occidental e ima-
gina así el nacimiento de la filosofía —más reciente en el tiempo— de la fuen-
te de la poesía: “Un mar quería ser iluminado y los mismos caminos que el sol
y la luna abrieron para los hombres, como surcos que el arado del tiempo labra
en forma de ondas azules, de pájaros brillantes y ángeles amarillos, y que per-
mitieron imaginar a los poetas la cólera de sus héroes y el llanto de sus hijas,
iluminaron también las pupilas de los filósofos, y sus ideas fueron hijas de las
imágenes, como motas de polvo estrelladas en el aire”⁵. Desde ese momen-
to seminal, en que la filosofía hincó su aguijón en las carnes de la poesía, ésta
quedó preñada de pensamiento, mientras en aquélla quedaba para siempre un
fondo común de imágenes que la sequedad racional de las argumentaciones
más rigurosas no era capaz de agotar. Recordemos algunas de las más famo-
sas: Platón y la caverna, Plotino y la tortuga pisoteada, Descartes y los edificios
del saber, Kant y la joya brillante de la buena voluntad, Hegel y el ave Fénix,
Nietzsche y las monedas desgastadas de la verdad, Benjamín y el ángel de la
historia. Como muestra, Rudolf Arnheim en su famoso libro *El pensamiento visual*:
“Sólo porque la percepción capta tipos de cosas, esto es, conceptos, puede el
material conceptual utilizarse para el pensamiento; e, inversamente, (...) a no

⁴ HEGEL, G. W. F. *Fenomenología del espíritu*. FCE, México, 1978, p. 35.

⁵ ROMERO DE SOLÍS, D. *Enoc. Sobre las raíces filosóficas de la poesía contemporánea*. Akal, Madrid, 2000, p. 7.

ser que el caudal sensorial permanezca presente, la mente no tiene con qué pensar⁶.

El cine, nacido con el siglo XX como un prodigio de feria, forjó su identidad artística reelaborando modelos narrativos y de representación plástica precedentes. También en la asimilación de otras artes era éste un medio prodigioso. El ámbito mental íntimo, en que el lenguaje recibido ponía en marcha imágenes "nuestras", procedentes en su mayoría de nuestra propia vida, comenzaba a ser invadido por las imágenes animadas del cinematógrafo, dispuestas como representación de un sentido.

3. Las nuevas tecnologías

A mediados de la década de los sesenta, el comunicólogo canadiense Marshall McLuhan escribía en *El aula sin muros*:

Cuando apareció el libro impreso, amenazó los procedimientos orales de la enseñanza y creó la escuela tal como nosotros la conocemos. (...) Hoy estos nuevos medios de comunicación amenazan, en vez de reforzar, los procedimientos tradicionales de la escuela. Es habitual contestar a esta amenaza con denuncias sobre el desgraciado carácter y efecto de las películas y de la televisión, del mismo modo que se temió y se desdeñó el 'comic', expulsándolo de las aulas. (...) La tarea educativa no es exclusivamente proporcionar instrumentos básicos de percepción, sino también desarrollar el razonamiento y la facultad de discriminación con la experiencia social normal. (...) Muy pocos son los estudiantes que llegan a tener capacidad para analizar los periódicos. Menos todavía saben examinar inteligentemente una película. Saberse expresar y tener capacidad de distinguir en asuntos cotidianos y en materia de información es sin duda el distintivo del hombre educado. (...) Lo que agrada, enseña de modo mucho más efectivo⁷.

La actitud de McLuhan hacia el libro, en cuanto mantiene su hegemonía como medio esencial de instrucción en los sistemas educativos de una época que, como la actual, ha experimentado grandes cambios, estaba parcialmente justificada, si bien era a todas luces excesiva.

⁶ ARNHEIM, R. *El pensamiento visual*. Paidós, Barcelona, 1986, p. 15.

⁷ CARPENTER, E. y McLUHAN, M. *El aula sin muros: Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Ediciones de Cultura Popular, Barcelona, 1968, p. 237.

Hoy, cuatro décadas después de que McLuhan decretara el fin de la Galaxia Gutenberg, es posible situar la euforia mediática de los “felices sesenta” en su justo medio en relación con ese *efecto* de un *proceso* comunicativo que es la educación: el texto impreso no ha perdido su centralidad como vehículo para impartir instrucción; pero el libro absoluto sí se ha visto obligado a coexistir en las aulas con las imágenes animadas de la televisión o del cine. La proliferación de los soportes magnéticos y digitales y las posibilidades que aporta Internet como archivo general, han permitido una presencia creciente del cine en el aula, como herramienta didáctica y como lenguaje objeto de estudio. El creciente interés por el cine se manifiesta, desde hace algunos años, mediante la inclusión de materias relacionadas con él en los planes de estudio de Bachillerato y Universidad, sea como actividad complementaria, sea como asignatura específica.

4. De un hemisferio a otro

Hoy casi nadie pone ya en duda la necesidad de integrar los medios audiovisuales con objeto de optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero ¿qué dicen las investigaciones realizadas en torno a la dinámica cerebral, tanto en lo que atañe al proceso celular de transmisión de los estímulos visuales hasta el córtex como a la especialización funcional integrada de los hemisferios, del papel que juega la imagen en la formación del pensamiento y en la elaboración de la conducta? Veamos lo que explica Néstor Ricardo Stingo, en un trabajo del que hemos copiado el título de este epígrafe⁸ y cuyas principales conclusiones glosamos a continuación.

En el hemisferio izquierdo radican las áreas específicas que rigen las funciones ligadas al lenguaje y la abstracción. Es el que tiene mayor sensibilidad para lo visual. Le corresponden el desarrollo lineal, lógico y racional del pensamiento, las operaciones de análisis y síntesis, la percepción de los esquemas significativos y la disposición ordenada de las secuencias. Es el hemisferio dominante, preponderante en el pensamiento analítico y en la lógica formal.

En el hemisferio derecho residen las áreas específicas que rigen las funciones espaciales no verbales. Es el que tiene mayor sensibilidad para lo acústico.

⁸ STINGO, N. R. “De un hemisferio a otro...’ Transmisión y Aprendizaje a través de la imagen”. En: FUNDIN, M. y ESPINO, G. (comp.). *Psicoanálisis y cine. Cuestiones clínicas en personajes de películas*. Letra Viva Ediciones, Buenos Aires, 1998, pp. 153-163.

Controla las dimensiones acústica, simbólica, holística, espacial y musical. Es el hemisferio intuitivo y creativo, el que prevalecerá en toda aproximación global, concreta y emocional a la realidad.

Leer un libro y contemplar una película son, desde el punto de vista mental, dos operaciones distintas que ponen en juego áreas cerebrales diferentes. Mientras que la lectura es una operación analítica y doblemente abstracta, que subtiende los análisis gramatical y lógico, el visionado de un filme sólo puede llevarse a cabo sumergiéndose en él. Se trata de una operación sintética que se realiza primariamente de una manera global.

Que la imagen crea ideas a través de las emociones es algo bien sabido. Ahí están para demostrarlo las imágenes que anegan los informativos de las democracias catódicas y que pretenden crear estados de opinión favorables o contrarios, según sean los intereses del propietario del medio, a las intervenciones en la antigua Yugoslavia o en cualquiera de las dos guerras del Golfo. Pero ¡ojó!, porque ver no es comprender. Si, como suele decirse, fuese cierto que "una imagen vale más que mil palabras", comentaba con sorna José María Valverde, "el par de horas que la gente, por término medio, pasa al día en comunión televisiva equivaldría a un año de lectura"⁹. Es necesario que las informaciones recibidas en el hemisferio derecho pasen al izquierdo a través de la comunicación, del diálogo y de la confrontación, pues las imágenes que consumimos no dejan de estar dentro del lenguaje, para facilitar el pase de las emociones a la reflexión. "Los racionalistas del Renacimiento y el Siglo de las Luces tuvieron que combatir las fuerzas oscurantistas que se apoyaban en la idea de que *ver es comprender*. Galileo mostró que aunque yo *vea* girar al sol alrededor de la Tierra, en realidad es la Tierra la que gira alrededor del sol. Y Diderot, con los enciclopedistas, advertía que *hay que desconfiar de los propios ojos y de los propios sentidos*. Yo *veo* el horizonte plano, pero la Tierra es redonda. Ya que, como bien dice la sabiduría popular, *el hábito no hace al monje y las apariencias engañan*. La razón y el razonamiento son los que me hacen comprender, y no los ojos", asevera el lingüista Noam Chomsky¹⁰.

La cuestión es: ¿cómo podríamos articular el cine con la enseñanza de la filosofía? El cine, al integrar imágenes, música, palabras y efectos sonoros formando una unidad expresiva indisoluble, suscita una respuesta activa y esti-

⁹ VALVERDE, J. Ma. *La mente de nuestro siglo*. Salvat, Barcelona, 1986, p. 44.

¹⁰ CHOMSKY, N. "Pensamiento único y nuevos amos del mundo". En: RAMONET, I. y CHOMSKY, N. *Cómo nos venden la moto*. Icaria, Barcelona, 1995, p. 87.

mula la participación de los alumnos, pero para que sea didácticamente eficaz debe ser implementado con un programa que posibilite la interacción entre el alumno y la disciplina objeto de estudio, entre el alumno y el docente y entre los alumnos entre sí.

5. *La crisis de las humanidades*

El declive progresivo de la Filosofía dentro del plan de estudios de los nuevos bachilleratos españoles, formaría parte de lo que se ha venido en llamar la crisis de las humanidades. Para Fernando Savater, los motivos de dicha crisis hay que buscarlos en lo que él califica de “pedantería pedagógica”:

El profesor que quiere enseñar una asignatura tiene que empezar por suscitar el deseo de aprenderla: como los pedantes dan tal deseo por obligatorio, sólo logran enseñar algo a quienes efectivamente sienten de antemano ese interés, nunca tan común como suelen creer. Para despertar la curiosidad de los alumnos hay que estimularla con algún cebo bien jugoso, quizá anecdótico o aparentemente trivial; hay que ser capaz de ponerse en el lugar de los que están apasionados por cualquier cosa *menos* por la materia cuyo estudio va a iniciarse. Y esto nos lleva a la equivocación metodológica de la pedantería: empezar a explicar la ciencia por sus fundamentos teóricos en lugar de esbozar primero las inquietudes y tanteos que han llevado a establecerlos. (...) Lo primordial es abrir el apetito cognoscitivo del alumno, no agobiarlo ni impresionarlo. (...) El profesor de Bachillerato no puede nunca olvidar que su obligación es mostrar en cada asignatura un panorama general y un método de trabajo a personas que en su mayoría no volverán a interesarse profesionalmente por estos temas¹¹.

En la tarea de despertar esa “curiosidad”, ese “apetito cognoscitivo”, Savater no duda en apuntar al cine como una importante forma de narración que “la educación tampoco debe descuidar”¹².

De la misma opinión es la filósofa Victoria Camps, quien en el prólogo al libro titulado *El cine en el universo de la ética*, de que es autor Javier González Martel, afirma sin ambages:

Hoy las Humanidades están experimentando un serio retroceso. Ser filósofo, historiador, filólogo en nuestro mundo superpragmático es ser un bicho raro. Los pro-

¹¹ SAVATER, F. *Op. cit.*, pp. 124-125.

¹² *Ibid.*, p. 140.

fesores de literatura y filosofía se quejan del desprestigio que sufren sus materias. No advierten, a veces, que su obligación es también adaptarlas, "reconvertirlas" — como vemos reconvertir tantas cosas— para que sigan teniendo el sentido que hoy deben tener. La apertura de las Humanidades a los nuevos géneros audiovisuales es una condición casi inevitable para que esa reconversión funcione¹⁹.

Desde hace años el cine es una herramienta didáctica de primer orden en las clases de ética de nuestro país, donde se ha venido empleando para ilustrar conflictos morales que habían sido analizados ya teóricamente; la cuestión es ¿y por qué no ha de serlo también en las clases de filosofía (donde suelen tener cabida otras disciplinas tradicionalmente filosóficas que han ganado en autonomía, como la psicología o la sociología) y en las de historia de la filosofía, abarcando así la totalidad de disciplinas filosóficas de nuestros planes de estudios?

6. La fil(m)osofía

El interés de la filosofía por el cine, si bien se ha acentuado en los últimos años, ya estaba presente en las últimas décadas. Desde el momento en que la filosofía abandonó la pretensión de constituirse en un saber sustantivo y se convirtió en una reflexión en torno a otros saberes y actividades humanas, la preocupación por indagar diferentes discursos acabará siendo su tarea principal. Entre esos discursos no podía faltar el cine: el lenguaje de las imágenes (y en especial el de las imágenes en movimiento) devendrá, desde posiciones críticas y analíticas, motivo de reflexión de los filósofos. No sólo por razones de pura supervivencia corporativa, como sugiere algún crítico, sino fundamentalmente por la convicción de que la escisión entre el mito y el *logos*, entre las imágenes y los conceptos, responde a una concepción hiperracionalista de la filosofía que parece necesario revisar. Los trabajos sobre cine de Siegfried Kracauer, Walter Benjamín, Gilles Deleuze y Slavoj Žižek dan buena muestra de ese interés.

En España también contamos con algunos —no muchos, pero sí significativos— ejemplos, tal es el caso de las reflexiones de Emilio Lledó y de Gustavo Bueno sobre el mito platónico de la caverna:

¹⁹ GONZÁLEZ MARTEL, J. *El cine en el universo de la ética. El cine-forum*. Prólogo de Victoria Camps. Anaya, Madrid, 1996, p. 11.

El mito no cuenta quién atizaba el fuego, quién había ideado el muro, quién dirigía, oculto, a esos porteadores resignados, prisioneros también, y abotargados en su engañoso oficio —comenta el primero—. Sólo dos clases de figurantes aparecen en la gran farsa: los cautivos sentados ante la última pared de la caverna, incapaces de mirar otras cosas, de añorar otra cosa que las sombras, y esos porteadores que, aunque aparentemente libres, ya se habían sometido al empleo de mediadores de la tiniebla. Probablemente pensarían que su destino era consolar la soledad de los cada vez más felices, entretenidos, videntes. Quizá nacieron agarrotados también, como los prisioneros; pero el señor del muro y del fuego, el señor de las imágenes y el camino, los había liberado de ser únicamente ojos sin luz, para que, al menos, pudieran tener pasos por la estrecha senda amurallada, o para que pudieran ser comparsa de sus maquinaciones. Tal vez no era preciso suponer señor alguno, y un decidido promotor de espectros, soñador de otras cavernas, fue el primero que empezó a abrir la ruta desde la que, vorazmente, se consumían más imágenes porque seguía creciendo la tropa de los inertes y ofuscados prisioneros¹⁴.

Algunos historiadores del cine citan, como curiosidad, a Platón, por su "mito de la caverna", entre los "precursores de la idea del cinematógrafo" —asevera el segundo—; pero se trataría de algo más profundo. No es correcto decir que Platón "prefigure" el cinematógrafo; hay que decir que el cinematógrafo ejecuta técnicamente una idea que encontramos ya configurada, con todos sus detalles, en el libro VII de *La República*¹⁵.

Pero acaso las aportaciones más destacables en relación con la cuestión procedan de filósofos españoles exiliados en América tras la Guerra Civil española. Es el caso de Francisco Ayala y, de manera principal, de Josep Ferrater Mora. El filósofo catalán, conocido en el mundo hispanohablante sobre todo por su monumental *Diccionario de filosofía*, se interesó por el cine no sólo como escritor sino también como realizador. En 1935 publicó un primer libro, *Coctel de verdad*, en el que incluía artículos sobre el séptimo arte; sus colaboraciones en prensa sobre cine fueron numerosas y ya en la década de los setenta vieron la luz dos nuevas obras: *El hombre y su medio y otros ensayos* (1971) y *Cine sin filosofías* (1974). De entre sus numerosos trabajos como realizador (una quincena de cortometrajes y medimetrajes rodados entre 1969 y 1979) hay dos de especial relevancia para el tema que nos ocupa: *La llamada* (1971-1973) y *Diálogos sobre el cine* (1974-1975). En el primero, una cinta de 28 minutos de duración, una enigmática llamada telefónica brinda el pretexto al realizador para acometer una

¹⁴ LLEDÓ, E. "Sobre el tema de la caverna. Enseñados a hablar por imágenes, los prisioneros serán capaces de gritar pidiendo más sombras", *El País*, 1-VII, 1993. Véase también LLEDÓ, E. *La memoria del Logos*. Taurus, Madrid, 1984.

¹⁵ BUENO, G. "¿Qué significa 'cine religioso'?", *El Basilisco*, II época, 1er. trimestre, 1994, p. 21.

sugerente reflexión sobre la delgada línea que separa la razón de la sinrazón. En el segundo, y sirviéndose del formato de una entrevista filmada, Ferrater y el crítico literario Joaquín González conversan sobre cine en un contexto en que el espectador visualiza el complejo dispositivo cinematográfico: luces, cámaras, magnetófonos, micrófonos y personal técnico. Cine sobre el cine, en definitiva. Casi todo su material como realizador se encuentra en el *Arxiu d'Audiovisuals de la Generalitat de Catalunya*, un fondo de indudable interés.

Sus últimos trabajos cinematográficos coinciden en el tiempo con los de Roberto Rossellini, que en plena etapa didáctica recorre el camino inverso. Si Ferrater llega al cine desde la filosofía, el italiano se adentra en los dominios del pensamiento procedente del mundo de la imagen. Si el filósofo catalán viene de una larga experiencia enciclopédica (la primera edición de su *Diccionario de filosofía* es de 1941), Rossellini la persigue a principios de los setenta con su ambicioso proyecto didáctico para la televisión. Ahora bien, un hiato separa al filósofo-cineasta del cineasta-filósofo. Mientras que éste decide hacer películas filosóficas, entendiendo por tales aquellas que tratan de algún filósofo y de sus ideas, aquél se muestra reticente a este tipo de propósitos, porque piensa que no es posible trasladar a la pantalla un discurso filosófico que requiere profusión de razonamientos abstractos. Según él, cuando hablamos de filosofía, hemos de utilizar una forma adecuada para la actividad filosófica; cuando hacemos cine, otra.

En lo que toca a la filosofía y a sus relaciones con el cine, seré tajante —escribe Ferrater—. En algún sentido, todas las actividades humanas están relacionadas entre sí, y dadas las propensiones “relacionistas” de la filosofía no sería difícil descubrir similitudes, paralelos y entrecruzamientos entre ella y el cine. No creo, sin embargo, que fuesen muy iluminadoras. Se pueden —quizás— transferir a un medio audiovisual algunas ideas filosóficas, pero esto no pasa de ser un artilugio pedagógico más o menos entretenido. Pueden encontrarse algunas ideas, o problemas, filosóficos en el cine, pero hay que dar al efecto tantas vueltas, y algunas tan retorcidas, que mejor abandonar la empresa¹⁶.

A pesar de las diferencias entre ambos, el paralelismo es todavía mayor si tenemos en cuenta el interés que los dos manifiestan por el mundo de la televisión.

Sobre este asunto destaca en el ámbito anglosajón la interesante aportación de Stanley Cavell. Su libro *Pursuits of Happiness. The Hollywood Comedy of Remarriage*

¹⁶ FERRATER, J. *Cine sin filosofías*. Esti-Arte Ediciones, Madrid, 1974, p. 17.

(traducido inexactamente al castellano con el título *La búsqueda de la felicidad. La comedia de enredo matrimonial en Hollywood* y publicado en 1999) parte del análisis de siete comedias clásicas americanas, todas ellas "comedias de *volverse a casar*", para establecer un diálogo entre el texto fílmico y algunos textos filosóficos. Su pretensión es contemplar el filme, desde una perspectiva interdisciplinar, no como un hecho exclusivamente cinematográfico, sino a la luz de las obras más significativas del pensamiento. Junto a títulos como *Las tres noches de Eva* (*The Lady Eve*, Preston Sturges, 1941), *Sucedió una noche* (*It Happened One Night*, Frank Capra, 1934), *La fiera de mi niña* (*Bringing Up Baby*, Howard Hawks, 1938), *Historias de Filadelfia* (*The Philadelphia Store*, George Cukor, 1940), *Luna nueva* (*His Girl Friday*, Howard Hawks, 1940), *La costilla de Adán* (*Adam's Rib*, George Cukor, 1949) y *La pícaro puritana* (*The Awful Truth*, Leo McCarey, 1937) nos topamos con filósofos como Kant, Wittgenstein, Emerson, Thoreau, Rousseau, Freud o Lévi-Strauss. A pesar del atrevimiento que supone contemplar películas de este género desde los clásicos de la filosofía (de lo cual Cavell fue plenamente consciente al presentar el borrador de su ensayo sobre *Sucedió una noche* en un simposio universitario sobre *El intelecto y la imaginación: los límites y presupuestos de la investigación intelectual*), la apuesta del autor es clara: crítica al positivismo basándose en la filosofía del lenguaje ordinario de Austin y el segundo Wittgenstein, en especial en la percepción que ambos tienen de que lo ordinario es algo de lo que la filosofía, con sus pretensiones de conocimiento cierto, se ha ido alejando. En esta aproximación a lo ordinario, Cavell cede también a los reclamos del pensamiento perfeccionista de Emerson y de Thoreau.

Para Cavell resulta inherente a la filosofía el interés por esa "vida cotidiana" que reflejan las comedias de "volverse a casar". Y lo expresa a la manera kantiana, al apelar a la inevitabilidad del pensamiento a la hora de reflexionar sobre los aspectos más emotivos o menos racionales de la vida humana, una tarea que constituye el verdadero objeto de estudio de esta filosofía de la cotidianidad. Pero si tiene sentido hablar del referente kantiano en el discurso cavelliano, también lo tiene mencionar el sustrato hegeliano sobre el que se asienta, ya que la selección de comedias responde al criterio de que todas ellas se pueden interpretar como "parábolas de una fase del desarrollo de la conciencia en el que se establece una lucha por la reciprocidad o igualdad de conciencia entre una mujer y un hombre"¹⁷.

¹⁷ CAVELL, S. *La búsqueda de la felicidad. La comedia de enredo matrimonial en Hollywood*. Paidós, Barcelona, 1999, p. 27.

Si hasta aquí nos hemos referido a filósofos que se han internado en la *terra incognita* del cine, en justa reciprocidad deberemos parar mientes en algún cineasta que se haya acercado a la filosofía, coincidiendo en ese movedizo territorio común, tan rico en expectativas, al que hemos llamado *fil(m)osofía*. Calificar ese espacio de *fil(m)osófico* no responde a un mero capricho por etiquetarlo, por clausurarlo, sino todo lo contrario: servirse del neologismo para definir un concepto que abra nuevos horizontes. En un momento en que las fronteras académicas, en lo que el sociólogo Zygmunt Bauman ha bautizado como “modernidad líquida”¹⁸, tienden a permeabilizarse, en que el mestizaje no es sólo un fenómeno social y cultural sino el núcleo, la idea regulativa de un nuevo paradigma, tiene sentido coadyuvar a ese proceso de hibridación entre áreas del conocimiento hasta ahora discretas o insuficientemente imbricadas, con la finalidad de proporcionar una nueva herramienta para el desarrollo del conocimiento y la conducta humana. No olvidemos que gracias al cine ampliamos nuestra imagen de la realidad, mientras soñamos despiertos en la sala oscura donde las aventuras de otros somos nosotros quienes las vivimos, con nuestras risas y nuestras lágrimas. El acierto o desacierto de la expresión elegida es opinable. La ambigüedad del prefijo “fil(m)o” —situando entre paréntesis y segregando del sustantivo la letra “m” al tiempo que se desplaza la “o” para acercarla al sufijo— se nos antoja una fórmula válida para expresar esa pretendida implicación mutua. La fórmula más convencional de “filmo-sofía”, en el mejor de los casos mantendría intactas ambas disciplinas.

De entre los distintos realizadores que, de una manera u otra, se han preocupado por la filosofía, es Roberto Rossellini el que ha llegado más lejos. Su interés resulta evidente tanto por las películas que dedica a destacados pensadores como por las continuas referencias a filósofos en sus escritos. Entre las primeras hay que considerar el ciclo de películas filosóficas encuadradas dentro de su inacabado proyecto didáctico para la televisión; a saber: *Socrate* (1970), *Blaise Pascal* (1971), *Agostino d'Ipbona* (1972) y *Cartesio* (1973). Entre los segundos, además de innumerables artículos y entrevistas, merecen especial mención tres obras: dos ensayos —*Utopia, Autopsia. Dieci alla decima* (1974), *Un esprit libre ne doit rien apprendre en esclave* (1977)— y un relato autobiográfico publicado póstumamente con el título de *Fragments d'une autobiographie* (1987).

Hay una coincidencia casi generalizada entre quienes han estudiado la obra de Rossellini en señalar su marcada dimensión epistemológica, centra-

¹⁸ BAUMAN, Z. *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Arcadia, Barcelona, 2007.

da en el interés del italiano por reflexionar sobre el propio conocimiento. Su preocupación por lo que convencionalmente se llama "cine formativo" le lleva a investigar, tanto desde la práctica cinematográfica como desde la teoría de la educación, los medios más adecuados para conseguir ese propósito. Sus personales formas de rodaje, sus originales artilugios mecánicos o sus reticencias respecto del montaje habrá que entenderlas, pues, más que como digresiones al servicio de un objetivo estético, como elementos esenciales de un engranaje destinado a llevar a cabo una tarea didáctica y, en el fondo, humanista: la formación integral de los individuos como condición *sine qua non* para escapar de la alienación a que nos ha conducido la semicultura y la espectacularización de la sociedad. En la constitución de ese discurso cinematográfico, en su doble vertiente teórica y práctica, no faltan ni Bergson, ni Ortega, ni Marcuse, ni Sócrates, ni Rousseau, ni Marx, a quien también planeó dedicar un filme, que no pasó de la fase de guión.

La sorprendente declaración de Rossellini, "no soy un cineasta", recogida por Stefano Roncoroni en los *Fragments d'une autobiographie*, no es tanto una frase *épata* pronunciada por un provocador, cuanto expresión de la toma de conciencia de la posición crítica y reflexiva alcanzada a lo largo de una dilatada carrera cinematográfica. En sus escritos, más que teorizar sobre el cine, reflexiona sobre diversos temas con la pretensión de inquirir las causas de la crisis de racionalidad de la sociedad actual. La gran variedad de registros y de referentes lo arrastran, acaso, a posiciones eclécticas y hacen del suyo un pensamiento difícilmente catalogable. En *Utopia, Autopsia. Dieci alla decima*, el maestro del neorealismo acota las coordenadas en que se moverá su indagación. Sirviéndose de la metáfora anatomopatológica, entiende la *autopsia* como el procedimiento que permite diseccionar nuestra civilización con objeto de desentrañar el origen de nuestros males. Un procedimiento que no renuncia a la utilización de diferentes técnicas de análisis (como el recurso a las etimologías, a los documentos científicos e históricos o a los informes internacionales de organismos como la ONU o la UNESCO) y que tiene algo de genealógico. La *utopía*, sin embargo, le permite proponer los medios para alcanzar una situación ideal (*eu-tópica*), que no irrealizable (*a-tópica*), en la línea de lo que planteaba Thomas Moore. Para Rossellini, la única utopía posible pasa por establecer los requisitos para que la humanidad pueda acceder al conocimiento. Desde una posición ilustrada como la suya se comprende el interés por supeditar los medios de comunicación a ese objetivo. Esto sólo era posible desde un proyecto didáctico que situase la imagen en el centro del proceso educativo, en la perspectiva

de la formación permanente de los individuos. Rossellini, quizás sin pretenderlo, estaba desbrozando el camino de la *fil(m)osofía*, que vendría a ser ese espacio teórico de confluencia en el que el cine deviene discurso filosófico al hacer foco sobre determinados temas y la filosofía discurso fílmico, al servirse de los medios audiovisuales para expresar de forma plástica lo que por lo común se expresa en letra impresa.

Hasta aquí hemos glosado cómo filosofía y cine estaban destinados a entenderse; a continuación expondremos cómo pensamos nosotros que puede llevarse a cabo la entrada de tan heterogénea pareja en las aulas.

7. *Primum videre...*

En un bellissimo poema titulado *Intervención en la Sorbona* escribe el poeta (y filósofo) ruso establecido en Estados Unidos Joseph Brodsky:

Conviene, en todo caso, estudiar filosofía / después de los cincuenta. Y más, si cabe, edificar / modelos de una sociedad. Antes debemos / aprender a cocinar un caldo y a freír, no digo ya pescar, / pescado, hacer un café como es debido. / De lo contrario, las leyes éticas / huelen a cinturón paterno o bien a traducción / del alemán. Hay que aprender primero / a perder las cosas, más que a adquirirlas, / odiarse más que a un tirano, / apartar años enteros la mitad de tu exigua paga / para la habitación, y luego razonar / sobre la victoria final de la justicia. Que llega siempre / con retraso, por lo menos al cabo de un cuarto de siglo.

Primum vivere, deinde philosophari, sentenciaba el adagio latino; *primum videre, deinde philosophari*, proponemos nosotros, en un tiempo en que todos formamos parte de ese vasto destinatario colectivo que define necesariamente a los *mass media*, sin que importe el hecho de que el consumo se realice en la comunidad de la sala de cine o en la privacidad de la lectura individual o el visionado doméstico de la televisión.

Ya Walter Benjamin, al abordar la alianza entre la tecnología multiplicadora y la cultura en *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, señaló que la fotografía y el cine han hecho envejecer brutalmente a las artes figurativas clásicas, al despojar a la imagen de su aristocrática *aura* de unicidad, y saludó al invento de Lumière como: "Un reloj en marcha no es en escena más que una perturbación. No puede haber en el teatro lugar para su papel, que es medir el tiempo. Incluso en una obra naturalista chocaría el tiempo astronómico con el escénico. Así las cosas, resulta sumamente característico que en ocasio-

nes el cine utilice la medida del tiempo de un reloj"¹⁹. Y eso que el desdichado Benjamin moriría doce años antes de que Fred Zinnemann rodase su mítica película a tiempo real *Solo ante el peligro* (*High Noon*, 1952). Más recientemente, el filósofo de la ciencia Paul Feyerabend escribía en *Hagamos más cine*, un ensayo cuyo solo título es una verdadera declaración de principios: "A la discusión filosófica se la ha criticado con frecuencia por ser demasiado abstracta, y se le ha pedido que el análisis de conceptos, tales como *razón, pensamiento, conocimiento*, etc., se ajuste a ejemplos concretos. Ahora bien, los ejemplos concretos son circunstancias que orientan la aplicación de un término y proporcionan contenido al correspondiente concepto". El cine, concluye Feyerabend, "no sólo proporciona tales circunstancias, también las dispone de forma que *inhibe* el avance fácil de las abstracciones y nos obliga a reconsiderar las conexiones conceptuales más comunes"²⁰.

8. El carácter textual de una película

La mera presencia del cine en el aula no tiene efecto educativo alguno. Más bien se podría pensar que consolida aquellos dispositivos por los cuales la institución educativa sirve a la reproducción de las desigualdades sociales. Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron describieron precisamente ese hecho a partir del engranaje mutuo de dos elementos, que definieron como "autoridad pedagógica" y "arbitrario cultural"²¹. La violencia simbólica que, al menos *in nuce*, entraña la imposición de semejante binomio acabaría operando una adecuación tendencial entre el rendimiento académico del estudiante y las expectativas vinculadas a su clase de origen. Si ese es el caso, la proliferación del cine no haría más que reforzar el arbitrario cultural, y por tanto la autoridad pedagógica que completa el engranaje. A esta línea de crítica se pueden añadir otras. Jean Claude Michéa, por ejemplo, retoma la tesis de Christopher Lasch, según la cual la sociedad moderna ha dado lugar a nuevas formas de ignorancia, y acuña el concepto de "escuela de la ignorancia" para describir una institución que, a pesar de la proliferación de "mercancías culturales", cumpliría una función de mero divertimento y consolidaría la ignorancia²². El cine sería así un

¹⁹ BENJAMIN, W. *Discursos interrumpidos I*. Taurus, Madrid, 1973, p. 37, nota 18.

²⁰ AA. VV. *La lechuzca de Minerva. ¿Qué es filosofía?* Cátedra, Madrid, 1979, p. 208.

²¹ BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. *La reproducción. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit, Paris, 1970. Trad. cast. Laia, Barcelona, 1977.

²² MICHÉA, J. C. *La escuela de la ignorancia*. Acuarela, Madrid, 2002.

simple entretenimiento, algo para matar el tiempo en la sala de espera de una estación fantasma, por la que ya no circulan trenes, siguiendo la metáfora de Ulrich Beck²³.

Por la contundencia de estas críticas, entendemos que una propuesta didáctica que pretenda utilizar la relación cine-filosofía tiene que justificarse. Para nosotros, la virtualidad educativa del cine en el tratamiento de problemas filosóficos reside en el *carácter textual* de una película. Lo primero que debemos preguntarnos a la hora de analizar *filosóficamente* una película es si lo que encontramos es lo que el *texto fílmico* dice en virtud de su coherencia textual o lo que el espectador es capaz de ver partiendo de su propio sistema de expectativas. El asunto no es baladí: si nos viésemos limitados a rastrear la presencia de problemas filosóficos en una película a partir del sistema significativo que le sirve de base, nuestras expectativas pronto se verían reducidas a cenizas. Las grandes obras filosóficas no han sido nunca adaptadas al cine. Si, por el contrario, el espectador fuese capaz de ver en virtud de su propio sistema de expectativas, el problema de la interpretación *filosófica* de textos fílmicos daría un giro de ciento ochenta grados. El filme se revelaría ante nosotros como un texto susceptible de *lectura filosófica*, eso sí a partir de unos conocimientos del autor o campo de estudio que han de ser previos y basta con que sean mínimos.

En definitiva, se trata de tomar posición en el viejo debate sobre si la interpretación es la búsqueda de la *intentio auctoris*, de la *intentio operis* o la imposición de la *intentio lectoris*. Dado que en el caso del filme —por tratarse de un producto complejo donde intervienen director, guionista, productor, estudios, etc.— la noción de *autor* resulta sumamente problemática, se trataría de explorar la relación existente entre las otras dos posibilidades.

Ramón Carmona, en su obra *Cómo se comenta un texto fílmico*, resuelve con acierto la cuestión planteada:

Bajo la misma noción de *texto* han venido funcionando, de modo ambiguamente simultáneo, dos conceptos diferentes que remiten a realidades y posiciones distintas: el primero lo hace al resultado de la transformación de un objeto dado en estructura coherente, esto es, en sistema de relaciones articuladas según una cierta lógica; el segundo, al resultado del trabajo que el espectador opera sobre dicho objeto, ya estructurado, en un esfuerzo por apropiárselo. Llamaremos al primero *espacio textual*, reservando el término *texto* para el segundo²⁴.

²³ BECK, U. *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp, Fráncfort, 1986, pp. 237-238.

²⁴ CARMONA, R. *Cómo se comenta un texto fílmico*. Cátedra, Madrid, 1991, pp. 66-67.

El *espacio textual*, en tanto concepto, puede dar cuenta de cualquier actividad o situación en términos de textualidad. Así el espacio textual *naturaliza*, puede ser legible como paisaje mediante su transformación pictórica en cuadro, o legible como ese gran libro escrito en caracteres matemáticos del que hablaba Galileo Galilei. *Texto* sería, desde esta perspectiva, el resultado de convertir las propuestas de un espacio textual dado en *sentido* concreto, esto es, en resultado de una operación de lectura por un lector concreto en una situación concreta.

Pero cualquier película no es susceptible de una lectura filosófica adecuada a cualquier autor o problema filosófico. El riesgo de la arbitrariedad a que está expuesto el comentario puede salvarse si aceptamos que el espacio donde dicho comentario se desarrolla está, si no fijado, sí, cuando menos, acotado. Los límites de la producción del *texto* vienen impuestos por el *espacio textual*. Lo que Eco califica de *decodificación aberrante* es uno de los escollos a salvar cuando pretendemos trabajar con los habituales filmes de ficción, y no con películas *ad hoc*, en las clases de filosofía. Por eso, ésta es una propuesta para educadores. Ellos son quienes han de acotar el espacio donde ha de desarrollarse el comentario.

9. Interpretación y sobreinterpretación

Dice Eco: "Si hay algo que interpretar, la interpretación tiene que hablar de algo que debe encontrarse en algún sitio y que de algún modo debe respetarse"²⁵. Esto significa, pues, que por más que la interpretación sea potencialmente ilimitada, no todo acto de interpretación tiene que tener necesariamente un final feliz. No todo vale.

Como regla general podemos aceptar una especie de principio popperiano según el cual si no hay reglas que permitan averiguar qué interpretaciones son las *mejores*, existe al menos una regla para averiguar cuáles son las *malas* (*decodificación aberrante*). No podemos decir si las hipótesis keplerianas son definitivamente las mejores pero podemos decir que la explicación ptolemaica del sistema solar estaba equivocada porque las nociones de epiciclo y deferente transgredían ciertos criterios de economía y simplicidad y no podían coexistir con otras hipótesis que demostraron ser fiables a la hora de explicar fenómenos que Ptolomeo no explicaba. Este es el que Eco denomina *criterio de economía*

²⁵ Eco, U. *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge University Press, Cambridge, 1995, p. 47.

textual, y nuestra propuesta lo aplica en un doble sentido: seleccionando películas cuyo espacio textual nos proporcione una base adecuada sobre la que levantar una lectura filosóficamente coherente y perfilando un marco de análisis conceptual del mismo que, sin excesivos forcejeos, haga posible que el trabajo con ellas alcance una eficacia semejante al trabajo habitual en clase con textos deliberadamente filosóficos.

La metodología interpretativa que aquí comentamos no es el único modelo desarrollado por nosotros. Junto con esta *arqueología* de los fragmentos discursivos en los espacios textuales filosóficos, cinematográficos y literarios, también nos hemos embarcado en una *genealogía* (por utilizar la distinción foucaultiana) de las representaciones cinematográficas que pueblan nuestras concepciones de la locura y de la psiquiatría²⁶. Ambos trabajos, por alejados que parezcan el uno del otro, son complementarios: Si en el primer caso la convergencia de los textos se orienta a clarificar los “saberes”, en el segundo desvela los “poderes” que nos configuran. Pero dejamos de lado esta tarea genealógica y glosemos, para terminar, nuestra propuesta didáctica.

10. *Deinde philosophari...*

Hemos seleccionado las películas que analizamos siguiendo un triple criterio: a) que siendo filmes de indudable calidad resulten por sí mismos interesantes para el alumnado; b) que no sean difíciles de encontrar en el circuito comercial del vídeo-cine o se pasen periódicamente por la televisión; c) que siempre que sea posible tengan un soporte literario en la forma de novela, teatro o guión, para poder establecer vínculos entre los textos fílmicos, literarios y filosóficos. La utilización del filme no lleva consigo la sustitución del texto escrito por la imagen, sino más bien presupone una coexistencia que arraiga en la íntima complementariedad de ambos: los ejercicios que acompañan el análisis de cada película remiten a un paralelismo constante entre ésta y los conceptos filosóficos expuestos en la obra del autor de que se trata o en los textos básicos de la disciplina objeto de atención.

²⁶ FERRER, Anacloto et al. *Locuras de cine*. Colomar Editors, Valencia, 2001; *Psiquiatras de celuloide*. Prólogo de Román Gubern. Ediciones de la Filmoteca, Instituto Valenciano de Cinematografía Ricardo Muñoz Suay, Valencia, 2006.

Nuestro primer trabajo sobre la utilización del cine fue publicado en catalán con el título *Cinema i Filosofia. Com ensenyar filosofia amb l'ajut del cinema*²⁷, y contenía una serie de propuestas para la enseñanza de la filosofía, tanto desde el punto de vista temático como del histórico. En *Primum videre, deinde philosophari...*²⁸ se examinan diecisiete películas para explicar la Historia de la Filosofía: Del mito al logos (*Ulises / Ulysses*, de Mario Camerini, 1954); Platón (*La rosa púrpura del Cairo / The Purple Rose of Cairo*, de Woody Allen, 1985), Aristóteles (*Elling*, de Petter Naess, 2001), Agustín de Hipona (*El sur*, de Víctor Erice, 1982), Ockham (*El nombre de la rosa / Der Name der Rose*, de Jean Jacques Annaud, 1986), Maquiavelo (*El hombre que pudo reinar / The Man Who Would Be King*, de John Huston, 1975), Galileo (*Galileo Galilei*, de Liliana Cavani, 1968), Descartes (*Johnny cogió su fusil / Johnny Got his Gun*, de Dalton Trumbo, 1971), Hume (*El hombre y el monstruo / Dr. Jekyll and Mr. Hyde*, de Rouben Mamoulian, 1932), Rousseau (*Las amistades peligrosas / Dangerous Liaisons*, de Stephen Frears, 1988), Kant (*El dilema / Quiz Show*, de Robert Redford, 1994), Hegel (*El sirviente / The Servant*, de Joseph Losey, 1963), Marx (*La huella / Sleuth*, de Joseph Leo Mankiewicz, 1972), Nietzsche (*Apocalypse Now*, de Francis Ford Coppola, 1979), Freud (*Marnie, la ladrona / Marnie*, de Alfred Hitchcock, 1964), Wittgenstein (*Sopa de ganso / Duck Soup*, de Leo McCarey, 1933) y Foucault (*Amélie / Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*, de Jean Pierre Jeunet, 2001). Cada capítulo se subdivide en cuatro apartados: a) una ficha técnica y una sinopsis argumental; b) un esquema de análisis que orienta la operación de lectura del espacio textual elegido; c) una selección de textos filosóficos y literarios que completan y precisan esa lectura, así como una serie de cuestiones y ejercicios para trabajar la película en el aula; d) un comentario sobre otros filmes alternativos al elegido.

²⁷ FERRER, Anacleto et al. *Cinema i filosofia. Com ensenyar filosofia amb l'ajut del cinema*. Edicions de la Magrana, Barcelona, 1995. Este libro obtuvo el Premio Maria Ibars a la Renovación Pedagógica, que concede la Diputación de Alicante, en 1994.

²⁸ FERRER, Anacleto et al. *Primum videre, deinde philosophari. Una Historia de la Filosofía a través del cine*. Institutió Alfons El Magnànim, Valencia, 2006.

11. Epítome

Repasemos brevemente a continuación los principales motivos en que se ha fundamentado la selección de las películas en relación con los autores enumerados:

1) En *Ulises* se trataba de contraponer la racionalidad característica de los primeros filósofos al pensamiento mítico tradicional. El personaje de Ulises reúne características novedosas que lo convierten en un héroe moderno: la astucia, el pragmatismo, el deseo de vencer a través del aprovechamiento y manipulación de la naturaleza, la curiosidad prudente. Representa el paradigma de un héroe de perfil nuevo que no se sirve de instrumentos mágicos ni de otros dones maravillosos para ejecutar sus hazañas, sino sólo de su ingenio y de sus artes de seducción; se trata de un aventurero solitario que confía su destino a sus propias capacidades. Acción y conocimiento se hallan unidos en una persona, como lo estuvieron en los primeros filósofos, que rompieron con la rigidez subyugante del pensamiento mítico.

2) Woody Allen es un realizador con marcados intereses filosóficos. De entre su extensa producción, *La Rosa Púrpura del Cairo* es una película óptima para llevar a cabo sin retorcimientos una lectura platónica. La cinta muestra de modo correcto y preciso la entraña misma del platonismo: la vinculación entre la jerarquía epistemológica y la ontológica, la diferencia crucial entre ser-en-sí y ser-por-otro, entre realidad y apariencia, entre mundo físico y real. Además, recrea el papel alienador de la sala donde se proyectan películas intrascendentes a una audiencia deseosa de olvidar sus problemas contemplando las andanzas de gente *chic*. Una poderosa recreación de la más popular alegoría ideada por Platón: el mito de la caverna.

3) Para Aristóteles nos hemos servido de *Elling*, una comedia agridulce sobre el restablecimiento y la obtención de la independencia personal de un neurótico angustiado por la muerte de una madre sobreprotectora. Sus complejos y fobias, su propensión a la marginación y al aislamiento, irán quedando atrás gracias a un creciente esfuerzo creativo encaminado a "cometer poesía". El retraimiento patológico del personaje le lleva a empezar con la ingenuidad de un niño, haciendo hincapié en cada paso de un proceso creativo que se cifie a la *Poética* del Estagirita, incluyendo los intentos de definición de la esencia de los géneros literarios. Pero el mayor atractivo de la película radica en que la neurosis de Elling da pie a una reflexión sobre el cambio, sobre la "aporía de la sustancia". Su empeño en que nada cambie resulta superado por el imparable

curso del devenir, ante el que procede realizando una rigurosa taxonomía de las causas que hacen que las cosas sean como son y no de otra manera. Esta obsesión del personaje posibilita la interpretación de su indagación causal desde una perspectiva aristotélica, tendiendo puentes entre los *saberes* y los *haceres*.

4) El tratamiento que hace del tiempo Víctor Erice fue lo que nos llevó a elegir una de sus películas, *El sur*, para explicar a Agustín de Hipona. El enigma del tiempo resulta central en la filosofía agustiniana, porque vincula dos temas: la posibilidad del conocimiento que abre la experiencia del tiempo retenida en la memoria y la posibilidad de superar la crisis histórica. El recurso a la "doble ciudad", la ciudad de Dios y la ciudad de los hombres, más allá de sus connotaciones apologéticas, se presenta como una especie de metahistoria utópica. Por ello, el modelo agustiniano según el cual la historia, a pesar de las apariencias, es historia de salvación, reaparecerá en tiempos de crisis. Ambientada en la posguerra española, en *El sur* la dualidad de "reinos" aparece de dos maneras. Por un lado, hay una dualidad "topológica" que viene sugerida en el título mismo del filme: el sur imaginado, desde el norte vivido. Los personajes de Erice deambulan en el norte frío de la posguerra, paradigma de la desesperanza, y vislumbran el sur mediante el conocimiento del padre o la imaginación. Por ello, la mirada de una niña o de una adolescente adquiere un inmenso potencial crítico respecto del tiempo histórico.

5) La versión cinematográfica de la popular novela de Umberto Eco *El nombre de la rosa* sirve para repasar las disputas filosóficas y teológicas que alumbraron el nominalismo. La investigación criminal de una enigmática serie de muertes en un monasterio benedictino del norte de Italia permite a Eco dar rienda suelta a su apabullante erudición, poniendo en boca de los protagonistas palabras que realmente fueron pronunciadas por los líderes de las diversas facciones en que se quebró la Iglesia. Pero es el carácter empírico-racionalista del personaje principal —el franciscano Guillermo de Baskerville, cuyo nombre encierra un doble homenaje: a Guillermo de Ockham y a Sherlock Holmes, máximo exponente del método indiciario en la novela detectivesca— el núcleo fundamental de la interpretación occamista. Guillermo rechaza la autoría del diablo que los monjes postulan para las misteriosas muertes e insiste en la búsqueda de causas naturales que expliquen sus características aparentemente demoníacas.

6) El maquiavelismo suele asociarse con aviesos planes tras los que se agazapan intrigantes cortesanos, hábiles en el uso de medias palabras y astutos como reptiles. Cualquier lector de Maquiavelo reconoce la falsedad de este estereotipo, que empobrece el debate entre fines y medios, entre moral y polí-

tica, entre poder y justicia que forjó la obra del florentino. Eran los hombres de acción y no los cortesanos el objeto de su atención. La película de John Huston *El hombre que pudo reinar* narra las vicisitudes de dos aventureros que, en el lejano Kafiristán dividido en tribus enfrentadas, se consagran a la que es para Maquiavelo la meta por antonomasia de todo hombre político: la construcción de un Estado fuerte. Para el autor de *El príncipe*, la empresa más difícil, apta sólo para las mejores naturalezas políticas, es la conquista, el dominio de nuevas tierras y pueblos. En esa empresa hay que poner en práctica todas las medidas de la ciencia natural del poder.

7) El enfrentamiento entre la libertad del científico y el poder autocrático de la Iglesia católica es la esencia de la película *Galileo Galilei*, de Liliana Cavani. La realizadora italiana estaba interesada en mostrar los engranajes del poder con que la Iglesia de la Contrarreforma sacrificó cualquier independencia de espíritu a la uniformidad de pensamiento. Este drama sobre la pugna entre ciencia y poder ya había atraído la atención de Bertolt Brecht, que en su obra *La vida de Galileo Galilei* (1938) —filmada por Joseph Losey en 1974—, presenta al científico como el adalid de una nueva moral (*Andrea*: “Desgraciado el país que no tiene héroes” / *Galileo*: “No. Desgraciado el país que necesita héroes”) y un adelantado de la tecnología y su potencial para transformar el mundo. Como decía Brecht, puede que no existan verdades absolutas pero sí verdades precisas, y el contexto científico que muestra Cavani es suficientemente riguroso como para explicar con detalle el cambio que supuso la Revolución Científica del Renacimiento, en especial la crisis del principio de autoridad y el debate sobre la verdad científica y su estatus.

8) La defensa del *cogito* cartesiano es uno de los argumentos más atractivos e influyentes de la Historia de la Filosofía. Existen varias películas válidas para reproducir el decurso de la mente de Descartes hacia la certeza y la justificación de la realidad exterior. Entre ellas destaca *Abre los ojos* (Alejandro Amenábar, 1997), con una trama anclada en la larguísima tradición cultural del “sueño paradójico” (o sueño indistinguible de la vida), una de las dudas a que el francés enfrenta su argumentación. El filme elegido, *Johnny cogió su fusil*, ofrece ventajas añadidas que lo hacen más idóneo, en especial la transformación del supuesto teórico del que parte Descartes en realidad cruel: Johnny ha sido brutalmente mutilado por un obús en la Gran Guerra. Perdidos brazos, piernas y cara, ciego y sordo, es un verdadero despojo, confinado para que no cause horror en una habitación retirada del hospital de campaña. La argumentación teórica cartesiana se encarna así en un individuo aferrado a una lucha mental

desesperada por hallar un criterio que le garantice que son sueños y no realidad las terribles pesadillas que le atormentan. La mente de Johnny, ignorante de lo que le ha pasado y de la desastrosa situación en que se halla el que fuera su cuerpo, avanza deductivamente hacia la justificación del mundo exterior y hacia la comunicación con otros seres vivos.

9) El elemento más sobresaliente de la filosofía de Hume, y el que más ha perdurado en la Historia de las ideas, es su radicalismo antimetafísico. Su cuestionamiento de la causalidad o de la idea de sustancia ha tenido un débil reflejo cinematográfico, pero no es ese el caso de la crítica a la idea metafísica del Yo, asociada al problema de la identidad personal. Dicha crítica presenta los rasgos característicos del empirismo, al tiempo que focaliza el análisis sobre un asunto que motivó intensas discusiones a lo largo del siglo XIX. La crítica humeana del Yo como una entidad inmutable, permanente y a la que se refiere nuestra conciencia de ser nosotros mismos (una consecuencia del *cogito* cartesiano), no sólo es uno de los antecedentes históricos de la psicología científica, también abre paso a la aceptación del Yo como una entidad difusa, en formación, garantizada por la coherencia de los recuerdos conservados en la memoria, que puede cambiar e incluso escindirse. Esta interesantísima posibilidad, fruto de la referida crítica, adquirió forma literaria en la famosa novela de Robert Louis Stevenson *El extraordinario caso del doctor Jekyll y Mr. Hyde* (1886), que ha sido llevada a la pantalla en infinidad de ocasiones. De entre ellas, elegimos para nuestro trabajo la versión clásica de Rouben Mamoulian titulada *El hombre y el monstruo*.

10) La película escogida para Rousseau, *Las amistades peligrosas*, es la adaptación realizada por Stephen Frears del libro homónimo de Choderlos de Laclos, escrito en 1782, coincidiendo con la edición revisada del *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. El autor conocía bien la obra del ginebrino y formalmente esta novela representa la continuidad del género epistolar inaugurado en Francia por el propio Rousseau con *La nueva Eloisa*. Era, por tanto, una candidata ideal, al compartir momento histórico y, sobre todo, participar del mismo clima de discusión moral en un tiempo en que toda una clase social —la nobleza— y su escala de valores se hallaba en pleno proceso de descomposición. Laclos presenta unos personajes ricos, ociosos, que viven para la seducción y el engaño, dispuestos a la manipulación y la mentira, desprovistos de escrúpulos para conseguir sus fines. La bella y piadosa Mme. de Tourvel será acosada por el cínico y amoral conde de Valmont, que ve en su conquista un trofeo más en su larga y "prestigiosa" carrera donjuanesca y un envite ganado a su oponente femenino, la perversa y seductora marquesa de Merteuil. La

contradicción entre ser y parecer, que centra el *Discurso sobre las ciencias y las artes* de Rousseau, se hace explícita desde el primer momento en una sociedad en la que la imagen, la apariencia, el disimulo lo es todo, frente a la naturalidad, el buen corazón y la rectitud moral.

11) Si bien se sabe que Eisenstein trató de llevar al cine *El capital* de Marx, no hay noticias de que a nadie hasta la fecha se le haya pasado por la imaginación realizar un intento semejante con la *Crítica de la razón pura* de Kant. La dificultad de la obra de Kant es innegable, pero no lo es menos que el movimiento ilustrado del que es figura capital ha impregnado la mentalidad del mundo contemporáneo. Cuando nos planteamos dedicar un capítulo al filósofo de Königsberg pensamos que era precisamente en torno a los ideales de la Ilustración donde parecía más factible encontrar una película susceptible de lectura en clave kantiana. *El dilema* es un filme judicial que arranca con la investigación de un concurso televisivo amañado en el que se ha pedido a un participante de saber enciclopédico que falle deliberadamente una pregunta para que pueda ser sustituido por otro concursante con más tirón popular, que empuje hacia arriba los índices de audiencia. Tanto el talentoso y poco atractivo concursante Stempel como el seductor profesor universitario Van Donen, que ha de reemplazarle, se adentrarán por la senda del imperativo categórico kantiano al plantearse qué deben hacer, cómo deben obrar ante la añagaza del dinero y el respeto sagrado a la verdad que ha guiado su educación. La reducción mercantilista del conocimiento y su transformación en mero espectáculo, constituyen el paradigma opuesto al kantiano, que supedita el conocimiento exclusivamente a los fines de la Razón y de la libertad del individuo y de la humanidad. La idea kantiana de Ilustración irrumpe así en el análisis del filme y da pie al examen de conceptos esenciales como los de ciencia o saber, los límites y fines del conocimiento, la percepción de la realidad o la crítica a los falsos conceptos de Ilustración que no buscan la autonomía del individuo ni la salida de su minoría de edad.

12) Si Kant es un autor complejo, la dificultad de Hegel es uno de los tópicos filosóficos menos discutibles. Inicialmente, barajamos la posibilidad de trabajar con una película en el ámbito de la Filosofía de la Historia; por ejemplo, una cinta que permitiera la lectura hegeliana de un acontecimiento histórico, porque en él pudiera verse actuando a la Razón. *La Marsellesa* (Jean Renoir, 1939), el elogio fílmico de la "gran revolución" —en palabras de Marx—, resultaba una candidata adecuada para mostrar el avance imparable del Espíritu triturando los privilegios irracionales de la época feudal. Sin embargo, esta posibilidad acabó siendo desbancada por otra, el análisis de *El sirviente*, que propiciaba una

interpretación precisa del corazón mismo del sistema hegeliano: la dialéctica; concretamente la dialéctica del amo y el esclavo, acaso el capítulo más brillante de *La fenomenología del espíritu*. El intento de una conciencia de hacerse reconocer por otra, y al mismo tiempo cosificarla con su dominio, se encarna en la lucha subterránea entre un joven acomodado y su artero mayordomo.

13) La reflexión anterior podría aplicarse también a Marx. Aproximarse a su obra implica tratar la lucha de clases, el concepto clave del materialismo histórico. La búsqueda de películas que narraran episodios históricos de lucha entre opresores y oprimidos nos llevó a la consideración de *Novecento* (Bernardo Bertolucci, 1976), un fresco de la convulsa Italia de la primera mitad de siglo XX a través de los ojos de dos personajes claramente polarizados: el campesino Olmo y el terrateniente Alfredo, amigos en la niñez y separados por su pertenencia a clases confrontadas. Pero, de nuevo, resultaba más atractiva una película que mostrara de forma más diáfana y abstracta la complejidad dialéctica que puede alcanzar la lucha de clases sin los condicionantes de una explicación histórica concreta. La cinta de Mankiewicz ofrecía esta posibilidad, con una historia a medio camino entre la comedia negra y el género policíaco. *La huella* relata el enfrentamiento entre el maduro sir Andrew, un escritor de novela detectivesca apasionado por el teatro, y Milo, un peluquero de ascendencia italiana por el que su mujer le ha abandonado. La trama, totalmente teatral, desarrolla el sofisticado engaño urdido por el aristócrata para demostrarle al joven amante "cuál es su lugar", y la venganza de éste contra la "mente superior" de aquél.

14) Considerada una obra maestra del cine bélico, el filme de Coppola *Apocalypse Now* es una libérrima versión de *El corazón de las tinieblas*, un estremecedor relato de Joseph Conrad, en el que el descenso por un río en las profundidades de África se convierte en trasunto del abandono de la civilización y sus esquemas morales. La estructura argumental y la planificación de la película son circulares, lo que la hace particularmente apta para ser interpretada en términos de eterno retorno nietzscheano: al asesinar al coronel Kurtz, el capitán Willard se transforma en su *alter ego*. Una vez más se ha cumplido el mito del Rey Pescador recogido por James Fraser en *La rama dorada*: el asesino del rey que se convierte en rey. El coronel Kurtz ha desertado, lo ha abandonado todo, ha renunciado a su educación y su cultura. En una inversión total de la identificación socrática entre virtud, conocimiento y felicidad —el ascenso hacia la luz del mito de la caverna—, vive entre tinieblas y sus esfuerzos sólo cristalizan en arrebatos de lucidez acompañados de angustia y furia. La oscuridad que le

rodea, subrayada por la fotografía, elimina las diferencias entre noche y día, el paso del tiempo se detiene, habita “en el corazón de una inmensa oscuridad”.

15) En 1895, el mismo año en que los hermanos Lumière patentan el cinematógrafo, los *Estudios sobre la histeria* marcan el final de la colaboración de Sigmund Freud con su colega Joseph Breuer. Acababan de nacer dos de las creaciones que más profundamente marcarían el siglo XX, con cuyo curso coincide su desarrollo fundamental: el cine y el psicoanálisis. El propio Freud, que desde la invención del cine había sido renuente a poner en imágenes el psicoanálisis, acabaría convertido en personaje de más de una película. Además de en el didascálico filme de Huston, titulado *Freud, pasión secreta* (*Freud, The Secret Passion*, 1962), en *Elemental, Dr. Freud* (Herbert Ross, *The Seven-Per-Cent Solution*, 1976), le vemos como ayudante de Sherlock Holmes, y en la reciente producción española *Inconscientes* (Joaquín Oristrell, 2001), como conferenciante abrumado por la popularidad del psicoanálisis. Pero la aparición de Freud en la pantalla no es garantía suficiente de que la visión que se ofrece del método analítico resulte lo suficientemente articulada para su uso didáctico. *Marnie, la ladrona*, de Hitchcock, es una mezcla de narración policíaca y relato psicológico con complejas explicaciones freudianas. Uno de sus valores más sólidos reside en el análisis de los vínculos entre pasado y presente, y en la búsqueda de una auténtica personalidad. Neurosis y terapia son los trampolines de los que se sirve el director para investigar la compleja relación entre la ladrona Marnie Edgar y el adinerado Mark Rutland. La glacial Marnie, una cleptómana que cambia de trabajo y aspecto físico cada vez que comete un robo, es descubierta por el millonario Mark Rutland, un joven y gallardo editor. Chantajeada para que se case con él, descubre en su noche de bodas que ella es también patológicamente frígida. Un recuerdo reprimido del pasado aferrado a su inconsciente bloquea la personalidad de Marnie y la condena a la neurosis.

16) Aunque no disponemos de información precisa acerca de si a Wittgenstein le gustaban en particular las películas de los hermanos Marx, sí sabemos que apreció “seriamente” el humor: signos, gestos, formas, indicaciones, dobles sentidos y, en general, todos aquellos mecanismos que propician la reflexión y ayudan a escrutar el funcionamiento del lenguaje. *Sopa de ganso* resultaba un filme adecuado para una lectura wittgensteniana, tanto por su contemporaneidad como por tratarse de un paradigma del humor del “absurdo”. Los guiones de las películas de los Marx estaban supeditados a sus improvisaciones, en las que conseguían brillantes momentos de creación lingüística, hasta el punto de que las frases adquieren vida propia y perviven más allá del celuloide por su

capacidad para ofrecernos un punto de vista insólito de la realidad, la esencia misma del humor. En esta cinta de McCarey, el humor corrosivo de los Marx alcanza su nivel más alto. En un ambiente político dominado por la ascensión del fascismo y la convulsión del período de expansión del nazismo, los Marx no dejan títere con cabeza. La película da pie a contraponer las tesis del análisis clásico o atomismo lógico del primer Wittgenstein, con la filosofía del análisis del lenguaje ordinario del segundo. Reitera una y otra vez que son las reglas de uso las que imprimen su significado a las palabras siguiendo las chanzas y bromas que el alocado hombre de Estado Rufus T. Firefly gasta a sus interlocutores, todas ellas basadas, precisamente, en el cambio del significado usual por un uso inesperado de las expresiones. Además, es posible exponer en sus rasgos esenciales el concepto de “juego del lenguaje” examinando el humor como juego lingüístico.

17) De *Amélie* atrajo nuestro interés el conjunto de pequeñas historias en apariencia marginales que componían un relato sobre hechos y personajes dispersos que, al final y sorprendentemente, se articulan con una coherencia equiparable a la de las películas sustentadas en una narración convencional, en una historia que se despliega por etapas bien perfiladas ante los ojos del espectador. La ausencia de narrador omnisciente y el carácter fragmentario de las diversas historias que se entrecruzan acercan el filme al concepto de “arqueología” acuñado por Foucault: la reconstrucción de una historia que prescinde del sujeto trascendental, de la posición omnisciente y absoluta. Los personajes de la película mantienen relaciones mutuas de incomunicación. Ahora bien, una cadena de hechos azarosos (la noticia del fallecimiento de Lady Di provoca la caída de un tapón de una botella de perfume, que rueda hasta una baldosa suelta, tras la que se esconde una cajita de juguetes...) anima una reacción en Amélie que, a su vez, desencadenará otros acontecimientos que van, como las fichas del dominó, erosionando la incomunicación. Así, cobra significado pleno lo azaroso, lo fragmentario, lo inadvertido o, incluso, lo reconstruido. Los títulos de crédito finales, sobre trozos de fotografía, remarcaban el interés arqueológico.

12. Fin (por el momento)

La nuestra es una propuesta que plantea un *cambio práctico* —uno, no el único— que huye tanto del victimismo como del tono arrebatado de gran parte de los discursos acerca del porvenir de la filosofía en la enseñanza: sólo con una revisión didáctica fundamentada, rigurosa e imaginativa, sabedora de qué

peligros comporta la "pedantería pedagógica", conseguiremos salvar una disciplina que, de otra manera, tiene ante sí un proceloso futuro. Como el prisionero de Platón o como el explorador Tom Baxter de *La rosa púrpura del Cairo*, hemos de escapar de la oscuridad. Sabemos que el camino que trazamos entraña riesgos; que quizás unos, eruditos cinematográficos, estimen que desvirtuamos el sentido original de las películas elegidas o que, a veces, las sobreinterpretamos; que quizás otros, especialistas en filosofía, por mor de la precisión hermenéutica, consideren que trivializamos el pensamiento de aquellos a quienes analizamos. Asumimos conscientemente esas celadas y, pese a todo, no creemos habernos alejado demasiado de aquel filósofo ateniense que concebía la educación como el paso de la *creencia de objetos de creencia* por el *amigo de la visión* al *conocimiento de inteligibles* por el filósofo. *Primero ver, después filosofar...*

DIRECTOR DE COLECCIÓN "FILOSOFÍA ACTUAL":

DR. GERMÁN VARGAS GUILLÉN

Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional, miembro de la Sociedad Colombiana de Filosofía y del Círculo Latinoamericano de Fenomenología (Clafen).

COMITÉ CONSULTIVO:

DR. LUIS ALBERTO FALLAS LÓPEZ, *Universidad de Costa Rica, San José (Costa Rica)*.

DRA. JULIA V. IRIBARNE, *Academia de Ciencias, Buenos Aires (Argentina)*.

DRA. LUZ GLORIA CÁRDENAS, *Universidad de Antioquia, Medellín (Colombia)*.

DR. HARRY P. REEDER, *Universidad de Texas en Arlington (Estados Unidos)*.

DR. SANTE BABOLIN, *Pontificia Universidad Gregoriana, Roma (Italia)*

filosofía
ACTUAL

TEXTOS PUBLICADOS:

AL ACECHO DE LO PURO

Luis Alberto Fallas López, 1a. ed.

ARISTÓTELES: RETÓRICA, PASIONES Y PERSUASIÓN

Luz Gloria Cárdenas Mejía, 1a. ed.

AUSENCIA Y PRESENCIA DE DIOS

Germán Vargas Guillén, 1a. ed.

DIDÁCTICAS DE LA FILOSOFÍA — VOLUMEN I

Luz Gloria Cárdenas Mejía (editora)

Carlos Enrique Restrepo (editor), 1a. ed.

DIDÁCTICAS DE LA FILOSOFÍA — VOLUMEN II

Luz Gloria Cárdenas Mejía (editora)

Carlos Enrique Restrepo (editor), 1a. ed.

LA PRAXIS FENOMENOLÓGICA DE HUSSERL

Harry P. Reeder, 1a. ed.

LA REMOCIÓN DEL SER

Carlos Enrique Restrepo, 1a. ed.

EL SOLIPSISMO Y LAS RELACIONES
DE INTERSUBJETIVIDAD

Pedro Juan Aristizábal Hoyos, 1a. ed.

TEXTOS EN PREPARACIÓN:

EL ROSTRO DEL HOMBRE

Sante Babolin, 1a. ed.

HERMENÉUTICA Y COTIDIANIDAD

Juan Manuel Cuartas, 1a. ed.

HORIZONTES Y SENTIDOS DEL MUNDO
LATINOAMERICANO EN CLAVE LITERARIA

Carlos Arturo Guevara, 1a. ed.

MUJER Y NARRACIÓN

Patricia Aristizábal Montes, 1a. ed.

LUZ GLORIA CÁRDENAS MEJÍA
CARLOS ENRIQUE RESTREPO
(Editores)

DIDÁCTICAS DE LA FILOSOFÍA

Volumen II

Experiencias, instrumentos y métodos

