

LA VIRTUALIDAD EDUCATIVA DEL CINE

A PARTIR DE LA TEORÍA FÍLMICA DE
JEAN MITRY (1904-1988)

Carmen Urpí Guercia

EUNSA

LA VIRTUALIDAD EDUCATIVA DEL CINE
A PARTIR DE LA TEORÍA FÍLMICA DE JEAN MITRY (1904-1988)

CARMEN URPI GUERCIA

LA VIRTUALIDAD
EDUCATIVA DEL CINE
A PARTIR DE LA TEORÍA FÍLMICA DE
JEAN MITRY (1904-1988)

EUNSA

EDICIONES UNIVERSIDAD DE NAVARRA, S.A.
PAMPLONA

Consejo Editorial de la Colección CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Director: Prof. Dr. Javier Laspalas Pérez

Vocal: Prof. Dra. M^a Carmen González Torres

Secretario: Prof. Dr. Alfredo Rodríguez Sedano

Primera edición: Octubre 2000

© 2000. Carmen Urpí Guercia

Ediciones Universidad de Navarra, S.A. (EUNSA)
Plaza de los Sauces, 1 y 2. 31010 Barañáin (Navarra) – España
Teléfono: (34) 948 256 850 – Fax: (34) 948 256 854
E-mail: eunsa@cin.es

ISBN: 84-313-1822-8

Depósito Legal: NA 2.867-2000

Imprime: NAVEGRAF, S.L. Polígono Berriainz, Nave 17. Berriozar (Navarra)

Printed in Spain – Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo público.

*A mis padres, Josep y Joaquina
Su imagen vale más que mil palabras*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
--------------------	----

PARTE I

BASES ANTROPOLÓGICAS DE LA TEORÍA DE JEAN MITRY

INTRODUCCIÓN	23
A. Vida y obra de Jean Mitry	23
B. Presentación de <i>Esthétique et psychologie du cinéma</i>	30

CAPÍTULO I

DE LA PSICOLOGÍA DE LA PERCEPCIÓN A LA ESTÉTICA DEL CINE

A. Planteamiento inicial	35
B. La percepción de la realidad: de la sensación a la conciencia	37
1. Entre la teoría de la <i>Gestalt</i> y la fenomenología de la percepción	41
C. La percepción visual	48
1. La imagen real y la imagen cinematográfica	51
2. Lo cinematográfico y lo fílmico: el <i>efecto de real</i> y la <i>impresión de realidad</i>	57

CAPÍTULO II
LA IMAGINACIÓN CREADORA

A. La fabulación como transformación de la realidad	63
B. El lugar de la imaginación en la teoría de Jean Mitry	68
1. La imaginación entre la razón y la emoción	71
C. La participación afectiva del espectador en el drama cinematográfico	75
1. Fascinación pasiva o participación consciente	78
2. Continuidad, implicación, anticipación y asociación proyectiva.....	83
3. Imaginación y reconocimiento simbólico	86

CAPÍTULO III
LA MEMORIA PERSONAL

A. Aproximación al concepto de <i>memoria</i>	93
1. Percepción, cine y memoria.....	95
2. Memoria y comprensión.....	97
B. Del ritmo cinematográfico a la duración vivida	
1. Continuidad y discontinuidad	101
2. Tiempo, espacio y ritmo.....	104
C. El placer del reconocimiento o la memoria personal	
1. Unidad y reconocimiento	108
2. Autoconciencia o reconocimiento de la identidad personal.....	111
 RECAPITULACIÓN	 121

PARTE II
DIMENSIONES EDUCATIVAS DEL CINE

INTRODUCCIÓN 127

CAPÍTULO IV
EL CINE Y LA EDUCACIÓN DE LA SENSIBILIDAD

A. La indeterminación biológica del cuerpo humano como base para una educación de la sensibilidad 131

B. Ampliación de las capacidades innatas del ser humano: aprendizaje y libertad..... 133

 1. La corporalidad desde la fenomenología: de la sensación a la conciencia 138

C. Educación de la sensibilidad a partir de la experiencia fílmica..... 144

 1. El aprendizaje del tiempo y espacio vitales a través de la imagen fílmica 150

 1.1. La profundidad de campo 152

 1.2. El espacio dramático 154

 1.3. La experiencia del paso del tiempo..... 163

 1.4. El ritmo fílmico y la acción vital..... 169

 2. La ficcionalidad como tendencia connatural al hombre 172

CAPÍTULO V
EL MUNDO PSÍQUICO DEL CINE

A. La ficción como experiencia..... 180

 1. Educación y ficción 183

 2. Sentimientos suscitados, ideas sugeridas..... 187

 3. Un lugar para la educación psíquica en la teoría de Jean Mitry 190

B. La educación estética y el aprendizaje de la vida por imitación virtual..... 194

 1. Breve recorrido por la teoría de la *mimesis* 195

 2. La imitación no mimética 200

3. Los mundos posibles y la identificación con la acción	205
4. Imágenes del mundo interior.....	211
C. La <i>catarsis</i> o el aprendizaje de la vida por conmoción de los sentimientos.....	212
1. Reconocimiento	217
2. La representación como juego	221
D. El valor educativo del mito cinematográfico	225
1. El descubrimiento del mito.....	228
2. Más allá del aquí y ahora	231

CAPÍTULO VI

EL ESPECTADOR EN LA SOCIEDAD

A. Moral, cultura y sociedad	242
B. Capacidad crítica del espectador	247
1. La libertad del espectador <i>versus</i> la libertad del cineasta.....	250
2. Desenlace moral de la experiencia fílmica: educación de la voluntad ...	252
C. El cine como cultura	258
1. El cultivo de la persona.....	259
2. Calidad cultural <i>versus</i> comunicación de masas.....	261
D. Educación moral y estética: hacia una interpretación crítica del mundo	265
EPÍLOGO.....	271
CONCLUSIONES	275
BIBLIOGRAFÍA.....	283
A. Fuentes.....	283
B. Bibliografía General	284
ANEXO I: <i>CORPUS</i> BIBLIOGRÁFICO DE JEAN MITRY	293
ANEXO II: FILMOGRAFÍA DE JEAN MITRY	301

INTRODUCCIÓN

El presente libro surge como respuesta a una serie de cuestiones e inquietudes generadas dentro del marco de una Teoría de la Educación Estética, área de investigación que va siendo cada vez menos desatendida y más reconocida en las distintas instancias educativas, debido quizás a la imperiosa necesidad de dar cabida en la formación integral del hombre a esa nota tan característica suya que es la capacidad creativa. Sin duda, una formación de este tipo se fundamenta en la libertad humana y en la singularidad de cada hombre como persona, que son la base para la formación de criterios de actuación en la vida, fin al que también está orientada, de algún modo, la Educación Estética.

Sin embargo, es necesario reconocer desde un principio que esta investigación se caracteriza por la interdisciplinariedad que tanto interés ha despertado en el ámbito académico en los últimos años, debido a la preocupación por recuperar el carácter de universalidad que es propio del saber universitario. Optar por una investigación interdisciplinar sobre el cine significa asumir de entrada el riesgo de exponerse a las críticas de todo especialista que aborde el estudio del fenómeno fílmico desde una óptica particular: el sociólogo, el esteta, el teórico de la comunicación, etc. Sin duda, la ambición de la interdisciplinariedad no equivale a la pretensión de abarcar todos esos ámbitos del saber, lo que es casi impensable, sino a la intención de examinar un fenómeno concreto de la realidad sin eludir las aportaciones principales que las distintas ciencias añaden a una perspectiva central –que en este caso es la Teoría de la Educación Estética–.

Uno de los primeros y principales teóricos de nuestro siglo que reconoció la importancia del arte en la educación fue Rudolf Arnheim, procedente de la

escuela de la Psicología de la Forma, para quien «una vez reconocido que el pensamiento productivo en cualquier área de conocimiento es pensamiento perceptivo, la función central del arte en la educación en general será evidentemente reconocida»¹. Este autor se encuentra a la cabeza de todo el interés suscitado desde los años 70 en los Estados Unidos en la línea de incluir en el *curriculum* a las bellas artes, como formación no sólo sensitivo-afectiva sino también intelectual².

El cine además de ser un espectáculo y una industria es también un arte, el Séptimo Arte, considerado por algunos como «la gran potencia educadora de nuestro tiempo, [...] que ha afectado a todas las dimensiones de la vida a la que ha dado una dilatación fabulosa, nunca soñada; ha sido el más eficaz instrumento de *paideia*, y con un alcance universal»³. Esta eficacia, sin embargo, sólo se mantiene cuando el cine ofrece un alto grado de calidad artística, y esto sucede en la medida en que presenta la realidad de la vida, no ‘fotográficamente’, es decir, siguiendo la mera descripción de los hechos, sino ‘cinematográficamente’, con toda la *ilusión* que puede proporcionar (incluyendo, sobre todo, su sentido de optimismo)⁴. Cuando el cine «es fiel a sí mismo y no abandona sus posibilidades a cambio de cualquier plato de lentejas –un momento de popularidad, los elogios de los críticos, los premios de los festivales–, es capaz de realizar y presentar algo que es uno de los núcleos más profundos de la educación: los *temples* de la vida»⁵. Aquí radica la importancia que puede tener, sobre todo, para la educación de la emotividad y del carácter. Y de ahí nace la motivación de la presente investigación: estudiar la fundamentación antropológica que subyace a la virtualidad educativa del cine, a partir de la teoría cinematográfica de Jean Mitry, y algunas dimensiones educativas que ofrece el cine tal como este autor lo entiende.

A lo largo de la historia de la teoría del cine, han sido varios los intentos que relacionan el cine con la psicología de la percepción, comenzando por el del psicólogo alemán, Hugo Münsterberg, en 1917, continuando con el del ya citado

1. ARNHEIM, R., *El pensamiento visual*, Paidós, Barcelona, 1986 (1969), 296. Antes de él en 1943 fue decisiva la aportación en el ámbito anglosajón de Sir Herbert READ con el título *Education through Art*, traducido de nuevo recientemente al castellano: *Educación por el arte*, Paidós, Buenos Aires, 1991 (2ª ed.).

2. Cf. EISNER, E. W., *Cognition and Curriculum*, Longman, Nueva York, 1982, 74, y en especial, todo el cap. IV, 71-92. Sin duda, este interés se ha beneficiado de la influencia de la psicología cognitiva que ha dominado el panorama intelectual de los Estados Unidos en los últimos decenios, pero a su vez, en parte, también la ha padecido.

3. MARÍAS, J., *La educación sentimental*, Alianza, Madrid, 1992, 211.

4. Cf. GARCÍA-HOZ, V., “El cine: influencia real de un arte de ilusión”, *Revista Española de Pedagogía*, 34, 1951, 261-271.

5. MARÍAS, J., *La educación sentimental*, o.c., 216.

Rudolf Arnheim⁶, y terminando con el de algunos autores que se inscriben en torno a la llamada *pragmática* de lo audiovisual. Pero el autor estudiado en esta investigación, Jean Mitry, marca un momento decisivo en la historia de la teoría cinematográfica, puesto que ha sido reconocido como el primer académico de la teoría del cine (fue uno de los primeros profesores universitarios de cine en París). Además, el eclecticismo con que se ha calificado a menudo la exposición de su teoría se debe principalmente a esa visión interdisciplinar –si se prefiere, universitaria– con que examina el fenómeno fílmico.

Antes de Mitry, todas las teorías e historias del cine son consideradas como intentos generalistas y a veces excesivamente intuitivos, faltos de rigor científico; después de él, «la historia de la teoría del cine está determinada por la importancia cada vez más masiva de conceptos, de sistemas conceptuales enteros, que provienen de las llamadas *ciencias humanas*»⁷. Pero su importancia se debe, sobre todo, a la tentativa sintética de su teoría por integrar el elemento estético y el elemento psicológico del cine, que son los polos entre los que oscilan las dos tradiciones anteriores a él: la formalista y la realista, respectivamente. «La de Mitry es una teoría genuinamente sintética. Ha conseguido mantener una visión que acomoda la *apertura al Ser* de Bazin, mientras insiste en que el Ser es significativo sólo en cuanto el hombre lo transforma a través de todos los recursos, poderes y limitaciones a su disposición. En esta aventura, el cine es su instrumento superior, porque mientras funciona como la percepción natural, construye otro mundo más intenso a lo largo de ella. Por tanto, nos permite comparar nuestras formas de ver y evaluar la realidad con las de otras personas. Nos permite proyectar nuevos sentidos sobre la realidad, sentidos que necesariamente nos enriquecen y rinden tributo al mundo inagotable en el que vivimos»⁸.

El interés de este autor para un estudio que se enmarca dentro de la Educación Estética estriba también en que su personalidad engloba tres facetas fundamentales del saber: la investigación y difusión teórica, la realización técnico-práctica de algunos experimentos fílmicos⁹ y de colaboraciones en los

trabajos de otros autores y, por último, la labor pedagógica de varios años (desde 1945 hasta su muerte en 1988) como profesor de historia y estética del cine en el IDHEC (*Institut des Hautes Études Cinématographiques*), en la Universidad de

6. Cf. ARNHEIM, R., *El cine como arte*, Paidós Estética, Barcelona, 1990 (1933).

7. AUMONT, J.; BERGALA, A.; MARIE, M.; VERNET, M., *Estética del cine*, Paidós Comunicación, Barcelona, 1989, 295.

8. ANDREW, D., *Las principales teorías cinematográficas*, Rialp, Madrid, 1993, 251.

9. Entre ellos los más destacados son el realizado en 1949, *Pacific 231*, y el de 1951, *Images pour Debussy*, donde experimenta las relaciones entre la música y la imagen cinematográfica.

París I, y en la Universidad de Montreal, además de la actividad inicial que le llevó desde 1924 a participar en cine-clubs y revistas. Cabe advertir, sin embargo, que aunque se trata de un personaje polifacético no se pretende mantener una tesis respecto a todas las facetas del cine que desarrolló; por tanto, no se cuestiona aquí ni su labor como historiador del cine, ni como realizador, sino únicamente como teórico, pero sabiendo que su teoría estaba de algún modo contrastada con la práctica.

La estructura de la investigación consta de dos grandes partes. La primera se dedica –después de una introducción a la figura de Jean Mitry y a la obra principal que se investiga, *Esthétique et psychologie du cinéma*– a desentrañar toda la antropología subyacente en la teoría fílmica que preconiza Mitry. Para ello, se estudia la importancia de algunas capacidades humanas durante la experiencia fílmica, como la percepción audiovisual, la imaginación creadora y la memoria personal, a las cuales se dedican los tres primeros capítulos respectivamente. En cada uno de ellos se explica primero en qué consiste la capacidad en sí misma, independientemente de su función durante la experiencia fílmica, y después se examina en qué medida interviene en tal experiencia. En realidad, se trata sólo de un modo de sistematizar la explicación de la idea de hombre que Mitry sostiene en la experiencia fílmica. Es evidente que ni existen tales capacidades como la percepción, la imaginación o la memoria independientemente de los distintos modos en que se concreta el obrar humano, ni tampoco esas capacidades intervienen separadamente durante la experiencia del cine como si se tratara de parcelas compartimentadas, cada una con su función específica al margen de las demás. Precisamente por su naturaleza, la experiencia fílmica supone la integración de numerosos factores del obrar.

La segunda parte del libro la componen otros tres capítulos y se dirige directamente a la cuestión educativa, adentrándose en el estudio de las dimensiones educativas más importantes del cine. Concretamente, el capítulo cuarto se centra en la educación de la sensibilidad, comenzando por explicar de modo general en qué consiste educar la sensibilidad humana, y considerando después las posibilidades concretas que el cine como narración *audio-visual* ofrece al aprendizaje del tiempo y espacio vitales. El capítulo quinto se ocupa del aspecto afectivo-cognitivo del desarrollo educativo. Primero, desde la ficcionalidad como tendencia natural en el ser humano; después, considera la experiencia fílmica como una experiencia de ficción capaz de potenciar tanto la razón como los sentimientos, por medio de dos efectos equiparables a los que la filosofía clásica atribuye a la tragedia griega: la imitación virtual o *mimesis* y la conmoción afectiva o *catarsis*. El capítulo sexto se dedica al problema de la actuación humana y al aspecto socio-moral de la conducta; es decir, considera el paso del

mundo imaginario de la película al mundo real del espectador, inmerso en una sociedad concreta de la cual y en la cual participa y con un criterio de actuación que puede verse modificado.

Las conclusiones que se recogen al final no deben leerse de modo definitivo como si fueran los resultados obtenidos indiscutiblemente a partir de un ejercicio lógico-matemático sino más bien como el final de una reflexión detenida y una interpretación contrastada que sirva de fundamentación y guía orientadora a la comunidad educativa respecto al tema del cine. Tampoco se ha realizado en ningún momento a modo de ejemplo el análisis de películas que demuestren la virtualidad educativa del cine, ni se ofrece al final –como hacen otras investigaciones– ningún listado de películas recomendadas con sus sinopsis y clasificaciones según los públicos, puesto que existe un número tan interminable que ocuparía el trabajo de una nueva investigación. Además, la intención del presente estudio se centra exclusivamente en fundamentar la virtualidad educativa del séptimo arte para suscitar un verdadero interés dentro de la comunidad educativa y ofrecer unas pautas generales para su puesta en práctica, sin pretensión de solucionar los problemas concretos que se plantean durante esa aplicación, relativos a la disciplina didáctica. Y puesto que lo que aquí se defiende, al fin y al cabo, es la singularidad de cada experiencia fílmica, parece acertado confiar al buen criterio de cada maestro la elección adecuada a cada situación.

Dada la amplitud de la obra fílmica de Mitry –que llegó a escribir una enciclopedia universal del cine en varios volúmenes, una historia del cine, un diccionario de cine, y numerosas obras monográficas–, se acotó al iniciar esta investigación el terreno de las fuentes ciñéndolo a la obra teórica que Mitry elaboró sobre el fenómeno fílmico, puesto que apuntaba a ser la más interesante para el tipo de reflexión educativa sobre el cine que se acometía. El libro más importante es *Esthétique et psychologie du cinéma*, en dos volúmenes, publicado de nuevo en una edición póstuma revisada y reducida a un solo volumen, y traducida recientemente a otros idiomas. También se ha incluido entre las fuentes una obra teórica menor, *La semiologie en question*, donde se enfrenta a la tan extendida visión semiológica del cine, aprovechando la ocasión para revisar y demostrar la actualidad de aquellas primeras tesis mantenidas tres décadas antes en *Esthétique et psychologie du cinéma*. Además, se han tenido en cuenta algunos artículos sobre temas específicos de la teoría del cine que publicó en revistas especializadas. A la hora de citar se han utilizado todas las traducciones al castellano publicadas, facilitando también la referencia correspondiente de los originales en francés.

En cuanto a la bibliografía de estudio empleada, debido a la interdisciplinariedad del tema que se trata y a la amplitud de la teoría mitriana, que examina el cine desde muchos de los factores que lo determinan (psicológico, fenomenológico, estético, etc.), se ha escogido una bibliografía que permitiera, por un lado, conocer los aspectos antropológicos subyacentes en la teoría del cine que propone Mitry, teniendo en cuenta todo el sistema teórico en que se incluyen. Aunque las facultades psíquicas humanas que se estudian no se encuentran explícita ni sistemáticamente estructuradas en la *Estética y psicología del cine*, según el orden que aquí se les concede, sí se hallan presentes a lo largo de todo su pensamiento, ocupando además un lugar prioritario. Por otro lado, se ha elegido una bibliografía que permitiera también entresacar las implicaciones educativas de esta ‘antropología cinematográfica’, para inscribir el presente estudio dentro del marco más amplio de la Educación Estética, orientación que se ha procurado mantener a lo largo de toda su elaboración.

Cabe advertir, además, que no se trata de una investigación exhaustiva de todos los factores antropológicos que intervienen en el cine, sino sólo de aquéllos que en la teoría de Jean Mitry han sido considerados fundamentales para la educación. Por ejemplo, no se tienen en cuenta ni la atención, ni la motivación, ni el ambiente sociocultural, aunque queda expresada implícitamente la influencia ineludible de ellos. Tampoco se aporta ningún tipo de datos cuantitativos o comparativos que avalen experimentalmente las propuestas finales de este estudio, ya que, por un lado, no fueron utilizados por el propio autor, y por el otro, el discurso empleado se ha limitado básicamente a la argumentación interpretativa de los aspectos cualitativos más sobresalientes del tema estudiado. El interés indudable que podría tener una investigación de campo sobre este mismo tema queda, por el momento, aplazado para futuras investigaciones. De momento, y siguiendo el planteamiento de Rudolf Arnheim, el valor cualitativo de la ciencia tiene prioridad sobre el cuantitativo porque: «aún en las ciencias la exactitud mensurable no constituye un valor último de por sí, sino sólo un medio de comprobar la naturaleza de los hechos pertinentes. [...] Tanto la ciencia como el arte, pues, buscan hechos cualitativos, y las mediciones son un medio en el caso de ambas»¹⁰.

El empeño principal de esta investigación reside en revelar la validez educativa del arte cinematográfico, tan a menudo temido y criticado desde las principales instancias educativas. La teoría mitriana se presenta como una de las más adecuadas para este cometido puesto que otorga al cine un rango artístico tan elevado como el de cualquier otro arte, y al arte un valor cognoscitivo

10. ARNHEIM, R., *El pensamiento visual*, o.c., 295.

equiparable –si no superior– al de la ciencia, y también un valor experiencial tan provechoso o más que la vida misma.

En cuanto a las dificultades encontradas a lo largo de la investigación cabe resaltar el vacío existente de investigaciones en esta línea en el ámbito educativo, lo cual ha causado complicaciones no sólo en el trabajo de documentar el estudio sino también a la hora de plantear su desarrollo. Debido, por tanto, a la falta de referentes útiles, el problema central ha sido determinar, tras la lectura de la obra de Jean Mitry, los elementos de mayor interés en el análisis y de mayor valor para la argumentación de la virtualidad educativa del cine. Se ha abordado el problema desde la raíz misma: la necesidad de una fundamentación antropológica todavía inexistente. Las pautas a seguir ahí se han ido estableciendo desde las capacidades humanas más sobresalientes en la experiencia fílmica que Mitry defiende; después, esas mismas bases antropológicas han sido el cauce para abordar las dimensiones específicamente educativas respecto a la experiencia del cine: la educación de la sensibilidad estética, la educación de la afectividad y del carácter, etc.

Pero este vacío que inicialmente se presentaba como una contrariedad puede suponer después un valor añadido a la investigación si su aparición en el panorama actual de la investigación educativa se recibe desde las necesidades generadas por la propia práctica educativa. A medida que van proliferando las propuestas didácticas y las iniciativas escolares respecto al cine, se vuelve imperiosa la necesidad de fundamentar su virtualidad educativa sobre la revisión de conceptos básicos como los de educación y formación, sensibilidad y afectividad en el hombre, cultura y sociedad, arte y cine, etc. Una fundamentación general de la virtualidad educativa del cine puede ampliar el horizonte de todos los que se ven implicados en la tarea de educar y, así, dar cabida en el futuro a una mayor diversidad de propuestas educativas en este terreno pero con una misma finalidad compartida. De ahí la necesidad de continuar investigando en esta línea de fundamentación en la educación estética. No se puede terminar esta introducción sin antes dejar enunciados algunos de los interrogantes que todavía quedan por responder: ¿Cuál debe ser la intervención del educador en el encuentro entre el arte fílmico y el educando? ¿Puede la educación ampliar ese tipo de experiencia estética del cine al resto de experiencias vitales, fuera de las estrictamente artísticas? Si es así, ¿cómo se definiría esa práctica educativa consistente en experiencias personales del alumno dirigidas por el profesor? ¿Queda el carácter esencialmente personal de la acción educativa potenciado desde esta amplia concepción de la educación estética? Son sólo algunas de las cuestiones que probablemente serán ocasión de nuevas investigaciones.

Toda investigación procede generalmente de un interés profundo mantenido durante largo tiempo, y sufre una gestación pausada en la cual participan numerosas personas. Pero no es menos cierto que resulta prácticamente imposible reconocerlas a todas. Por ello, llegado el momento de agradecer a cuantos han contribuido en la presente investigación, es preciso ceñirse sólo a quienes han tenido una participación más directa. En primer lugar, se encuentra la Dra. Concepción Naval, sin cuya confianza en las posibilidades de este estudio y orientación a lo largo de todo su curso hubiera sido imposible llevarlo a cabo. Asimismo, debo nombrar a los miembros del tribunal que juzgó la tesis doctoral de la que procede este libro: Dr. Francisco Altarejos, Dra. Petra M^a Pérez Alonso-Geta, Dr. Juan José García Noblejas, Dra. Maria Rosa Buxarráis y Dra. Aurora Bernal.

En cuanto a la búsqueda de documentación ha sido muy valiosa la ayuda prestada por Madame Janine Mitry, por el realizador Vincent Sabatier del *Institut Jean Vigo* en Perpignan y por el equipo de la Cátedra de Cine de la Universidad de Valladolid. También hay que mencionar el servicio prestado por Guy Hennebelle, director de *CinémAction*, por Mercè Coll, integrante de *Drac Màgic* en Barcelona, por Mercè Rueda de la *Biblioteca de Cinema* de Barcelona, por M^a Ángeles Sanz del Archivo de la Filmoteca Española, por el personal de la *Bibliothèque Nationale* de Estrasburgo y por M^a Ángeles Aranda y Ana Isabel León de la biblioteca de la Universidad de Navarra. También fueron de gran ayuda las conversaciones mantenidas en los inicios del trabajo con los ya citados, Dr. Juan José García-Noblejas y Dr. Francisco Altarejos, el Dr. Gabriel Insausti y la Dra. María García Amilburu, así como sus comentarios a la lectura de una parte de él.

Todavía queda agradecer a la Asociación de Amigos de la Universidad de Navarra el apoyo económico prestado para esta investigación. También a la Facultad de Filosofía y Letras y a todo el Departamento de Educación de esta misma universidad, en especial a la que fue directora del entonces Departamento de Pedagogía, la Dra. Eloisa Mérida-Nicolich, y a mis colegas la Dra. Aurora Bernal, el Dr. Edison Santibañez y el Dr. José Manuel Roqueñí, por sus valiosos consejos. Por último, a Enrique Abad por su buena ayuda a lo largo de todo el trabajo.

PARTE I

**BASES ANTROPOLÓGICAS
DE LA TEORÍA DE JEAN MITRY**

INTRODUCCIÓN

Me resulta difícil imaginar quién sería yo sin todas estas imágenes

Andrei TARKOVSKI

Para comenzar el estudio del fundamento antropológico que se halla implícito en la teoría de Jean Mitry es imprescindible detenerse en la observación de su figura, delineando los rasgos principales de su vida y de su obra con la correspondiente contextualización histórico-cultural. Éste será el cometido de las siguientes páginas introductorias de la primera parte de la investigación. En el primer apartado se propone un acercamiento a la personalidad de Mitry a través de los hechos de su biografía más sobresalientes y de mayor interés para entender la teoría fílmica que elaboró. El segundo apartado es una presentación de *Esthétique et psychologie du cinéma*, que es el texto que expone aquella teoría con mayor amplitud y cuyo contenido ha sido el principal material de análisis para esta investigación.

A. VIDA Y OBRA DE JEAN MITRY

El nombre verdadero de Jean Mitry era Jean-René-Pierre Goëtgheluck le Rouge Tillard des Acres de Presfontaines. Nació en Soissons (Aisne) el 7 de noviembre de 1904¹, y permaneció allí hasta 1918, fecha en que su familia se trasladó a París tras la Gran Guerra y él comenzó sus estudios en el *Lycée Jeanson* de Sailly, sin destacar particularmente como estudiante. Sus intereses desde muy niño estuvieron marcados por la fascinación que en él provocaba el

1. En algunos textos aparece erróneamente su fecha de nacimiento en 1907.

funcionamiento físico del mundo perceptible, despertada por las clases al aire libre de uno de sus profesores que les hablaba de las estaciones, las estrellas, las corrientes, los bosques, etc.². En un párrafo de su obra, para explicar el sentido y la orientación de sus búsquedas, se ve obligado a confesar: «desde mi más tierna infancia, hay dos aspectos singulares del mundo y de las cosas que siempre me han turbado: por un lado los ritmos y los movimientos mecánicos cuya expresión se halla sublimada en la forma de esa máquina extraordinaria que lleva por nombre *locomotora* (a los seis años, como muchos niños de mi generación, soñaba con ser mecánico). Por otro lado, más importante quizá, el aspecto universal, cósmico de los ritmos y de los movimientos de la naturaleza; los árboles, el espesor pánico de los bosques, y, sublimándolo todo como una especie de cristal mágico, la fuente. Es decir, el agua, viviente espejo del universo. A los doce años todo mi interés era ser astrónomo»³.

Mitry vivió durante su infancia y juventud uno de los períodos principales en la puesta en práctica de los importantes avances técnicos y científicos de la época. Se vivieron unos años de gran crecimiento industrial, especialmente en el campo de la industria pesada. Las guerras coloniales de principios de siglo, la Primera Guerra Mundial (1914-1919), provocaron un importante despliegue de industria armamentística y de medios técnicos. Después, la actividad del período de entreguerras no fue menor. Y tras la recuperación de la Segunda Guerra Mundial y la crisis económica que le siguió, se impulsaron con gran fuerza en los años sesenta varios sectores industriales, en especial el automovilístico, con toda la red productiva que se activa a su alrededor⁴.

Sin duda, el cine participó también de todo este avance tecnológico-industrial y formaba parte importante de ese mundo físico que tanto fascinaba a Mitry, pues su infancia transcurrió en aquellos años en que era tan común que los niños fueran al cine una vez a la semana y que las sesiones continuas permitieran ver entre dos y tres películas cada vez. En su caso, además, hubo semanas en que acudía dos y tres veces al cine. Desde entonces su interés por el mundo físico real y el mundo cinematográfico ficticio crecieron paralelamente.

Comenzó estudios universitarios en el campo de la física y a partir de ahí su interés se extendió a otras cuestiones de lógica matemática y de filosofía del

2. Cf. LEWIS, B., *Jean Mitry and the Aesthetics of the Cinema*, UMI Research Press, Ann Arbor (Michigan), 1984, I.

3. MITRY, J., *Estética y psicología del cine*, 2 vol. (I. *Las formas*, II. *Las estructuras*), Siglo XXI, Madrid, 1978, vol. II, 186-187/158. [Los números que siguen a la barra indican la página de referencia en el texto original francés: *Esthétique et psychologie du cinéma*, Éds. Universitaires, París, 1963-1965. En adelante, las referencias a esta obra se simplificarán indicando sólo el volumen, seguido de los números de página de ambas ediciones].

4. Cf. ZORGBIDE, CH., *Historia de las relaciones internacionales*, vol. 1: *De la Europa de Bismarck hasta el final de la Segunda Guerra Mundial*, Alianza, Madrid, 1997.

conocimiento. Leyó a Russell, Wittgenstein, Carnap, Slick, etc. Su formación intelectual participó del eclecticismo que vivió el pensamiento francés de este siglo, y el europeo en general: desde el positivismo y la reacción espiritualista de las primeras décadas, con protagonistas como Bergson, Claudel, Péguy, pasando también por el surrealismo, la analítica del lenguaje, el marxismo y el existencialismo (o ‘existencialismos’) de entreguerras de tintes tan distintos como el de Sartre, el de Saint-Exúpery o el de Camus, hasta llegar a una posmodernidad iniciada desde las diversas respuestas estructuralistas al freudismo y al marxismo con Lacan, Foucault, Barthes, Derrida, etc. Frente a toda esta situación general tan involucionada hacia sí misma, Mitry supo encontrar ya a principios de los años sesenta una postura personal y crítica que conjugaba la fenomenología de Husserl y de Merleau-Ponty con un formalismo estético inspirado en el romanticismo simbólico del siglo anterior y que repercutió con fuerza en la poética francesa de la primera mitad de siglo. Su postura, mantenida a lo largo de los años con el entusiasmo que le caracterizó y por el que se ganó alguna que otra descalificación, se ha ido viendo validada en algunos de sus puntos más importantes a medida que se han alzado más voces críticas.

Sus primeros intentos en teoría del cine se centraron en exportar aquellos primeros conceptos de física y de filosofía al campo del arte cinematográfico. «El cine me interesaba como medio de conocimiento. Ya desde niño sabía distinguir entre los films Gaumont y los films Pathé. Después, descubrí que los films Pathé eran interpretados por actores de teatro, que se rodaban en decorados, mientras que los Gaumont –gracias a la tacañería de Mr. Gaumont– se rodaban en escenarios reales. Todo ello tenía un tono mucho más libre. Descubrí también que la realidad filmada, capturada dentro de un cuadro, me fascinaba más que muchos aspectos de la ‘realidad verdadera’. El cuadro que aísla las cosas, las vuelve conmovedoras. En esta organización del espacio y del tiempo, reencontré mis cuestiones científicas y filosóficas»⁵.

Por ello, tras su formación filosófica y científica en la universidad, se dedica en seguida al cine en sus múltiples facetas: como teórico, esteta, historiador, realizador, crítico, archivador y profesor; pero interesado siempre por la misma cuestión central. «Desde mis catorce años –declara– el único problema que me ha interesado, no ha sido saber el porqué y el cómo de la realización fílmica sino cómo y porqué el mundo dado en imágenes es más bello que el mundo real. La

5. MITRY, J., entrevistado por Ch. DESCHAMPS, “Jean Mitry, historien”, en *Revue de Filmologie*, 9, nov. 1980, XV-XVI.

imagen transforma la realidad. El cuadro es una composición, una reestructuración de lo real, una re-creación a través de la luz»⁶.

Conoció a los surrealistas A. Breton, L. Aragon, J.G. Auriol, P. Éluard, y colaboró con algunos cineastas de la vanguardia francesa del primer cuarto de siglo, como Jean Epstein, Abel Gance, Marcel L'Herbier o Jean Renoir. Durante aquellos primeros años profesionales también se dedicó a la crítica cinematográfica y a otras actividades en cine-clubs. En 1936, gracias a su encuentro con otros apasionados por el séptimo arte y por su rol social y cultural, logra fundar la Cinémathèque Française con François Langlois como secretario general, Georges Franju como director y él mismo como archivador. Más tarde, cuando ya trabajaba como profesor de Teoría e Historia del Cine en el IDHEC (*Institut des Hautes Études Cinématographiques*), realizó también sus propios films experimentales, entre la figuración y la no figuración, buscando correspondencias entre los ritmos musicales y los ritmos fílmicos. Entre ellos destacan *Pacific 231* (1949), sobre la música de Arthur Honegger, *Images pour Debussy* (1952) y *Symphonie Mécanique* (1955) sobre una música concreta de Pierre Boulez.

Su labor teórica y práctica en el cine se completa con una larga carrera docente y académica, que transcurrió durante 25 años en el IDHEC, donde enseñó Teoría e Historia del Cine a numerosos cineastas franceses; por primera vez en Francia y gracias a Mitry la estética del cine pasaba al mundo académico. Sin duda, Francia ha sido la cuna no sólo del cinematógrafo sino también de la teoría del cine y Mitry ha contribuido con creces en ello. Fue uno de los primeros profesores universitarios de cine, ocupando una plaza en la Universidad de Montreal (Quebec) desde 1965 a 1970 y al año siguiente pasó a convertirse en profesor de la Universidad de La Sorbona-París I y en Villetaneuse. Mitry marca la transición entre la era del cine-club y la era universitaria⁷; es más, el teórico norteamericano D. Andrew lo sitúa al comienzo de la teoría cinematográfica contemporánea⁸. Antes de ello, otros autores procedentes de distintas áreas de conocimiento dentro del ámbito académico contribuyeron enormemente a prepararle el terreno. Encabezado por el renombrado esteta E. Souriau, el *Institut de Filmologie* agrupó a varios profesores universitarios de diversas materias que compartían un mismo interés por el cine. A través de una publicación periódica de este instituto, la *Revue Internationale de Filmologie*, el estudio riguroso del

6. OMS, M., "Jean Mitry, la nécessité de l'histoire", *CinémAction*, 47, número especial "Les théories du cinéma aujourd'hui", 1988, 23-27, 24, donde el autor añade que tal declaración «recuerda a lo que decía Jean Epstein: "La fotogenia transforma el mundo, da un sentido superior a las cosas registradas"».

7. Cf. ANDREW, D., *Las principales teorías cinematográficas, o.c.*, 219.

8. *Ibid.*, 223.

cine se fue legitimando en tanto que se ajustaba a la tradición de disciplinas ya instituidas, como la filosofía, la psicología, la fisiología, la economía, etc.

Por otro lado, el hecho de que Mitry naciera a principios del siglo XX hizo que, mientras vivió hasta 1988, se ganara la fama entre sus alumnos y lectores de ser considerado como la memoria viviente del cinematógrafo⁹. Conservaba en su memoria más de 25.000 películas, cuyas críticas recogió en una exhaustiva e inconclusa *Historia del cine* en cinco volúmenes y una monumental *Filmographie universelle* (35 vol.). También publicó algunas monografías sobre Eisenstein, Chaplin, Renoir, Ford, Ince, Griffith, entre otros, y una historia del cine experimental e incluso algunas obras de poesía¹⁰; pero, sin duda, su mayor empeño fueron los dos volúmenes de la *Estética y psicología del cine*, que son objeto de análisis en esta investigación. El primero se publicó en 1963 y dos años más tarde apareció el segundo. Ese mismo año el joven semiólogo Christian Metz publicaba *Essais sur la signification aux cinéma*, cuyas primeras páginas estaban dedicadas exclusivamente a cuestionar la obra de Mitry, cuya reseña había elaborado poco antes para una revista especializada. La crítica de Metz, a pesar de algunos toques benévolos que reconocían a Mitry como el teórico del cine más completo hasta la fecha, daban a entender que una etapa de la estética del cine se cerraba con Mitry para dar paso a una nueva concepción del cine que se iniciaba con su propia obra, erigiéndose a sí mismo como el padre de la naciente semiología del cine. La obra de Mitry quedaba así, recién publicada, postergada al interés de unos pocos estudiosos de la historia de la teoría fílmica; implícitamente, se le negaba toda validez actual. Y así fue probablemente cómo la obra de Mitry se archivó rápidamente en las estanterías de las bibliotecas, mientras los estudiosos del cine se conformaban con leer la crítica que le hizo Metz y se apuntaban a las nuevas propuestas estructuralistas¹¹.

Stephen Bann explica cómo la recepción de la aplicación de la teoría semiótica al cine puede concretarse muy bien en el tiempo y se debe a la publicación de un número especial de *Screen* dedicado a él, un año antes de la publicación en inglés de *Film Language*¹². En este número queda clara la

importancia de la obra de Metz: se anticipó a la traducción al inglés de la obra de Mitry que la editorial de Paul Willemen describe como «la etapa concluyente [...]

9. Cf. *Diccionario del Cine*, Rialp, Madrid, 1992; OMS, M., “Jean Mitry, la nécessité de l’histoire”, *o.c.*

10. Los datos completos de toda su obra publicada, al igual que su filmografía, pueden encontrarse en los anexos que se incluyen al final.

11. Cf. LEWIS, B., “Foreword to the English Translation”, en MITRY, J., *The Aesthetics and Psychology of Cinema*, The Athlone Press, Londres, 1998, ix.

12. Cf. BANN, S., “Semiotics”, en *The Cambridge History of Literary Criticism*, vol. 8: *From Formalism to Poststructuralism*, Cambridge University Press, Cambridge, 1995, 85-109.

de una particular historia del pensamiento sobre cine» frente a Metz que «provee el marco para todo estudio posterior»¹³. Nació así una nueva línea en la historia de la teoría fílmica que sólo dos años después, y desde esa misma revista, Stephen Heath calificó de incompleta si el análisis textual no tenía en cuenta una teoría del sujeto, cuya orientación quedó desde entonces determinada por la aplicación al cine de la teoría psicoanalítica. Desde dentro mismo de la propia semiología nace así la tendencia crítica que se decanta más por interpretaciones psicoanalíticas e historicistas de ideología marxista. Gilbert Durand critica estas nuevas perspectivas por reducir el simbolismo a un sistema de signos alejados de todo misterio interpretativo, pero también acusa a aquel otro tipo de hermenéutica que acepta sólo fundamentaciones sustanciales y se olvida del símbolo concreto material¹⁴.

Manteniéndose al margen de estas dos nuevas líneas de estudio –la semiológica y la psicoanalítica–, Mitry siguió publicando artículos diversos sobre aspectos concretos del cine, algunos de ellos más directamente relacionados con la cuestión del lenguaje fílmico. Fue con la publicación de *La semiologie en question* en 1987 cuando Mitry contestó la propuesta semiológica de Metz y de todos los discípulos y seguidores que había generado, así como a los psicoanalistas¹⁵. En la respuesta de Mitry se escuchan algunos ecos de la teoría estética de M. Dufrenne que critica al estructuralismo y apoya la unión de una filosofía a una ética que reconoce los valores de la vida tal cual es¹⁶. Pero, realmente, aquellas páginas de 1987 no hacían sino reafirmar lo que ya había argumentado entre 1963 y 1965 en los dos volúmenes de *Esthétique et psychologie du cinéma*.

En ellos, además de analizar críticamente el pensamiento de autores anteriores como Epstein, Bazin, Arnheim, etc., y estudiar la relación del cine con las demás artes, realiza un examen profundo «sobre las condiciones de la expresión fílmica fundada sobre un fenómeno perceptivo»¹⁷. De ahí el título de la obra, pues la percepción fílmica reúne lo estético y lo psicológico del cine. Mitry considera que «algunas obligaciones técnicas no son evidentes sino a la luz de las necesidades psicológicas que las imponen»¹⁸ y que toda forma estética, toda imagen, es la expresión de lo que representa, del mismo modo que todo lo que quiere decir una película está en lo que muestran las imágenes y sus relaciones.

13. Cf. *Ibid.*, 99.

14. Cf. DURAND, G., *L'imaginaire symbolique*, Paris, PUF, 2ª ed., 1968, 39.

15. Existen otros textos anteriores –por ejemplo, “D’un langage sans signes”, *Revue d’Esthétique*, tomo XX, nº 2-3, 1967– donde ya elabora una respuesta crítica a los estructuralistas, pero con esta nueva publicación Mitry demuestra definitivamente su postura con argumentos más desarrollados.

16. Cf. LEWIS, B., “Jean Mitry et Christian Metz: esthétique et langage du cinéma”, *Communication et information*, vol. 4, nº 2, 1982, 35-44, 39.

17. PATAR, B., “Historien, oui, mais théoricien avant tout”, *CinémAction*, 47, o.c., 28.

18. *I.*, 484/404.

«En cine se habla de cosas con las cosas de que se habla»¹⁹. A partir de la concepción del cine que Mitry defiende en su libro, se pueden extraer algunas implicaciones educativas que se irán planteando a lo largo de esta investigación.

Bajo el título *La semiología en tela de juicio. Cine y Lenguaje* de 1987 se encuentra en su mayor parte una compilación de artículos aparecidos en la revista *Cinématographe*, cuya revisión aprovechó para contraponer su pensamiento a la postura que la semiología sostenía sobre el cine, y que tanta difusión había alcanzado en los últimos años. Además, el hecho de que retomara en esta segunda obra teórica algunos aspectos ya tratados en la *Estética y psicología del cine*, considerados de mayor interés, la dotan de gran utilidad para localizar y comprender los puntos centrales de su pensamiento, y por ese motivo se ha incluido en el análisis junto con la obra principal y algunos otros escritos sobre estas mismas cuestiones.

Sobre Mitry se han escrito ya numerosos artículos, a él se han dedicado páginas enteras e incluso capítulos monográficos de numerosas historias de la teoría fílmica, destacando entre todos ellos, el amplio capítulo de D. Andrew en *Las principales teorías cinematográficas*. Se han realizado ya varias tesis y trabajos universitarios en los Estados Unidos, destacando especialmente los de la Universidad de Iowa: el de B. Lewis, *Jean Mitry and the Aesthetics of the Cinema* (1980), y el de David Bordwell, *Mitry on Montage*, (tesis inédita para seminario, mayo 1972), ambos profesores universitarios en ejercicio. Para B. Lewis hay que reconocer a la teoría mitriana la tentativa de síntesis entre el valor significativo y el valor expresivo del lenguaje cinematográfico pero, en realidad, dice, con Mitry y Metz aparecen dos nuevas perspectivas en la teoría del cine: la estética –que recurre a elementos interpretativos, como lo hace la hermenéutica y la fenomenología desde la filosofía– y la semiológica –que lo considera desde el punto de vista lingüístico, o del análisis estructural–. Ambas son complementarias²⁰.

Con una multifacética pasión por el cine, Mitry se mantuvo intelectualmente activo hasta sus últimos días, tal como lo muestra el film de Vincent Sabatier, *Jean Mitry, des images et des mots*, rodado tan sólo unos meses antes de su muerte, el 13 de enero de 1988, y donde se puede apreciar a un hombre de 83

19. MITRY, J., *La semiología en tela de juicio. Cine y Lenguaje*, Akal, Madrid, 1991, 62/102. [Se seguirá el mismo criterio para citar esta otra obra de Mitry, abreviando el título y con el número de página de la edición traducida, seguido del número de la original: *Sem.*, 62/102].

20. Cf. LEWIS, B., “Jean Mitry et Christian Metz”, *o.c.*, 35-44, donde concluye: «ces deux grands théories ne doivent pas être lues comme des paradigmes mutuellement exclusifs mais plutôt comme des compléments. D'un côté, l'analyse porte sur l'engagement, l'impact immédiat et les qualités diverses du cinéma en tant qu'objet perceptuel et, d'un autre côté, sur les systèmes de relations qui informent ce phénomène et qui constituent les conditions de sa possibilité» (44).

años todavía rebotante de vitalidad, entusiasmo y pasión por el cine que afirma respondiendo a una pregunta del entrevistador, su colega y amigo Marcel Oms, acerca de la historia del cine: «cuando hablo de cine con algunos jóvenes como Gaudreault, por ejemplo, con quien discuto a menudo..., ellos se imaginan que nosotros, los historiadores, hacemos separaciones. Y eso no es cierto, todo eso se enreda, todo se interpenetra»²¹.

Esa fue la clave de toda su obra. Para Mitry, la realidad se nos muestra como una infinidad de relaciones, a veces aparentemente caóticas, pero todas finamente entrelazadas, constituyendo mundo, *logos*. El cine es un reflejo de esa manera de ser múltiple, ambigua, compleja, caótica, rica, nueva, pero bajo la cual se esconde un orden, una lógica, una intención que a todo confiere un sentido.

B. PRESENTACIÓN DE *ESTHÉTIQUE ET PSYCHOLOGIE DU CINÉMA*

Muy al principio de su obra se puede leer una de las afirmaciones definitivas que Mitry apunta respecto a la intencionalidad del trabajo realizado en el libro: elaborar una estética del cine atendiendo sólo a sus condiciones de existencia²². Así, una de las preocupaciones centrales de toda su teoría radica en la percepción fílmica, empezando por el punto de vista de la psicología del cine y superándolo en una estética más elaborada; en realidad, la teoría de Mitry es un intento de definir el cine en todos sus aspectos, desde el más puramente experiencial hasta su última capacidad como «moldeador del espíritu humano»²³. B. Lewis reconoce en la *Poética* de Aristóteles un claro antecedente de la estética del cine que quiere elaborar Mitry. Igual que Aristóteles describe en la *Poética* las características perceptivas del arte dramático, sus particularidades genéricas y los efectos psicológicos (*mimesis* y *catarsis*) –de los que se deriva la importancia del arte dramático en la formación humana–, igualmente Mitry trata de la naturaleza del cine como objeto de percepción y del valor y funciones del símbolo expresivo²⁴.

21. Declaraciones del propio Mitry filmadas por Vincent Sabatier en *Jean Mitry, des images et des mots*, 1989, Francia.

22. Cf. I, 3/11.

23. Cf. LEWIS, B., *Jean Mitry and the Aesthetics...*, o.c., 5.

24. Cf. *Ibid.*, 36.

A partir de ahí, se puede comprender mejor el esquema seguido por Mitry a lo largo de los dos volúmenes que constituyen su obra, el primero de ellos dedicado a “Las estructuras” básicas de toda estética fílmica, mientras el segundo se refiere a “Las formas”, que son los elementos configuradores de los estilos cinematográficos, los que determinan las connotaciones psicológicas. Aunque a menudo se le ha reprochado la poca claridad y la falta de método de su exposición, que no escatima una página en comentarios sobre algunos aspectos más secundarios del fundamento estético y psicológico del cine, no cabe duda de que bajo esa aparente confusión existe una sistematización intencional, que queda más al descubierto si se dejan a un lado los recorridos que tan frecuentemente traza fuera del camino central. Este pulido del cuerpo principal del libro lo lleva a cabo durante los años últimos de su vida, trabajando y recogiendo notas para una nueva edición revisada. La muerte le sobrevino antes de poder terminar este trabajo, pero las conversaciones que había mantenido con algunos de sus colegas respecto a los cambios que quería introducir, junto a las notas que dejó, hicieron posible la aparición póstuma de esa nueva edición reducida a un sólo volumen –a cargo de B. Patar–, en la cual principalmente se omiten la mayor parte de aquellos pasajes que se descolgaban del hilo conductor. Esta nueva publicación en 1990, junto con su reciente traducción al inglés en 1998, demuestra la actualidad de la que goza todavía el pensamiento de Jean Mitry y le devuelven la autoridad de la que con tanta prontitud le privaron en su día. Debe admitirse, sin embargo, que la teoría de Mitry supone un primer intento de sistematizar científicamente la teoría del cine, y por ello, debido a la falta de antecedentes y mirado desde la óptica actual, se observan algunas carencias de método y fundamentación.

El núcleo de la teoría mitriana está, como afirma Lewis, en que se construye sobre el campo de la experiencia cinematográfica, es decir, desde la fenomenología: distingue así unas estructuras básicas del cine sobre las que se asientan unas formas pertenecientes a los distintos estilos. Mientras las estructuras cinematográficas (la imagen y el cuadro cinematográfico, el tiempo y espacio del plano, es decir, el movimiento, el discurso narrativo, etc.), serían comunes a toda expresión fílmica, a todos los estilos, las formas cinematográficas varían según el estilo expresivo de cada cineasta y le dotan de significación psicológica: el ritmo, la música, la escenografía, la interpretación, etc.). Definir qué se incluye entre las estructuras y qué entre las formas, ahí está el problema, el conflicto entre las distintas teorías del cine.

En general, se puede afirmar que todas las teorías fílmicas anteriores a Mitry adoptaban una forma estilística concreta como fundamento estético de toda expresión fílmica, como ocurre, por ejemplo, con el cine de Eisenstein. La

pretensión de Mitry era superar todo reduccionismo estilístico, proponiendo una estética general del cine, a partir de la cual toda expresión formal pudiera considerarse válida. Este empeño radica en su propia concepción artística del lenguaje cinematográfico: para Mitry, las imágenes cinematográficas constituyen un lenguaje libre, incesantemente diversificado, capaz de crear su particular sentido en cada film concreto y no a partir de unos significantes codificados de una vez por todas²⁵. «Si, como dice Mitry, es esa *connotación implicativa* la que hace que el cine sea un lenguaje, sólo alcanzará ese nivel en tanto que se constituya como *escritura estética*»²⁶. Sin embargo, toda estética exige ser definida, y Mitry lo hace según aquellas estructuras atribuidas al cine (imagen, cuadro, movimiento, etc.), donde, de algún modo, también se le puede acusar de estar delimitando un tipo de cine²⁷.

Interesado sobre todo por las posibilidades del cine como simbolismo estético, como medio de expresión de triple valor (sensitivo, emotivo e intelectual), y en el fondo por todo funcionamiento simbólico de la experiencia humana, Mitry tiende a no prestar atención a aquellas formas cinematográficas que no se estructuran según estos tres valores²⁸.

Después de aquella defensa a ultranza de la dimensión estética del cine podría parecer que Mitry tiene que acabar admitiendo la relatividad final de toda estética del gusto. Y ello podría suscitar una contradicción a la hora de proponer algún tipo de educación cinematográfica; sin embargo, en el pensamiento de Mitry, donde confluye la herencia ilustrada junto con la del romanticismo simbólico²⁹, está siempre presente la posibilidad de un espectador ideal y la posibilidad de fomentar un hábito cinematográfico en el espíritu del espectador, lo cual no significa que Mitry defienda un cine sólo para las élites más sensibles

25. Cf. ZUNZUNEGUI, S., *Pensar la imagen*, Cátedra, Madrid, 1995, 179.

26. *Ibid.*, 178.

27. Es preciso advertir desde ahora que Mitry incluye dentro del concepto de cine sólo aquél que pueda ser considerado artísticamente, según unos parámetros estéticos definidos, que excluyen otro tipo de productos audiovisuales, generalmente clasificados también como cinematográficos.

28. Cf. LEWIS, B., *Jean Mitry and the Aesthetics...*, o.c., 38.

29. Cf. BOWRA, *La imaginación romántica*, Taurus, Madrid, 1972, 21-22, donde define la importancia de la imaginación romántica en la experiencia simbólica que Mitry también defiende: «Su finalidad era descubrir el misterio de las cosas, a través de sus manifestaciones individuales y explicar su significado. Apelaban para ello no a la mente lógica, sino a su ser completo, al conjunto de sus facultades intelectuales, sensitivas y emotivas. Sólo los datos individuales de la experiencia imaginativa podían hacer esto. En ellos vemos ejemplos de lo que no puede ser expresado directamente con palabras, sino sólo por medio de alusiones y sugerencias». Más adelante, sigue explicando: «Los grandes románticos, pues, estaban de acuerdo en que su tarea consistía en descubrir por medio de la imaginación un orden trascendental que explicaría el mundo de las apariencias, y nos revelaría no sólo la existencia de las cosas visibles, sino también sus efectos en nuestro ser, los latidos imprevistos de nuestro corazón en presencia de la belleza y la convicción de que la fuerza que nos mueve no puede ser una ilusión, sino algo que asienta su autoridad en el poder que gobierna el universo. Para ellos, esta realidad no podía ser más que espiritual y venía a reforzar la doctrina de Hegel, según la cual, no existe más realidad que la del espíritu» (33).

sino, al contrario, que todo espectador puede buscar en el arte las aspiraciones comunes a la naturaleza humana, pero que sólo pueden ser alcanzadas individualmente. De ahí la importancia del carácter experiencial en el cine.

El enfoque del presente estudio se encuentra más en la línea de esta educación estética que de la pedagogía del cine, puesto que esta última sólo podrá elaborarse una vez asentada la primera, que le sirve de fundamento. La teoría fílmica que nos propone Mitry se presenta como una de las más adecuadas para establecer ese fundamento estético de la educación cinematográfica.

En definitiva, y siguiendo a Lewis, hay tres importantes aportaciones que deben ser reconocidas a la teoría fílmica de Mitry: la primera consiste en toda la carga fenomenológica que su teoría recoge de la experiencia fílmica; la segunda se refiere a la sistematización teórica a partir de la síntesis de las teorías anteriores; la tercera estriba en la relación que establece entre la teoría fílmica y otros saberes como la filosofía, la psicología y la teoría estética³⁰.

Todavía se podrían añadir otras dos: por un lado, la reivindicación del carácter artístico del lenguaje cinematográfico, hoy en día tan anclado en convencionalismos comerciales y por otro, la capacidad humanista del cine, es decir, la capacidad de devolver al espectador su condición de hombre en medio del mundo.

30. Cf. LEWIS, B., *Jean Mitry and the Aesthetics...*, o.c., 95. Sin embargo, según Lewis, el compromiso a ultranza de Mitry con la estética simbólica no le permitió avanzar con los cambios conceptuales que hubo, y éstos sólo le sirvieron para reafirmar su postura. Más que avanzar hacia un saber abierto y atento a las nuevas tendencias, dice Lewis, Mitry sigue apasionado en sus primeras afirmaciones acerca de la experiencia fílmica y filtra siempre lo nuevo según le sirva o no para apoyar su teoría y ganar nuevos adeptos. Ahora, dadas las últimas tendencias de la teoría fílmica, de vuelta ya de un análisis semiológico deconstruccionista del cine, parece más acertado afirmar que la teoría de Mitry todavía puede leerse hoy con validez en muchos de sus aspectos principales.

CAPÍTULO I

DE LA PSICOLOGÍA DE LA PERCEPCIÓN A LA ESTÉTICA DEL CINE

A. PLANTEAMIENTO INICIAL

Un estudio con un enfoque pedagógico acerca del cine y de su virtualidad educativa debe comenzar atendiendo a los fundamentos antropológicos que se encuentran, no sólo en la base de toda posible estética del cine, sino también en los presupuestos de una teoría de la educación que pretenda tener como punto de partida un conocimiento profundo del ser humano y de sus facultades psicológicas.

Siguiendo la clasificación que la antropología filosófica establece entre la psicología de las facultades del ser humano¹, empezaremos nuestro estudio desarrollando el concepto de *percepción*, para tratar en otros capítulos aparte los de *imaginación* y *memoria*. La psicología moderna estudia bajo el mismo término de *percepción* a las tres facultades, ya que éstas quedan incluidas dentro de un único acto perceptivo global. Sin embargo, es necesario analizar por separado los elementos que lo componen para definir cuál sea la naturaleza de todo el proceso de la percepción.

La percepción como fundamento primero de la estética fílmica se encuentra presente en toda la teoría cinematográfica de Jean Mitry. Son numerosas las referencias a la operación perceptiva a lo largo de todo su tratado sobre cine y que la sitúan en la base de toda estética, en concreto de la estética del hecho fílmico, como primera operación cognoscitiva dentro de todo el proceso humano de conocimiento. Además, la pedagogía también sitúa a la percepción en la base

1. Véase la clasificación psico-antropológica de las facultades de la sensibilidad interna: percepción, imaginación, estimativa y memoria, desde un enfoque filosófico en YEPES, R., *Fundamentos de antropología: un ideal de excelencia humana*, Eunsa, Pamplona, 1996, 38-40.

antropológica de todo proceso formativo humano, precisamente por la amplitud de posibilidades que ofrece para la ampliación de la experiencia vital, de la identidad subjetiva² y, en última instancia, del conocimiento objetivo de la realidad³. Es impensable una acción educativa que no tenga su origen en un acto perceptivo⁴.

Comienza, por tanto, este capítulo dedicando el siguiente epígrafe al estudio de la percepción en la estética mitriana del cine, en particular, pero sin olvidar el papel fundamental que adquiere en la acción educativa ya que no se quiere perder de vista el enfoque pedagógico general de esta investigación.

Se tratará en primer lugar la realidad que se nos aparece a través de la percepción, desde que ésta tiene comienzo con la *sensación* hasta que alcanza su plenitud en la *conciencia*. Aquí se explicarán las diferencias que Jean Mitry establece entre lo real percibido y lo real verdadero, entre el objeto real y la cosa *en sí*⁵, para pasar a continuación a definir la postura intermedia que adopta Jean Mitry entre los teóricos de la *Gestalt* y los fenomenólogos. En un segundo apartado, dedicado más específicamente al problema de la percepción audiovisual de la imagen cinematográfica, se procurará distinguir qué se entiende por *efecto de real* y qué por *impresión de realidad*, explicando la complementariedad que se establece entre ambos términos, para lo cual será necesario esclarecer antes los conceptos de lo cinematográfico y lo fílmico.

No aparecen linealmente en la obra de Mitry las partes dedicadas a la percepción. En el primer tomo de su tratado, “Las estructuras”, se encuentran consideraciones aisladas acerca del fenómeno perceptivo al tratar de temas como el de la creación artística, el del ritmo, el montaje, el lenguaje, la imagen, etc.

2. Para un acercamiento antropológico general al concepto de percepción relacionado con la ampliación de la experiencia vital y la identidad subjetiva o memoria, cf. VICENTE, J. y CHOZA, J., *Filosofía del hombre. Una antropología de la intimidad*, Rialp, Madrid, 1992, 187-204.

3. Para profundizar en el tema de las relaciones entre la percepción y el conocimiento objetivo de la realidad, cf. FABRO, C., *Percepción y pensamiento*, Eunsa, Pamplona, 1978, dedicado a la revisión de la postura aristotélico-tomista y a la defensa de su actual vigencia entre las distintas posturas filosóficas y psicológicas modernas.

4. Cf. ALTAREJOS, F., “Dimensión simbólica del acto educativo” en *Anuario Filosófico XVII*, 1984, 9-29, donde se refiere a la «estructura simbólica de la percepción» que propone A. Gehlen para entender la dimensión simbólica del acto educativo que inicialmente es siempre un acto perceptivo (14).

5. Como veremos en adelante, Mitry distingue entre lo real percibido y lo real verdadero, y los identifica respectivamente con el objeto real y la cosa *en sí*. Para nuestro autor la palabra ‘objeto’ lleva ya implícito en su significado el concepto de percepción, de modo que todo objeto real se construye a partir de un acto del conocimiento, de la percepción, sin quedar reducido a ésta como ocurre con la cosa ‘en sí’ kantiana, sino refiriéndose a una realidad exterior y anterior a ese mismo objeto, que no se agota en el acto del conocimiento: «en mi opinión –se adelanta Mitry en afirmar ya en el capítulo dedicado al ritmo cinematográfico– el *esse* del objeto es irreductible a un *percipi*. No se debe sino a una correlación entre un fenómeno que lo trasciende y un *percipi* que lo constituye como objeto» (I, 419/352).

Parece, por tanto, que la cuestión perceptiva es capital para definir los elementos que intervienen en el fenómeno cinematográfico. Pero, además, en el segundo volumen titulado “Las formas” hay toda una parte dedicada a la percepción bajo el epígrafe “La conciencia de lo real”, en la cual se detiene a desarrollar específicamente el concepto de percepción como operación que finaliza y culmina en ese momento de conciencia. Cabe añadir también las conexiones que se establecen con la percepción al considerar, al final de este volumen, las relaciones existentes entre el fondo y la forma del film, así como cuando se ocupa del tiempo y el espacio del drama. Por último, en *La semiología en tela de juicio*, que compila y revisa diferentes artículos publicados con anterioridad, le dedica de nuevo buena parte del libro, siendo decisivo el papel que otorga a la percepción a lo largo de todo este texto. Además, debemos mencionar una de sus obras que no llegó a publicarse y que llevaba por título *Le Réel physique et les donées du monde sensible (Essai sur les relations entre la psychologie des perceptions et la nature du monde physique)*, lo que hace suponer que el fenómeno de la percepción en la base de todo conocimiento objetivo de la realidad constituyó una de las principales preocupaciones intelectuales de este teórico del cine. Se trataba de un intento de profundizar con rigor filosófico en los problemas de la psicología de la percepción y la fenomenología, que en el capítulo “La conciencia de lo real”, eran desarrollados únicamente en la medida en que podían justificar una estética del film.

B. LA PERCEPCIÓN DE LA REALIDAD: DE LA SENSACIÓN A LA CONCIENCIA

La importancia que para Mitry adquiere el problema de la percepción en la estética y psicología del cine se debe al papel decisivo que el autor otorga a esta facultad en la base de toda psicología general y de todas las teorías del conocimiento.

Mitry pretende explicar el fenómeno cinematográfico a partir del intento de superación de la discusión entre la teoría realista y la idealista del conocimiento. Se trata de establecer como *resultado* de la conciencia la dualidad objeto-sujeto, y no como un *a priori* de ella, tal como hacen aquellos dos sistemas de conocimiento en sus distintas variantes⁶. Realismo e idealismo aparecen como

6. Cf. VICENTE, J. y CHOZA, J., *o.c.*, 141, donde los autores advierten que la unidad yo-mundo se encuentra ejecutada, vivida, en la acción real sobre el mundo y que es sólo en el plano intelectual donde se establece la dicotomía entre el sujeto y el objeto.

dos posturas parcialmente válidas en el razonamiento de Mitry⁷. El *objeto* percibido por la conciencia no es ni un real verdadero perteneciente al mundo físico, como pretende la corriente filosófica conocida como ‘realismo ingenuo’⁸, ni un objeto *creado* por la percepción y únicamente interior al sujeto que percibe, como afirma el idealismo absoluto, sino que se trata de «un *hecho* de conciencia referido a una determinada causa física. Es un inmanente real que supone una determinada trascendencia. En resumen, sin pertenecer al sujeto que percibe ni a lo ‘real físico’, les es *correlativo*»⁹. Es decir, que el objeto de nuestra percepción participa tanto del mundo físico como de nuestra subjetividad: el agua es refrescante en la medida en que ella es fresca y yo estoy sediento al mismo tiempo, no por separado.

Otra definición de lo real percibido que resalta el carácter activo de la percepción como una operación creadora y formalizadora de estructuras cognoscitivas la encontramos un poco más adelante, donde afirma que lo real percibido es «*la forma de nuestra percepción, que está determinada, es decir, ‘enmarcada y limitada’, por nuestro nivel sensorial. Percibir es construir un mundo; tener conciencia de él, es dar este mundo como objeto*»¹⁰. Por tanto, los niveles sensoriales constituyen también el marco delimitador de la realidad que se nos aparece así con una forma organizada y estructurada según los umbrales perceptivos. Es lo que en fisiología Müller llamó, en la primera mitad del siglo

XIX, *la ley de la energía específica de las fibras nerviosas*, según la cual el

7. En general, toda la teoría del cine mitriana contenida básicamente en estos dos volúmenes, lejos de provocar la polémica que a menudo se ha querido achacar a la personalidad de su autor, es un intento de conciliar varias posturas aparentemente contrarias mediante la afirmación de aquello que cada una tiene de válido. Cf. BENSMAÏA, R., “Jean Mitry, Esthétique et théorie(s)”, *CinemAction*, 20, L’Harmattan, París, agosto 1982, 54-57 donde da a entender el interés reconciliador y universalista de Mitry: «para Mitry, toda buena teoría comporta un elemento de verdad».

8. El psicólogo *gestaltista* R. Arnheim describe gráficamente las consecuencias de esta perspectiva filosófica a la hora de analizar la obra de arte: «la doctrina ilusionista brota de una aplicación doble de eso que en filosofía se conoce con el nombre de ‘realismo ingenuo’. Según este planteamiento, no hay diferencia entre el objeto material y la imagen de él percibida por la mente; la mente ve el objeto mismo. Del mismo modo, la obra de un pintor o escultor se considera simplemente una réplica del percepto. Lo mismo que la mesa vista por el ojo se supone idéntica a la mesa en cuanto objeto material, así también la imagen de la mesa sobre el lienzo no es sino una réplica de la mesa que vio el artista. En el mejor de los casos, el artista podrá «mejorar» la realidad o enriquecerla con creaturas de la fantasía, omitiendo o añadiendo detalles, escogiendo ejemplos adecuados, reorganizando el orden dado de las cosas [...].

A las manipulaciones atribuidas al artista por esta teoría se las podría llamar ‘cosméticas’, porque en principio podrían ser efectuadas con el mismo resultado sobre el propio objeto modelo. Este procedimiento reduce el arte a una especie de cirugía plástica», en ARNHEIM, R., *Arte y percepción visual*, Alianza Forma, Madrid, 1993 (1954), 17.

9. II, 222/186-187. Esta definición se aproxima estrechamente al ‘símbolo’ de Cassirer por el cual el arte puede entenderse como forma simbólica, en la que acción y contemplación son correlativas. Cf. CASSIRER, E., “Le valeur éducatif de l’art”, *Écrits sur l’art*, Éds. du Cerf, París, 1995, 189.

10. II, 228/191.

órgano del sentido no siente más que a sí mismo¹¹ y por la que se establece la preponderancia de la energía receptora específica de los órganos sensitivos sobre la energía física de los estímulos externos que actúan sobre aquélla. Sin embargo, esa especificidad de los órganos sensitivos parece debida, como ha demostrado Konrad Lorenz, a un progresivo ajuste en la escala zoológica entre los receptores específicos y los estímulos externos adecuados¹². Es decir, viene a ser una *asimilación* cada vez mayor del mundo físico por los órganos sensitivos, que a su vez se van *adecuando* progresivamente a él. Se trata, por tanto, de lo que Piaget también ha estudiado en cuanto al desarrollo mental del niño sobre las funciones de asimilación y acomodación en la estructuración del pensamiento y a lo que Mitry se referirá en *La semiologie*, al hablar de la aparición del lenguaje y el pensamiento. Piaget descubrió la progresiva acomodación de las estructuras del pensamiento a medida que éste, en continua interacción con el mundo exterior, va asimilando los estímulos externos que de él recibe¹³. Pero la epistemología genética de Piaget considera las sensaciones como elementos estructurantes del pensamiento y la conducta, no en el sentido que pretenden los teóricos del lenguaje defensores del innatismo, para los que las estructuras mentales serían el resultado directo de conexiones nerviosas, sin que mediase entre éstas y aquéllas ninguna transformación. Piaget considera las estructuras nerviosas como el cuadro en el que quedan enmarcadas las «posibilidades e imposibilidades que determinarán las fronteras del campo en el interior del cual se efectuará la construcción de las conductas»¹⁴, y no como la predeterminación de éstas. Para Mitry, por mucho que se pueda observar cierto isomorfismo entre las estructuras perceptivas y el mundo físico, no se puede suponer ninguna armonía preestablecida entre ellas. Para él, lo único que viene dado de antemano desde el nacimiento es la propia constitución fisiológica, que incluye la infraestructura de

11. Cf. FABRO, C., *Percepción y pensamiento, o.c.*, 441, donde da a entender cómo esta ley de Müller se inspira directamente en los principios aristotélicos sobre la objetividad sensorial.

12. Cf. PINILLOS, J.L., *Principios de Psicología*, Alianza Universidad, Madrid, 1988 (reimpr.), (1975), 110-114, donde explica las tesis de Müller y Lorenz, incluyendo la transcripción de la crítica de Lorenz a la doctrina kantiana del *a priori* desde una postura evolucionista, que lo entiende como el *a posteriori* adquirido en el proceso evolutivo del sistema nervioso de la especie.

13. Se trata de un proceso en el que se van sucediendo progresivamente etapas de equilibrio y desequilibrio: «al asimilar de esta forma los objetos tanto la acción como el pensamiento se ven obligados a acomodarse a ellos, o sea, a reajustarse con cada variación exterior. Se puede denominar 'adaptación' al equilibrio de estas asimilaciones y acomodaciones: ésta es la forma general del equilibrio psíquico y el desarrollo mental aparece entonces, en su progresiva organización, como una adaptación siempre más precisa a la realidad». Cf. PIAGET, J., "El desarrollo mental del niño" en *Seis estudios de psicología*, Barral-Labor, Barcelona, 1986, 17.

14. PIAGET, J., *Épistémologie génétique et recherche psychologique*, P.U.F., 1957, 38, citado en *Sem.156/261*, donde se subraya esta idea para apoyar la hipótesis de una infraestructura innata constituida por el conjunto de los umbrales perceptivos o niveles sensoriales que forman «una especie de 'marco' que delimita la percepción y reorganiza lo percibido según una 'forma' que subtiende la representación de las cosas, fuente de todo pensamiento» (157).

los niveles sensitivos; es decir, aquello del ser humano que más pertenece al mundo físico, su corporalidad intermediaria entre éste y la estructura perceptiva que se vaya desarrollando a partir de aquella constitución fisiológica. Por tanto, cabe decir que la corporalidad, y con ella la percepción, se sitúa a caballo entre el mundo físico y lo psíquico¹⁵, entre lo material y lo inmaterial, de tal modo que el ser humano, a partir de un cuerpo orgánico formalizado *ab intrínseco*, según una «lógica implícita», dirá Mitry, pueda también formalizar las realidades físicas que le rodean para configurar un mundo vital propio. En este sentido, el propio cuerpo aparece como fundamento de la objetividad; es decir, de la configuración de los entes físicos en tanto que objetos. Así, el cuerpo se sitúa, recurriendo a la fenomenología de Merleau-Ponty, en la base de la cultura (del mundo de lo artificial) y, por tanto, en la base de toda estética. Esta idea se expresa con claridad en el capítulo dedicado a la conciencia de lo real: «El objeto –dirá– no preexiste al acto perceptivo, lo acaba: es su expresión»¹⁶. Sin embargo, matiza que tras la percepción existe un sustrato que escapa a ella, una realidad a la vez inmanente y trascendente cuya explicación no es posible sólo con un razonamiento lógico-deductivo que no dé cabida a un mínimo de imaginación. Es posible, por tanto, apelando (*de manera no abusiva*, precisará Mitry) a una fundamentación metafísica de la estética, admitir la existencia de un *real absoluto*, distinto de un ‘en sí’. Mientras no admite, por un lado, la existencia de la ‘cosa en sí’ en la realidad –independiente del sujeto que la percibe, la formaliza y le da existencia objetual– acepta, por el otro, que lo único verdadero sería un real absoluto desconocido para nosotros, *anterior y exterior*, que subyace a toda objetividad, un ‘*En Sí*’, llamado Dios por algunos, para el cual ya no tiene sentido hablar ni de realidad, ni de atributos, ni de existencia¹⁷.

«Sumida en el seno de una realidad que supera los límites de la aprehensión

15. Cf. VICENTE, J. y CHOZA, J., *o.c.*, 133-137. Junto a otras dimensiones de la corporeidad en el ser humano, los autores consideran la de su *organicidad* como la mediación entre lo físico y lo psíquico, entre el mundo y la autoconciencia. «El cuerpo se encuentra en la frontera entre lo externo y lo interno [...], nos permite sentir el mundo asumiéndolo en la conciencia, [y] es también la expresión de esa intimidad» (133). Y a partir de esto, establecen la siguiente pregunta: «¿está suficientemente bien hecho el cuerpo humano para captar la totalidad del cosmos según la amplitud entre umbrales mínimos y máximos de sus funciones cognoscitivas y, en general, vitales?» (134). Para lo cual responden según criterios estético-funcionales que el cuerpo humano es por su constitución fisiológica indeterminada el que más puede gozar sensiblemente del cosmos y conocerlo, gracias a esa amplitud y plasticidad biológicas que cabe denominar –según Vicente y Choza– «racionalidad o espiritualidad del cuerpo».

16. *II*, 222/186.

17. En este sentido es interesante el estudio acerca del poeta inglés C.S. Lewis de TERRASA, E., “Imagen y misterio. Sobre el conocimiento metafórico en C.S. Lewis”, en *Scripta Theologica*, vol. XXV, 1993, 95-132, donde apunta: «el misterio no obedece a un defecto, sino a un exceso de significación en la realidad, que no se puede encerrar ni en una proposición conceptual ni en una metáfora» (121).

humana, nuestra conciencia organiza, con los medios que le son propios, una realidad que puede dominar tanto mejor cuanto que es consecuencia de sus esfuerzos. O dicho de otro modo, los datos inmediatos de la conciencia son el efecto de una constante y perpetua mediación. Esta realidad arbitraria es para nosotros la única realidad verdadera; nos parece inmediata sólo porque esta mediación, consecuencia de nuestro nivel sensorial, constituye el acto mismo de percibir»¹⁸.

En efecto, para Mitry los límites naturales de nuestros sentidos funcionan a la manera del cuadro cinematográfico que delimita la imagen captada por el objetivo de la cámara y proyectada después sobre la pantalla. La imagen que nosotros percibimos viene mediatizada por este cuadro, aunque nos parezca estar frente a la realidad misma; del mismo modo, la realidad que percibimos está mediatizada por el tamiz de nuestra sensibilidad y sin embargo la consideramos inmediata y verdadera. Por tanto, el único *a priori* verdadero es la constitución fisiológica de nuestros sentidos que se ven limitados por los llamados umbrales o niveles sensoriales. Es el ‘tamiz’ a través del cual captamos la realidad de manera aparentemente inmediata, pero se trata de una verdadera mediación del conocimiento.

1. ENTRE LA TEORÍA DE LA GESTALT Y LA FENOMENOLOGÍA DE LA PERCEPCIÓN

No se pretende entrar aquí en disertaciones puramente metafísicas, sino sólo en la medida en que sea necesario para la explicación de los conceptos antropológicos que Mitry desarrolla. El interés de este estudio se centra primordialmente en las implicaciones educativas que estos términos puedan tener como fundamento de una estética del cine.

Con las afirmaciones que se acaban de citar, Mitry establece una conexión sin fisuras entre el acto de percibir y el hecho de conciencia, se trata de una única operación; la conciencia se sitúa al término del percibir; es su cumplimiento. Al principio de la operación se encuentra la sensación, siendo la conciencia su resultado. Para los psicólogos de la *Gestalt*, la sensación y la percepción son una sola cosa; la percepción consiste para ellos en una sensibilidad dotada de una estructura innata que determina todo lo real percibido, y que no contempla en su interior a la conciencia. Es decir, en el percibir la conciencia no asume un papel

18. II, 227/190.

activo creador sino pasivo de esa estructura innata. Y eso es precisamente lo que no acepta Mitry, para quien el mismo acto del percibir es el que crea esa estructura-inteligencia sensoriomotriz y no al revés. De alguna manera, se podría decir que Mitry acepta de la *Gestalt* el primer término de la función perceptiva: la sensación, pero no la reduce sólo a ella, sino que incluye un paso más, el de la conciencia, tomado de la fenomenología. Aceptar plenamente lo que postula la *Gestalt* sería como volver a las categorías kantianas de la inteligencia por las que ésta queda predeterminada. El hecho de conciencia (sea en forma de juicio, de intencionalidad, ...) quedaría al margen de toda percepción. Pero, a su vez, si se aceptara todo lo que afirma la fenomenología supondría también determinar la significación de las cosas desde una conciencia que las estructuraría *desde fuera* y las cargaría intencionalmente de sentido, subordinando a él las estructuras primarias sobre las que aquéllas se sustentarían¹⁹.

Para Mitry, distinguir entre sensación y percepción no supone separar ambos elementos pertenecientes a un mismo acto global, sino sólo realizar una diferenciación terminológica que permita analizar el proceso perceptivo en todos sus elementos constitutivos.

Entre los distintos pensadores en los que Mitry se basa para explicar su postura se encuentra el neoescolástico Michotte, quien acepta parte de la *Gestalt* en lo que ésta pueda tener de inspiración aristotélico-tomista²⁰, pero la rechaza en cuanto supone una determinación apriorística de la inteligencia por parte de los esquemas perceptivos que la Psicología de la Forma establece. Recoge también la crítica que desde la epistemología genética se hace contra la *Gestalttheorie*: se trata de no considerar a los esquemas perceptivos independientemente de la actividad que los ha configurado, tal como hace la *Gestalt*, sino junto a esa actividad estructurante²¹. La epistemología genética revaloriza el papel funda-

19. La distinción entre estructura primaria y secundaria se basa en la clasificación de las facultades psicológicas según sus funciones. La psicología moderna agrupa bajo el término de *organización primaria de la percepción* lo que la psicología filosófica clásica denominaba con el nombre de *sentido común e imaginación*, e incluye dentro de la *organización secundaria de la percepción* a la *cogitativa* y la *memoria*. Ver VICENTE, J. y CHOZA, J., *o.c.*, 180.

20. Existen algunos intentos, unos más radicales que otros, de asociar la escuela de Berlín con la filosofía aristotélico-tomista, basándose en que algunos de los primeros *Gestaltistas* se formaron en la escuela aristotélica de Brentano. Véase el segundo capítulo de FABRO, C., *Percepción y pensamiento, o.c.*, sobre todo 90-96, dedicadas a las relaciones entre la corriente neoescolástica y a la *Gestalttheorie*.

21. Siguiendo las afirmaciones del filósofo italiano C. FABRO, quien estudia las conexiones de la psicología filosófica clásico-medieval con la moderna, parece que las funciones de *asimilación-acomodación* de los esquemas de Piaget son las que más claramente se acercan a las funciones de la cogitativa tomista. Fabro cita a uno de los representantes de la epistemología genética, JANET, P., *Les débuts de l'intelligence*, 1935: «En efecto, el esquema de asimilación no es una entidad aislable de la actividad asimiladora y acomodadora. Éste no se constituye más que funcionando y no funciona más que en la experiencia; lo esencial, por tanto, no es el esquema en tanto que estructura, sino la actividad estructurante que hace nacer a los esquemas» (FABRO, C., *Percepción y pensamiento, o.c.*, 265).

mental que adquiere la acción antes de que aparezca el pensamiento, y antes de la acción, las tendencias a la acción que se pueden apreciar en los primeros estadios de la inteligencia del niño lactante. Mitry afirmará a partir de estas ideas la importancia de ese primer ‘lenguaje interno’ que aparece ya en los primeros meses de vida, reflejo de un tipo de pensamiento, no verbal sino de imágenes. Son imágenes que surgen a partir del recuerdo de acciones repetidas; el niño se las representa y, con esta representación, las interpreta al establecer intuitivamente todo tipo de relaciones con otras imágenes y construir así un nuevo esquema de significación y dotación de sentido. Pero se trata, dice Mitry, de un «lenguaje preverbal, incomunicable, y no interesa más que al sujeto pensante»²². Este momento valorativo-interpretativo de la percepción sería lo que, hasta el comienzo de la filosofía moderna en el siglo XVII, la psicología filosófica clásica ha llamado *estimativa*, *cogitativa* o *razón particular* y lo que ahora se estudia junto con la *memoria* como ‘organización secundaria de la percepción’, correspondiendo a la ‘organización primaria’ las antiguas facultades del *sentido común* y la *imaginación*²³. Un mayor detenimiento se dedica en los capítulos siguientes al papel fundamental que ejercen las facultades de la imaginación y la memoria en el desarrollo del pensamiento práctico, ya que la importancia decisiva que adquieren para la recepción del fenómeno cinematográfico así lo requiere, aunque en rigor la imaginación y la memoria, como ya se ha dicho anteriormente, participan en un único acto perceptivo global. A lo largo de todo este proceso, tanto la imaginación como la memoria tienen un puesto que ocupar, sin el cual no sería posible percepción alguna. Pero ya que, por cuestiones puramente metodológicas, no se abordará su estudio hasta más adelante, conviene continuar ahora sobre el concepto de percepción de Mitry, viendo desde qué nivel sensitivo se puede ya hablar de percepción y hasta qué nivel de conciencia todavía se puede incluir esta facultad, es decir, qué niveles de conocimiento abarca la percepción desde su *raíz* (la sensación) hasta su *expresión clara* (la conciencia), en términos mitrianos.

«Los datos sensoriales (las sensaciones, los *stimuli*) son una ‘materia’ a la que una forma confiere un sentido. [...] Forma y sentido son la ‘manera’ en que lo percibido aparece a la conciencia. El sentido es entonces indisoluble de la forma, pero la forma no es un *a priori* al que se someten los datos sensoriales: son estos datos, por el contrario, los que la determinan»²⁴.

22. *Sem.*, 156/261.

23. La relación entre las facultades de la llamada ‘sensibilidad interna’ clásica y la ‘percepción’ de la psicología moderna se estudian también en la obra ya citada de FABRO, C., caps. II, III y IV, 82-234.

24. *II*, 237/198.

Por eso, Mitry puede continuar afirmando que «la conciencia no es; llega a ser. Se forma igual que el individuo mismo, aunque, no obstante, sus cualidades estén en potencia en las fibras del ser naciente»²⁵.

La fenomenología otorga a la conciencia el papel fundamental del acto perceptivo quedando éste definido por la intencionalidad del sujeto. Aceptar esta teoría de la percepción con todas sus consecuencias supone la subordinación del conocimiento a la plena subjetividad del sujeto pensante y al relativismo de todas sus experiencias vividas. Habría que aceptar, según Mitry, un tipo de estructuras, las primarias, que están ya *en* las cosas y el sujeto las encuentra al percibirlas, sin que su conciencia intencional pueda nada en esta primera formalización, más que *tomar conciencia* de ella. Sobre estas primeras estructuras se construye todo acto de la percepción, y las significaciones *dadas* a las cosas por las relaciones que éstas guardan con otras en los distintos contextos constituirían otro tipo de estructuras más complejas, abiertas y, por tanto, de segundo grado, creadas por la intención formalizadora de la conciencia. El establecimiento de unos niveles de estructuración le permite a Mitry situarse en materia de percepción entre la teoría de la *Gestalt* y la Fenomenología, conciliando ambas posturas. Mientras la primera identifica la percepción con la sensación y, por tanto, con estructuras de primer grado, las teorías de la Fenomenología, que son relativas a las estructuras secundarias de la percepción, otorgan a ésta el rango de acto de conciencia (como la intencionalidad, el juicio, etc.). Por tanto, sin admitir una sistematización excesiva, Mitry distingue en la percepción de las cosas una significación doble, correlativa a una 'forma' que viene ya dada de antemano (con la sensación) y a una interpretación de esa forma, es decir, a un conjunto de relaciones que le son dadas por la intencionalidad del sujeto que las piensa (con la conciencia). Esto significa que en la realidad no se puede trazar el límite preciso entre aquella parte del significado de una cosa que es debido a su forma constitutiva y aquella otra que debe su significado a las relaciones y al contexto en que se incluye, porque no existe de hecho tal separación en las cosas, éstas no se encuentran aisladamente sin mantener a través de sus cualidades una trama de relaciones que las dota de un nuevo sentido, ni tampoco tiene sentido hablar de relaciones significativas sin referirse a los términos de la relación cuyo significado ya viene dado de antemano, simplemente con su *ser*, su forma de *presentarse* a la conciencia, lo que Merleau-Ponty ha llamado «estar en el mundo»²⁶.

25. II, 242/201.

26. Cf. MERLEAU-PONTY, M., *Sentido y sinsentido*, Península, Barcelona, 1977, 97, donde afirma que: «de una manera general, la nueva psicología nos muestra en el hombre no un entendimiento que construye el

«La conciencia es la percepción acabada y refleja sobre sí misma. No es constitutiva de la percepción más que en la medida en que la acaba. Es decir, que es, en nuestra opinión, un poco más de lo que pretende la Gestalt, un poco menos de lo que querría la fenomenología»²⁷.

En realidad, sólo hay significación en las segundas estructuraciones, en las primeras sólo hay *presencia*, es decir, las cosas no significan sino por lo que *son*. Las significaciones *adquiridas* se basan en un *saber* anterior del sujeto y, por tanto, se ven modificadas por todas las posibles variables de la afectividad, la memoria y la experiencia. Por eso, el conocimiento de las cosas consiste más bien en un *reconocer*, no en el sentido del innatismo y reminiscencia de las ideas de que hablaba Platón, sino en el sentido en que lo estudia la epistemología genética, como la *huella* que va dejando la realidad en nosotros al percibirla una y otra vez desde nuestro nacimiento en el mundo. También Rudolf Arnheim afirma algo parecido respecto de la percepción visual, en contraste con una postura mecanicista de la visión: que ésta «no puede estar limitada al registro mecánico» –dice Arnheim– si su función biológica consiste en desarrollarse «como instrumento de orientación en el medio ambiente». Para ello, «debe estar ligada inseparablemente a los posteriores recursos mentales de la memoria y la formación de conceptos»²⁸. Pero el problema del reconocimiento se verá más adelante en el capítulo dedicado a la memoria, ya que es ésta la facultad específica del reconocer.

Por el momento, de aquella estructuración en niveles organizativos que establece Mitry al hablar de la percepción, cabe preguntarse si no se puede deducir también una organización en el conjunto de los sujetos de la percepción. Habrá una primera diferenciación relativa a su constitución fisiológica y una segunda relativa a su ser personal, a sus experiencias vividas, sus intereses, etc. Es decir, la percepción de la realidad será distinta para los distintos sujetos en la medida en que éstos difieran entre sí, primero en cuanto a su sensibilidad y después en cuanto a su conciencia personal. Dicho de otro modo, la percepción de la realidad será semejante para el conjunto de los sujetos en la medida en que éstos se asemejen no sólo en cuanto a sus dimensiones físicas sino también psíquicas y espirituales, si es que se puede establecer algún tipo de separación entre estos aspectos. «Las afecciones del alma –decía Aristóteles– son las mismas para todos, y aquello de lo que éstas son imagen, las cosas reales, son

mundo, sino un ser que está arrojado a él y que a él se siente ligado como por un lazo natural». Mitry sigue a Merleau-Ponty en lo mismo que éste toma de la *Gestalt*.

27. II, 247/205.

28. ARNHEIM, R., *Consideraciones sobre la educación artística*, Paidós, Barcelona, 1993 (1989), 30.

también las mismas»²⁹. A este respecto y recurriendo a un ejemplo acerca del objeto percibido 'roble', Mitry afirma algo que puede apoyar este supuesto y de donde se desprenden las primeras implicaciones educativas para la percepción de la forma fílmica:

«Puesto que todos los hombres tienen capacidades sensoriales análogas –al menos aproximadamente–, todo individuo percibirá (o podrá percibir) el mismo objeto –ese mismo roble– en no importa qué momento, con tal de que le preste atención. La objetividad del mundo, su universalidad no es más que una intersubjetividad generalizada. Al ser la percepción un fenómeno basado en las capacidades 'físicas', es cierto que también para ella, en las mismas condiciones, idénticas causas producen los mismos efectos»³⁰.

Por tanto, si la percepción es para Mitry cuestión de capacidades, entonces también podría ser cuestión educativa. De hecho, cuando habla de establecer «las mismas condiciones» en las que «idénticas causas producen los mismos efectos», ¿no está dando a entender sobre todo que existe una posibilidad creciente hacia la condición óptima del receptor o espectador ideal³¹?

Del mismo modo que aquella organización de la percepción en dos niveles estructurales (primaria y secundaria) era debida a la necesidad de abstracción del análisis teórico y no respondía a una separación real, al establecer ahora también entre los sujetos de la percepción una distinción de niveles, no puede tampoco entenderse demasiado sistemáticamente esa separación, puesto que no hay una demarcación clara que separe el espacio que ocupa en el sujeto la propia constitución fisiológica, su corporalidad, del 'espacio' debido a su espiritualidad. Cuando se dice de una persona que tiene 'una gran sensibilidad', aludiendo a la finura de su capacidad perceptiva, nos estamos refiriendo al conjunto de su persona, cuerpo y alma. Es aquí donde ocuparía un lugar de importancia la acción educativa, porque siendo la percepción una facultad determinada en parte *a priori*, por la delimitación de los umbrales sensitivos, y en parte construida *a posteriori* en la conciencia, en la medida en que ésta va actuando sobre lo real percibido, formalizándolo, cabría entonces una acción perfectiva de la percepción, que fuese desarrollándola progresiva y conjuntamente, es decir, de manera unitaria como un único acto global. No se puede educar separadamente la

29. Cf. GARCÍA-NOBLEJAS, J.J., *Poética del texto audiovisual*, Eunsa, Pamplona, 1982, 269, donde el autor comenta este pasaje de ARISTÓTELES, *De Interpretatione*, 16a, 5-10. Esta obra supone una revisión profunda de la filosofía aristotélica como fundamentación de la poética y la retórica del cine.

30. II, 258/214.

31. Cf. I, 484/403, donde afirma abiertamente la realidad de esa educación o *habituación* en el caso de la percepción fílmica: «la forma fílmica nos ha habituado a pensar, a estructurar más rápidamente. [...] En consecuencia, debemos suponer la obra perfecta como adecuada a las posibilidades máximas del espectador ideal».

corporalidad de la espiritualidad, ya que el perfeccionamiento de una nos lleva necesariamente al perfeccionamiento de la otra, aunque eso no quita que la intencionalidad de algunas actividades educativas esté más en consonancia con el desarrollo perfectivo de los sentidos y la de otras con el desarrollo perfectivo de la conciencia. Esta distinción, referida a la intencionalidad, se debe más al agente de la acción educativa, al educador que se ocupa de guiar al sujeto en un sentido o en otro de su actuación, que al propio sujeto o incluso al objeto educativo. Más adelante se verá cómo la experiencia del espectador de cine –de naturaleza, según Mitry, estético-psicológica– ofrece posibilidades en ambos sentidos: el corporal y el espiritual, de manera que se puede considerar y aprovechar como una actividad educativa válida –e incluso más que válida: óptima– para el desarrollo de estructuras tanto sensitivas como psíquicas.

Por tanto, se puede empezar a sospechar que, dentro de un programa completo de educación estética, ya sea general o cinematográfica, la educación de la percepción será el primer objetivo a tener en cuenta, incluyendo, no sólo la educación de la sensibilidad primaria, sino también la del gusto y el juicio crítico, es decir, la de la apreciación-valoración de lo percibido³². La percepción, como toda facultad en sus inicios, no es estable, no viene dada en toda su plenitud, sino que se forma con su propio ejercicio, en su actuarse; se encuentra, por tanto, siempre abierta a nuevas formalizaciones que modifiquen sus propias estructuras, ampliándolas. En este sentido, Fabro realiza la siguiente reflexión pedagógica:

«No es la conciencia la que funda las relaciones entre nuestros contenidos de percepción, sino que son dadas a la conciencia, la que no tiene más que captarlas en acto. Con esto no se quiere decir que ‘todas’ las relaciones presentes en un contenido sean inmediatamente perceptibles: el ejercicio y la educación pueden ayudar mucho, tanto que los especialistas en cualquier ciencia o arte captan en seguida, en el ámbito de la propia especialidad, un número de relaciones mayor que las que captaría un profano y con mayor precisión»³³.

C. LA PERCEPCIÓN VISUAL

Según José Luis Pinillos, las perspectivas desde las que se puede abordar el problema psicofísico de la relación entre la energía física material y la cualidad

32. Cf. PÉREZ-ALONSO GETA, P.Mª., “Educación Estética” en AA.VV., *Filosofía de la Educación hoy*, Dykinson, Madrid, 1990, 758-769, donde incluye dentro de la educación estética a la educación de la sensibilidad como «vía idónea para desarrollar las operaciones cognoscitivas e intelectivas del individuo y supone aumentar la capacidad de reconocimiento y discriminación de formas, sonidos, colores...» (763).

33. FABRO, C., *Percepción y pensamiento, o.c.*, 132.

sensible como fenómeno psíquico son tres: la *filosófica*, que pretende resolver el problema de la transmutación de una actividad física en experiencia psíquica, la *neurofisiológica*, preocupada por el aspecto biológico de la cualidad sensible, y la *psicométrica*, centrada en el aspecto cuantitativo de esta relación³⁴. El interés de esta investigación al abordar el problema de la percepción de la imagen es de carácter psico-filosófico, que fue el que más preocupó al autor que se está estudiando; por eso, no se entrará en este apartado en disquisiciones referentes a la neurofisiología de la percepción audiovisual del cuerpo humano, salvo en alguna aclaración que sea estrictamente necesaria para comprender los efectos psicológicos de la percepción de la imagen real o cinematográfica en la conciencia. En cuanto a la psicometría de la facultad perceptiva visual, no nos cabe duda de que, para un conocimiento profundo de la interacción del organismo con su medio, es de capital importancia la valoración de los datos experimentales que el estudio de las leyes psicofísicas aporta al ámbito de la conducta. El descubrimiento de los umbrales sensoriales, que delimitan las magnitudes energéticas máximas y mínimas entre las que se da la experiencia sensible (umbrales absolutos) y que determinan el incremento energético mínimo para que el organismo perciba los cambios de magnitud en los estímulos (umbrales diferenciales), así como de otros datos psicométricos y experimentales de la psicofísica, supone la constatación de que «separar por completo los aspectos cuantitativos y cualitativos de la sensibilidad es imposible»³⁵. Aunque Jean Mitry no expone con profundidad en ninguna parte de su obra sus conocimientos acerca de estos datos experimentales, son continuas las referencias que se encuentran a lo largo de ella acerca de cómo la percepción de la realidad queda determinada por causa de los niveles sensoriales³⁶, lo cual hace suponer que Mitry conocía bien las aportaciones de la psicofísica a la psicología de la sensibilidad³⁷. El interés del presente estudio en profundizar, más allá de la pura

34. Cf. PINILLOS, J.L., *o.c.*, 108.

35. PINILLOS, J.L., *o.c.*, 118, donde sigue diciendo el autor: «A los cambios cuantitativos de la excitación corresponden, además de variaciones de intensidad, cambios cualitativos tan notorios como el paso de un color a otro o el de un sonido a un dolor». De hecho, Pinillos dedica dos subepígrafos a estos dos elementos de estudio de la sensibilidad: la cualidad sensorial y la cantidad sensorial, de interesante lectura para una toma de contacto con el problema psicofísico de la relación interioridad-subjetividad (108-128).

36. Mitry ofrece, por ejemplo, una definición de la luz visible en términos cuantitativos y cualitativos correlativos: «Situada entre 380 y 770 millares de millones de kilociclos, la luz visible se extiende desde el rojo extremo (límite de los rayos infrarrojos) al violeta extremo (límite de los rayos ultravioleta). Por las dos partes hay un *umbral*, más allá y más acá del cual el ojo no percibe ya las vibraciones. [...] Denominamos *nivel sensorial* a la extensión comprendida entre estos umbrales mínimo y máximo. [...] Este nivel sensorial hace el oficio de *marco*. Actuando como un *entramado* nos permite registrar ciertos sucesos, que denominamos fenómenos o cosas y permanece insensible a una cantidad de otros fenómenos o cosas que pasan 'entre las mallas de la red' o no la alcanzan». (II, 224/188)

37. *Supra*, 25, donde se da cuenta de la formación científica de Mitry.

constatación de estos datos, en otras derivaciones psicométricas u experimentales de las leyes psicofísicas aplicadas al fenómeno cinematográfico, que requerirían, por otro lado, de una investigación detenida y aparte, queda limitado con el fin de poder mantener un trazado claro y unitario en la línea de la perspectiva argumentativa desde la cual se enfoca esta investigación. No hay duda, sin embargo, como afirma el psicólogo José Luis Pinillos, de la necesidad de encontrar unos principios convergentes que integren las distintas perspectivas – fenomenológica, neurofisiológica y psicométrica– desde las que cabe estudiar la relación del cerebro con la conducta, o la interacción del organismo con su medio³⁸.

En cuanto a lo que aquí nos interesa acerca de la concepción que Jean Mitry tiene sobre la percepción de la imagen audiovisual, cabe destacar, en primer lugar, la distinción que hace entre la percepción auditiva y visual del ritmo al afirmar que el oído es por excelencia el órgano del ritmo, mientras que el ojo es el de la proporción, porque los umbrales sensitivos del ojo con respecto a las diferencias temporales son más elevados que los del oído, el cual puede captar diferencias de tiempo mucho más sutiles³⁹. Esta distinción tiene consecuencias importantes con respecto al concepto de la duración relativa del plano cinematográfico –o percepción subjetiva del ritmo–, que por ahora no interesa tratar porque se verá con mayor detenimiento al desarrollar el capítulo dedicado a la memoria, en el cual se expondrá también el concepto de montaje; pero sí conviene reparar antes en esta primera distinción para poder advertir que si el ojo, que es el órgano del espacio, percibe algo del ritmo, propio de la percepción auditiva, es porque refiere la duración de las cosas a datos espaciales⁴⁰. Por eso Mitry afirma con Leon Moussignac que la percepción visual del ritmo es más cuestión de educación que de fisiología⁴¹, entendiendo aquí ambos autores el término ‘educación’ en el sentido de la modificación causada en las propias estructuras perceptivas por la acumulación progresiva de experiencias relacionadas, es decir, en el sentido de *aprendizaje*.

Si como se ha dicho en el epígrafe anterior, la conciencia no es una operación estructurante, como querría la fenomenología, sino su resultado, esto significa entonces que la imagen visual captada por la retina al recibir la impresión de los rayos luminosos se formaliza en el córtex cerebral a partir de los impulsos recibidos pero también con la intervención de la memoria y de las correcciones

38. Cf. PINILLOS, J.L., *o.c.*, 124.

39. Cf. *I*, 404-405/339-340.

40. Cf. *Sem.*, 136/226, donde Mitry explica: «El ojo, por el contrario, está hecho para percibir el espacio y las relaciones espaciales. Es por excelencia el órgano de las proporciones. Si percibe las relaciones en el tiempo, están siempre ligadas a las modificaciones de un cierto marco».

41. Cf. *I*, 404/340.

relativas a los datos de los demás sentidos⁴². Allí, en una interpenetración con las demás facultades psíquicas, se hace consciente la imagen percibida⁴³ (en su *incorporación*)⁴⁴, definiéndose como la imagen del acto mismo de percibir y no como la imagen subjetiva de algo invisible que se esconde tras lo real⁴⁵. Lo mismo ha defendido Rudolf Arnheim desde una postura formalista deudora de la *Gestalt* en su estudio sobre la percepción visual al constatar que «el pensamiento psicológico reciente nos anima a llamar a la visión una actividad creadora de la mente humana. La percepción realiza a nivel sensorial lo que en el ámbito del raciocinio se entiende por comprensión»⁴⁶.

Sin embargo, Arnheim, al tratar acerca de la inclusión sonora de diálogos en la imagen cinematográfica para que ésta sea más naturalista, sostiene la postura contraria. Desde el formalismo que le caracteriza durante su primera etapa, como teórico del cine, y en su actividad posterior, desde la psicología de las formas artísticas, considera un error en el arte la búsqueda de una mayor naturalidad, entendida ésta como la aproximación a la realidad. Aunque Arnheim reconoce el poder de participación afectiva que alcanza la acción visual cuando ésta,

42. Cf. *Sem.*, 33/55.

43. Cf. PINILLOS, J.L., *o.c.*, 153-154, y en general todo el cap. IV dedicado a la percepción (153-216) y el cap. III acerca de la sensibilidad (107-152), donde apunta: «Para que ésta [experiencia sensible organizada o percepción consciente] emerja como acto vivido de un sujeto es indispensable que la corteza esté tonificada por la acción del sistema reticular, que forma un complicadísimo circuito retroactivo con los procesos aferentes, la propia corteza y el sistema límbico. El genuino término del proceso sensorial no es, pues, propiamente una proyección cortical simple, sino una elaboración totalizada compleja que culmina en la conciencia». (146-147).

44. Cf. SAUMELLS, R., *La intuición visual*, Iberediciones, Madrid, 1994, 45-47, donde define la vista como un sentido incorporador de la estructura propia de la imagen. El autor se sitúa entre la crítica a una orientación fisiológica y la crítica a una orientación filosófica de la teoría de la visión. La primera postura no explica el «hecho de conciencia vidente», dice Saumells, en la relación entre imagen exterior y la retina; la segunda, deja fuera la consideración de la retina al establecer una armonía previa entre la imagen exterior y la conciencia (32). Se trata de una consideración similar a la de Mitry, puesto que Saumells propone una teoría que no sea ni excesivamente organicista ni excesivamente idealista, puesto que la visión no se define ni como «un proceso interno del cerebro», ni como «un proceso interno de la conciencia» (107).

45. Cf. *Ibid.*, 102, donde concluye que «la objetivación visual inmediata de la imagen de un orden es el estricto producto de la substantiva actividad de la conciencia humana, y el gran error de toda la investigación científica contemporánea consiste en pretender traducir esta actividad en forma de un comportamiento cerebral, de una oscilación conjunta de las neuronas o cualquier otra fantasía neural inspirada en una ortodoxia tan estéril como desorientadora. El cerebro analiza, descompone una unificación visual anterior».

46. ARNHEIM, R., *Arte y percepción visual*, *o.c.*, 62. El funcionamiento de esta actividad perceptiva creadora, estructurada en dos niveles de organización, lo encontramos unas páginas antes explicado del siguiente modo: «Los rayos de luz, emanados del sol o de alguna otra fuente, chocan con el objeto y en parte son absorbidos y en parte reflejados por él. Algunos de los rayos reflejados llegan hasta las lentes del ojo y son proyectados sobre su fondo sensible, la retina. Muchos de los pequeños órganos receptores situados en la retina se combinan en grupos por medio de células ganglionares. A través de esas agrupaciones se obtiene una primera y elemental organización de la forma visual, muy próxima al nivel de estimulación retiniana. Al viajar los mensajes electroquímicos hacia su destino final en el cerebro, son sometidos a sucesivas conformaciones en otras estaciones del camino, hasta que el esquema se completa en los diversos niveles de la corteza visual» (30). Como Mitry, tampoco Arnheim, distingue sistemáticamente entre ambos niveles de organización el límite que los separa, sino que establece entre ellos una continuidad que hace de la percepción un fenómeno unitario y global.

acompañada de la palabra, se ‘naturaliza’, rechaza, sin embargo, por motivos puramente estéticos, cualquier intromisión del diálogo con fines naturalistas, puesto que «el habla no sólo reduce el cine a un arte de representación dramática, sino que también interpone un obstáculo a la expresión de la imagen»⁴⁷. Para Arnheim, la imagen cinematográfica queda desvirtuada al añadirse el habla; la expresión artística de la imagen pierde su propia naturaleza fílmica y el cine se convierte en un arte para el gran público⁴⁸, que desea hacerse con las emociones a las que el drama le invita⁴⁹. Mitry, al criticar a Arnheim, aun reconociéndole como el primer teórico que trata desde la psicología de la percepción una de las cuestiones fundamentales del cine, le reprocha, sin embargo, el haberse limitado a derivar una serie de principios elementales de las diferencias que se dan entre la percepción de la realidad y la percepción de imágenes animadas, «sin procurar establecer el cómo ni el porqué de esta diferenciación, sin buscar tampoco justificación para una posible estética sustentada en esta evidencia»⁵⁰.

1. LA IMAGEN REAL Y LA IMAGEN CINEMATOGRAFICA

Entre la imagen real y la imagen cinematográfica, a la vez que se establece una distinción, Mitry reconoce también un paralelismo:

«En tanto que representadas, las imágenes cinematográficas son análogas a las ‘imágenes inmediatas’ de la conciencia, pero en tanto que representación, son

formas estéticamente estructuradas. De ahí un doble nivel perceptivo que constituye [...] lo esencial de la fascinación cinematográfica, su hechizo.[...] No vemos el dato cinematográfico como una imagen [...] veo el objeto real a través de la imagen que me es ofrecida»⁵¹.

La mediación que llevan a cabo nuestros niveles sensoriales en la formación de la primera –la imagen real–, funcionando como marco o red a través de la cual el mundo es interiorizado, puede equipararse a los efectos causados por el cuadro cinematográfico sobre la segunda –la imagen cinematográfica–, que al

47. ARNHEIM, R., *El cine como arte*, o.c., 163.

48. Es por este tipo de afirmaciones que la postura mantenida por Arnheim acerca del arte en general ha sido criticada de elitista.

49. «La presencia sentida de los acontecimientos se realiza enormemente con el sonido de las voces y otros ruidos», *ibíd.*, 162.

50. *I*, 3/10.

51. *Sem.*, 63/104.

cortar un fragmento de espacio en la pantalla, aparece así separado del mundo y considerado aisladamente. Del mismo modo, la imagen real o el objeto percibido o «la ‘cosa’ no es entonces más que un corte practicado en la totalidad del mundo físico, pero organizado y estructurado en un todo coherente por la conciencia misma»⁵².

Esa mediación que se da en ambas imágenes es también lo que las diferencia, pues se trata de dos maneras muy diferentes de mediar: la primera, la que se da por los límites de nuestros sentidos en la imagen real, pasa inadvertida para el sujeto porque «constituye el acto mismo de percibir. Instantáneamente estructurado por esta operación, nuestro real es verdadero *para nosotros*, inmediato *para nosotros*»⁵³. En la imagen cinematográfica, como se verá en el próximo epígrafe al tratar del *efecto de real* y la *impresión de realidad*, el marco delimitador de la imagen no remite únicamente a la cámara que registra lo real dado sino también al cineasta que ha pensado el encuadre y, por tanto, ha determinado lo que la cámara debe registrar⁵⁴. Así, se puede concluir que mientras en el primer caso se trata de una mediación que podría calificarse de ‘natural’, en el caso de la imagen cinematográfica consiste en una mediación ‘artificial’ –en su sentido etimológico de *ars-facere*, como técnica y a su vez como arte⁵⁵– la de la cámara y, sobre todo, la de la creación artística del cineasta.

Las relaciones que se dan entre los elementos de una imagen cinematográfica, acotada dentro de los límites de la pantalla e insertada en una sucesión de imágenes organizadas por un autor, no existen en la realidad de lo que esa imagen nos muestra⁵⁶, y por ello las imágenes se cargan de una nueva significación que se añade a la de las cosas representadas. «Debido a que la imagen [cinematográfica] es *selectiva*, instauro un *punto de vista* y reproduce el mundo en un *marco delimitado*. [...] De esta manera, el mundo duplicado en la imagen se presenta como algo que existe realmente, pero siempre a través de relaciones determinadas y determinantes»⁵⁷.

El teórico norteamericano Dudley Andrew considera esencial en el pensamiento de Mitry el papel otorgado al cineasta. «En la sala cinematográfica –dice Andrew– alguien nos está diciendo que miremos a esta o aquella parte del

52. II, 226/190.

53. *Sem.*, 31/52.

54. Cf. *Sem.*, 37/63.

55. Para el mundo griego el término que designaba lo que ahora conocemos por las bellas artes era el de *tekné*, que significaba también el conjunto de reglas que ordenan el hacer artístico.

56. Cf. *Sem.*, 33/55.

57. ZUNZUNEGUI, S., *Pensar la imagen*, Cátedra, Madrid, 1995 (3ª), 178-179.

mundo, y diciéndonos además que debemos echar una mirada ‘significativa’»⁵⁸. Jean Mitry lo expresa del siguiente modo:

«Desgajados de su forma contingente e inestable, los elementos seleccionados son fijados en un devenir que los ordena y los estabiliza, es decir, en un devenir que, en cierto modo, los transfigura y los trasciende. Cada imagen es la posibilidad de ciertas relaciones fugitivas no captadas en lo real inmediatamente, introducidas en una corriente que no es la de las cosas mismas, sino la de un mundo imaginario fabricado por el cineasta»⁵⁹.

La imagen de las cosas significa primeramente lo mismo que significan las cosas que muestra y por ello la define Mitry como *analogon*:

«El *analogon* no evoca, como en pintura, sino que da al ser representado. Es la presencia de lo real considerado sin ser este real en sí. Se desprende de él sin ser distinto de él de otro modo que como imagen, es decir, que es a la vez lo representado y su representación sin ser sin embargo nada más que ésta. Todo ocurre como si fuese el ‘doble’ de lo real considerado»⁶⁰.

Nuestra percepción funciona en este «nivel cero de significación» igual que actúa frente a lo real, constatando lo que capta⁶¹. La imagen aquí no designa el mundo sino que lo muestra a través de una analogía con la naturaleza visual del mundo⁶².

Sin embargo, se trata también, como se verá más adelante, de una analogía parcial. Por eso, aunque la imagen se define como *analogon* también es «representación» y en tanto que representación se distingue de lo real representado y

obedece a un modo formal significativo⁶³. De este modo, «todo objeto ofrecido en imágenes animadas adquiere un sentido (*un conjunto de significaciones*) que no posee ‘en realidad’, es decir, como presencia real»⁶⁴.

58. ANDREW, D., *o.c.*, 229. Cf., en general, 217-251, donde el autor sitúa a Jean Mitry en el marco de la teoría cinematográfica francesa contemporánea y en cuyo capítulo le dedica un apartado en especial.

59. *II*, 5/10-11.

60. *I*, 415/348.

61. De hecho, no debería hablarse de significación en este nivel, sino de mera constatación, pues nada significa la imagen por sí misma.

62. Cf. ANDREW, D., *o.c.*, 228.

63. «Si no hay expresión, significación *intencional*, hay al menos un valor objetivo que no es solamente el de las cosas grabadas, de su sentido ‘cosal’ sino el de su duplicación. Una significación segunda que depende del modo en que esas cosas son registradas y formalizadas. Esta significación segunda *no se añade* a la significación primera como se dice a veces, sino que la engloba y la modifica, puesto que es evidente que *la representación modifica lo representado*. Necesaria y fundamentalmente subjetivo, el mensaje –aunque sea un simple resumen– sólo comunica un *real mediatizado*» (*Sem.*, 27/47).

64. *I*, 145/129; y *Sem.*, 62/102-103.

Para su compatriota Henri Agel, quien se sitúa en la perspectiva de una ‘metafísica esencialista’ del cine, Mitry va todavía más allá porque advierte que en la concreción de lo real inmediato, la propia «disponibilidad del objeto»⁶⁵ limita su modo de existencia y, por tanto, su modo de ser percibido, mientras que en la pantalla éste adquiere un carácter de universalidad⁶⁶. Con ello, Agel quiere dar a entender que Mitry, a pesar de haber manifestado sus reservas al respecto, parece compartir esa postura esencialista que atribuye a la imagen fílmica el poder de revelar una verdad trascendente (en el sentido platónico de las *ideas universales* que se encuentran más allá de este mundo, del mundo de las sombras de la caverna)⁶⁷, que se esconde tras lo real representado. Pero Mitry considera abusiva esta fundamentación espiritualista de la estética cinematográfica. A la vez que acepta también la pretensión de aprehender con las imágenes la esencia de las cosas, considera que se trata de una esencia que nada tiene que ver con el «alma universal» de Agel sino que se limita a poner de manifiesto «la fragilidad de las apariencias y testimonia una operación de conciencia realizada sobre la relatividad de los fenómenos»⁶⁸. Por tanto, la diferencia estriba en la concepción que ambos autores sostienen de la ‘esencia’. Según Mitry, mientras Agel, siguiendo al primer defensor de la corriente realista, André Bazin, sitúa la ‘esencia’ en el mundo de lo espiritual, más allá de este mundo en que vivimos, fuera del alcance de la mirada humana⁶⁹, él la entiende «en su sentido fenomenológico, es decir, como una virtualidad pura, y en absoluto en el sentido kantiano o platónico del término. [...] En cine lo immanente desemboca en *una cierta trascendencia*, pero no en lo ‘trascendental’»⁷⁰.

La diferencia, por tanto, entre la imagen real y la cinematográfica, se debe sobre todo al carácter de necesidad que adquieren en el cine las cosas representadas por las imágenes, por quedar insertadas en una serie de acontecimientos que les otorga un significado y un sentido, del que carecen en la realidad. Mientras que en la realidad contingente las cosas están comprometidas por su sola presencia, por su disponibilidad, en el cine las cosas representadas adquieren un compromiso mayor porque su disponibilidad tiene carácter de necesidad⁷¹.

65. I, 143/128.

66. Cf. AGEL, H., *Poétique du Cinéma*, Éds. du signe, París, 1973, 45.

67. A menudo en la teoría e historia del cine se ha considerado como antecedente del cine al mito de la caverna de Platón, al compararlo con el juego de apariencias que se da en las sombras y luces proyectadas sobre la pantalla cinematográfica. Cf. ROMERO MARÍN, A., “Psicofilmología y educación intelectual”, *Revista Española de Pedagogía*, 34, 1951, 185.

68. II, 196/166.

69. «Lejos de ‘revelar’ la realidad ‘real’ como suponía Bazin, la imagen no es más que un *aspecto* de las cosas; un aspecto *elegido*, reestructurado» (*Sem.*, 82/135).

70. I, 145/129.

71. Cf. I, 143-144/127-128.

Habiendo llegado a este punto, Mitry requiere para seguir desarrollando su teoría del cine de dos conceptos clave: el de particularidad y el de generalidad. Sin intención de dilatar el estudio con la explicación de estos dos términos, no se puede dejar de constatar que las imágenes cinematográficas muestran o presentan únicamente *particularidades* pero se refieren siempre a ciertas *generalidades*. La imagen no agota aquello de lo que es imagen, que es la realidad, aunque seleccione sólo un aspecto de ella. «Lejos de limitar lo representado a la representación, abre el horizonte más allá de ese dato, pero *a partir* de él, exclusivamente»⁷². Por tanto, la imagen cinematográfica funciona aquí como *ventana* abierta al mundo y, a la vez, como *marco* delimitador y organizador⁷³. Se trata al mismo tiempo de una consideración realista y formalista de la imagen. «Para Mitry –afirma Dudley Andrew–, las cualidades de la sola imagen cinematográfica sintetizan los campos realista y formativo»⁷⁴.

Según Andrew, esta doble significación que la imagen cinematográfica tiene para Mitry se explica desde las dos instancias a las que acude para fundamentar el hecho fílmico: la estética y la psicología. Ese *status* ambivalente de la imagen se debe a la tensión entre los elementos estéticos y los elementos psicológicos que juegan en ella. «En el cine ese aspecto *estético* existe, desde luego, pero existe sólo en diálogo con el continuo realismo *psicológico* del que ese análogo no se puede librar. De aquí el título del libro de Mitry. La imagen cinematográfica trasciende al mundo al darle un marco estético (eligiendo materializar uno de sus aspectos), pero el mundo reafirma su trascendencia ‘virtual’ al recordarnos que hay otras innumerables formas de verlo»⁷⁵.

La misión de toda actividad artística creadora está, por tanto, en dar nombre a lo real, darle significado. Y la percepción ya es una primera actividad creadora –como advertía Rudolf Arnheim⁷⁶– que actúa sobre lo real, lo estructura dándole una forma que se presenta cargada de sentido a la conciencia. Pero en la percepción de la imagen cinematográfica, a diferencia de la percepción de la realidad, «donde para nosotros todo es gradual, donde todo depende de nuestro propio desplazamiento, existen efectos de choque»⁷⁷. Estos efectos se deben a la intencionalidad del cineasta, que selecciona trozos de realidad y los relaciona visualmente a través de la imagen cinematográfica. En cuanto a la primera

72. Cf. I, 144/128.

73. Cf. ANDREW, D., *o.c.*, 230, donde sitúa la clave de toda la teoría cinematográfica de Mitry en la discusión sobre la pantalla como marco y ventana. Ésta será tratada más adelante en este trabajo, al considerar los efectos del cuadro cinematográfico.

74. *Ibid.*, 227.

75. *Ibid.*, 229-230.

76. *Supra*, 50.

77. WALLON, H., “L’acte perceptif et le cinéma”, en *Revue de Filmologie*, IV, 13, P.U.F., París, abril-junio 1953, 97-110.

significación de las cosas representadas el cineasta no puede más que respetarla, pero eso no quiere decir que deba conformarse simplemente con mostrar esa primera significación, sino que puede también añadir algo de su propia visión, transformando lo real. Es más, no sólo el cineasta no puede impedir que la realidad que muestra hable por sí misma en ese primer nivel de significación, sino que además tampoco puede librarse de una significación humana en el tratamiento artístico que él mismo hace de esas imágenes. Pero todavía puede darse un tercer nivel significativo, que no todos los films alcanzan, en el que quedan superados los dos anteriores de la pura percepción y de la narración fílmica, y que consiste en el sentido abstracto (o simbólico o poético) que adquieren las imágenes en un libre juego que apela a las facultades imaginativas superiores del espectador⁷⁸. Sólo porque la obra de arte consigue trascender ese primer nivel de significación de lo real dado a la conciencia puede considerarse verdaderamente creativa. Aunque la realidad se presente igual para todos no es concebida del mismo modo porque siempre se somete a la interpretación de cada uno⁷⁹. En la medida en que esa interpretación quede expresada en la obra de arte se podrá considerar su artisticidad, pero en arte la frontera entre lo imitativo y lo artístico es tan difícil de delimitar como la frontera entre lo objetivo y lo subjetivo.

2. LO CINEMATOGRAFICO Y LO FÍLMICO: EL *EFEECTO DE REAL* Y LA *IMPRESIÓN DE REALIDAD*

En la estética del cine se distinguen dos términos complementarios que si se confunden pueden conducir a errores interpretativos. Se trata de la distinción entre lo *cinematográfico* y lo *fílmico* debida al teórico Gilbert Cohen-Séat⁸⁰, por la que el simple «registro y reproducción de lo real por medio de imágenes animadas» es considerado un *hecho cinematográfico*, mientras que el *hecho fílmico* «conciene a la organización estética de esas imágenes con miras a una

78. Cf. ANDREW, D., *o.c.*, 232-233. También cf. PETERS, J.M.L., *Educación cinematográfica*, Unesco, París, 1961, 37, donde sostiene que «la perfección técnica por sí sola no basta para producir una obra de arte. Ésta debe respetar las leyes de la estética, y producir una impresión de placer por su belleza. Pero ni aun eso basta: una obra de arte debe comunicarnos un *mensaje*, tener un *sentido*. Este tercer elemento se llama de ordinario *expresión simbólica*: la obra de arte es símbolo de una realidad profunda, que sólo por ella podemos penetrar. Para apreciar el valor artístico de una película, tendremos, pues, que juzgarla desde el punto de vista de su perfección técnica, belleza y significación del conjunto y sus partes».

79. «Nunca se insistirá bastante –afirma Mitry– sobre el hecho de que la imagen más realista no es reproducción, calco, sino *interpretación*» (*Sem*, 65/108).

80. Cf. COHEN-SÉAT, G., *Essais sur les principes d'une philosophie du cinéma*, PUF, París, 1948, 57, donde el autor establece la distinción entre la expresión estética del cine y los procedimientos técnicos del film que se utilizan para ella, entre lo fílmico como elemento estético del cine y lo cinematográfico como elemento técnico, y sobre todo el capítulo III: «Les bases d'une recherche filmologique» (54-67).

significación cualquiera»⁸¹. «Una cosa en efecto es la relación de la imagen con lo que muestra»⁸² y en eso consiste lo cinematográfico, en el sentido más etimológico del término *–kinematografía–*, es decir como duplicación de las cosas en movimiento, «y otra la relación de la película con lo que cuenta»⁸³, que es un hecho estético, cargado de una intencionalidad expresiva, referida siempre a la subjetividad del cineasta, que añade una segunda significación a las cosas rodadas por la cámara.

No se trata, por tanto, de dos términos antagónicos sino complementarios, puesto que lo cinematográfico, que abarca lo puramente técnico, es necesario para que se dé lo fílmico, que consiste en *expresar* a través de imágenes animadas. Y también lo fílmico se añade a lo registrado por la cámara cinematográfica siempre que ésta sea manejada por un autor, desde una inteligencia rectora, cosa que ocurre cuando se trata de *arte* cinematográfico. En esa complementariedad entre ambos elementos está la base de la *fascinación* del cine, de su magia, de su artisticidad⁸⁴. Por el primero, la imagen cinematográfica no consigue más que un *efecto de real*, al registrar objetivamente lo real dado. Por lo fílmico, el cine logra dar al espectador la *impresión de realidad* que éste requiere para alcanzar la experiencia estética necesaria en la contemplación (participación en el caso del cine)⁸⁵ de toda obra de arte.

Por la naturaleza misma del cine, éste no puede librarse del *efecto de real* que producen las imágenes. La *«presentificación»*⁸⁶ de las cosas de la realidad por la ilusión de movimiento de las imágenes, les otorga a éstas el carácter de duplicado, de ‘doble’, que las hace aparecer ante el espectador como si se tratase de cosas reales. Sin embargo, es la ordenación de esas imágenes según la lógica de una narración la que realmente puede acabar de provocar en el espectador una impresión de realidad completa. Esto significa que si las condiciones técnicas son de buena calidad y están muy cuidadas, el *efecto de real* se cumple fácilmente,

81. *I*, 188/165.

82. *Sem*, 37/63.

83. *Ibid.*

84. Cf. ARNHEIM, R., *El cine como arte, o.c.*, 32: «Así, podemos percibir como reales y a la vez imaginarios los objetos y acontecimientos, como objetos reales y como meras estructuras de luz sobre la pantalla de proyección; y es esto lo que hace posible el arte cinematográfico».

85. Para el estudio del tema de la participación afectiva y estética del espectador en el cine, desde un punto de vista antropológico, como «etapa genética y como fundamento estructural del cine» (145), cf. MORIN, E., *El cine o el hombre imaginario. Ensayo de antropología*, Seix Barral, Barcelona, 1961, sobre todo el cap. IV (116-156) y del cap. VII, 236-238. En un sentido parecido al que afirma E. Morin, Mitry enuncia que «en cine, la actitud estética no es ‘contemplación’ –aunque pueda serlo a veces– sino ‘participación’; o, si se prefiere, contemplación *activa*» (*I*, 418/351). Pero se volverá sobre la cuestión de la participación más adelante y más detenidamente.

86. Cf. *Sem.*, 35-36/60: «Siendo el movimiento siempre ‘actual’ (sólo se percibe el presente), el mundo ofrecido en imagen está no solamente espacializado por el hecho de la tercera dimensión reproducida, sino *presentificado* en razón del movimiento percibido».

por el mero hecho del registro, pero no necesaria ni suficientemente pueden causar *impresión de realidad* las imágenes registradas. Para lograr esto último conviene acompañar el elemento técnico de un elemento estético que dirija la realización técnica con miras a la construcción de una obra unitaria y con un sentido que debe adivinar el espectador⁸⁷.

Sin embargo, la impresión de realidad sí requiere –necesaria pero no suficientemente– del efecto de real para conseguir dar al espectador «la impresión de que los datos de esta ficción no han sido imaginados, sino que se desprenden naturalmente, debiéndolo a los elementos cuyo ‘efecto de real’ permite suponer que reproducen una realidad ‘auténtica’»⁸⁸. Este efecto, por tanto, funciona a modo de garantía primera para el realizador; es el instrumento que asegura la causa material de la realización artística, a partir del cual podrá el autor construir un universo ficticio con pretensión de provocar en el espectador la impresión de realidad que desencadene la participación afectiva. Se trata de la cuestión tan discutida de la verosimilitud –que no veracidad– de lo representado artísticamente, que se verá a continuación.

El problema se explica a través de dos efectos fundamentales en la estética del cine: a) el efecto *marco*, y b) el efecto *tragaluz*. Tanto uno como otro se deben a la acción determinante del cuadro cinematográfico. La noción de cuadro a lo largo de la historia de la teoría cinematográfica ha enfrentado las posturas del esteta y del psicólogo, según hayan interpretado esta noción fundamental dando prioridad a una de sus dos dimensiones constitutivas, aquella que más se acercara a su punto de vista disciplinar parcial⁸⁹:

- a) El cuadro cinematográfico *delimita* una *forma* organizada plásticamente; funciona a modo de *marco* que proporciona la *definición* de la imagen que encierra. «Así pues, la imagen fílmica está ligada fenoménicamente a su cuadro. Que lo real enfocado en ella sea independiente, es la evidencia misma, pero la representación que se ofrece de ella no lo es. Y como las cosas representadas no son dadas sino a partir de esta representación,

87. Cf. I, 413-414/347, donde procura delimitar el concepto de *sentido* como algo que «está más allá de lo percibido, pero esto lo contiene y lo da a entender. El espectador accede a ello reconociendo en las cosas observables un valor transitorio de *signo* y, por lo tanto, de significación. Así, la imagen fílmica exige cierta actividad del espíritu, a cuyo término solamente puede convertirse en lo que es verdaderamente. La idea sugerida está suspendida en una operación de conciencia».

88. *Sem.*, 37/63.

89. Acerca del intento constante de Mitry por superar los antagonismos teóricos parciales en favor de la consideración global de la realidad fílmica que, integrándolos, los supera, cf. BENSMAÏA, R., “Esthétique et théorie(s)”, *o.c.*, 55. Cf. también METZ, Ch., *Essais sur la signification au cinéma, II*, Klincksieck, París, 1972, 23, donde recoge las dos consideraciones históricas de la pantalla como *cadre* (formalistas) y como *cache* (realistas) en una sola: «L'écran est un cache pour le ‘donné imagé’ (représenté), un cadre pour le ‘donné imageant’ (représentation)».

se convierten por este hecho, en tanto que datos en imagen, en una función de los datos creados de la imagen, es decir, esencialmente del cuadro»⁹⁰.

- b) El cuadro cinematográfico abre un nuevo espacio a nuestra percepción visual; funciona a modo de *tragaluz* que deja ver una parte –«limitada» pero no «delimitada», dice Mitry– del espacio mayor que se encuentra tras él⁹¹.

Las distintas teorías, y también los distintos estilos cinematográficos, se definen según pongan su acento sobre uno u otro de estos dos efectos del cuadro, que en la teoría de Mitry son complementarios, no se da uno sin el otro. «Siempre como mediador, entiende que el marco nos oculta la realidad (como creía Bazin) y al mismo tiempo organiza a los objetos que contiene (como sostuvo Arnheim)»⁹². Mientras las tesis realistas del arte –ocurre algo muy parecido en la pintura con el marco y la tela– ven primero en la imagen enmarcada la realidad que representa, es decir, lo *representado*, las teorías formalistas prefieren apreciar la *representación* de esa realidad⁹³. Sería absurdo pretender sostener la exclusiva definición de la imagen por uno solo de estos aspectos pues no hay representación en ella que no lo sea de algo. «La imagen enmarcada comienza a impresionarnos como una imagen ordenada a la que debemos mirar *con intención* y con relación a otras imágenes enmarcadas, pero aun así nunca deja de *señalar* al mundo que representa»⁹⁴. Se trata del eterno problema entre el fondo y la forma en el arte, que Mitry siempre procura superar⁹⁵.

Por tanto, se entiende que cuando Mitry habla de «impresión de realidad» no se refiere tanto a una posibilidad del cine de calcar la realidad, o de captar –como

90. I, 194/170.

91. Todas las cuestiones relativas a la noción de cuadro son tratadas por Mitry en un apartado del tomo I de la *Estética* que lleva por título: “El cuadro y sus determinaciones”. Cf. I, 188-206/165-180, páginas consideradas por Ch. Metz en sus *Essais sur la signification au cinéma* como las más importantes y vigorosas de la obra de Mitry (cf. *Essais sur la signification...*, I, o.c., 22). En ellas, nos ofrece una definición del *cuadro cinematográfico* recogida de un artículo de L. Sève titulado “Cinéma et méthode”: «Debido a una supresión que equivale a una creación, el cuadro no es solamente la línea donde se detiene la imagen sino también aquella en donde ella comienza» (I, 190/167).

92. ANDREW, D., o.c., 229.

93. Cf. I, 148-149/132: «en cine, y al contrario de lo que ocurre en todas las otras artes, *la representación se identifica con lo representado. Aquella desaparece detrás de éste* (o si se prefiere, lo representado permanece en la representación)».

94. ANDREW, 229, o.c., (el subrayado es mío).

95. Son varias las anotaciones que Mitry apunta en toda su obra acerca de la problemática fondo-forma. Cf. II, 209/176, *Sem.* 152/252-253 y *John Ford*, Rialp, Madrid, 1960, 169-170, donde también aquí afirma: «Indudablemente, la forma sólo adquiere valor a través del fondo que expresa. Pero juzgar una obra considerando solamente su contenido equivale a negar la obra misma, pues sin una significación formal *a partir de dicho contenido*, la representación no es más que un *constat*, un reportaje desprovisto de todo valor artístico. Creo que debemos convenir en que el mejor ‘documental’ sólo tiene valor artístico a partir del momento en que se convierte en una *interpretación*».

sostuvieron André Bazin y los críticos de *Cahiers du cinéma* frente a la crítica de *Cinétique*— la verdad de las cosas a través de las imágenes, según *veracidad*, sino más bien a la verosimilitud de lo que éstas cuentan (contenido o fondo) y precisamente por cómo lo cuentan (forma)⁹⁶. En eso consiste la verdadera *mimesis* de la que hablaban los griegos, en imitar la realidad en su *modo de ser*, la propia actividad creadora de la naturaleza, la vida misma, o mejor, el vivir, ‘la acción’⁹⁷. Para ello, no es necesario que lo que se cuenta sea posible, en el sentido aquí de *realizable*, sino que aun siendo ficticio (*fabulación* —diría Aristóteles—) sea también creíble (y todavía por eso más creíble)⁹⁸. Ocurre paradójicamente que se logra una mayor verosimilitud o credibilidad en el arte (que no veracidad), en la medida en que se respeta su irrealidad, es decir, las leyes sobre las que se sustenta la ficción. Un suceso ficticio aparece como natural y real en la medida en que se respete la lógica interna de la ficción.

Esta impresión de realidad se sustenta en la ilusión de movimiento de las imágenes que permite percibir lo representado de una manera continuada, es decir, como relato. Pero la continuidad sólo existe en el hecho fílmico, se debe al elemento poético-retórico que constituye estéticamente el relato, y por tanto, es causa de la *impresión de realidad* en el espectador⁹⁹, pero no existe en el hecho

96. Aunque aquí se unifican los conceptos de credibilidad y verosimilitud, Mitry los distingue afirmando de antemano que se trata de un «problema de contenido más que de forma pero que depende de aquél. [...] si la verosimilitud es algo relativo a una actitud cultural, ideológica, del espectador, ante un género determinado, la credibilidad —*lo creíble*— es otra cosa que surge de lo posible y de lo imposible, del sentido y del sinsentido, es decir, de la lógica de las cosas» (*Sem.*, 129/213). Parece preferible, siguiendo a Aristóteles, distinguir entre lo *veraz*, que se dice del testimonio que constata lo *sucedido*, y lo *verosímil*, que pretende solamente la apariencia de verdadero, y es de lo que trata el arte de contar *lo que podría suceder*, para lo cual debe ajustarse a la condición de *necesidad* de la lógica de lo real, de la causalidad de las cosas. En varias ocasiones en la *Poética*, Aristóteles relaciona estrechamente la condición de *necesidad* con la verosimilitud de las acciones narradas, lo cual nos hace pensar que Mitry se refiere a este mismo concepto al hablar de *credibilidad*, ya que también él lo relaciona con el *carácter de necesidad* de las acciones filmadas o de su sujeción a una «lógica de las cosas». Pero para Aristóteles la verosimilitud o necesidad se debe más a la forma que al contenido de la narración: «En cuanto a la poética misma, su error puede ser de dos clases: uno consustancial a ella, y otro por accidente. Pues, si eligió [el poeta o artista] bien su objeto, pero fracasó en la imitación a causa de su impotencia, el error es suyo; mas, si la elección no ha sido buena, sino que ha representado el caballo con las dos patas derechas adelantadas, o si el error se refiere a un arte particular, por ejemplo, a la medicina o a otro arte, o si ha introducido en el poema cualquier clase de imposibles, no es consustancial a ella. [...] Yerra menos el que ignora que la cierva no tiene cuernos que quien la pinta sin ningún parecido» (Cf. ARISTÓTELES, *Poética*, Gredos, Madrid, 1992, 25, 1460b). Cf. también METZ, Ch., “Le dire et le dit au cinéma: vers le déclin d'un vraisemblable?”, *Essais...*, vol. I, o.c., 229-244.

97. Cf. URNA, A., “Arte e formazione umana: una concordanza tra Aristotele e Pirandello?” en *I Problemi della Pedagogia*, 1-2, 1985, 21-37.

98. Cf. ARISTÓTELES, *Poética*, o.c., 24, 1460a, donde recomienda que «se debe preferir lo imposible verosímil a lo posible increíble».

99. Y por eso puede ser también causa de una impresión de irrealidad, en el sentido de incredulidad en el que antes se hablaba, cuando falla la artísticidad en la representación del movimiento. Cf. *II*, 33/32, donde Mitry señala la importancia en el arte de «evitar la gratuidad de tales movimientos, actuar de forma que aparezcan a un

cinematográfico, en el *efecto de real*, donde toda continuidad de las imágenes no es más que ilusoria, pues todos sabemos que un film está constituido por una serie sucesiva de fotogramas que se proyectan a una velocidad determinada y que no hay continuidad en lo real representado en los fotogramas¹⁰⁰.

Por tanto, el cine, gracias a esa ilusión de movimiento se presenta como una realidad paralela donde percibimos la continuidad de las cosas inmersas dentro de un relato que las carga de sentido y que las hace necesarias. Más que *presentificación*, como antes se apuntaba, se trata de una auténtica *actualización* del espacio presente en el que «las cosas están haciéndose», y por eso parece que podríamos intervenir en él como uno más de los personajes¹⁰¹.

Pero esa implicación personal escapa ya a lo puramente perceptivo y conviene tratarla en un marco más amplio de estudio que abarque otras facultades como la imaginación y la memoria, que son decisivas en ese momento fundamental del cine que constituye el *reconocimiento* simbólico de lo representado en las imágenes, en el que queda implicada la subjetividad del espectador.

tiempo como naturales y necesarios [...] *No se puede decir algo antes de que ese algo se produzca* si queremos respetar las leyes del simulacro, sus trucos».

100. Mitry dedica varios momentos al tema de la continuidad perceptiva y cinematográfica. En uno de ellos afirma: «Sea consecuencia de una aparente linealidad (planos secuencia, profundidad de foco) o de una aparente discontinuidad (planos cortos, desarticulación de la duración), la continuidad cinematográfica es una serie de fragmentos cuyo desarrollo continuo no es más que ilusorio. Es la continuidad de un *relato* y no de lo *real*» (*Sem.* 82/135). Cf. también ARNHEIM, R., *El cine como arte, o.c.*, 122.

101. Cf. I, 206/180, donde afirma: «Yo me sé en la sala pero me *siento* en el mundo ofrecido a mi mirada; un mundo que experimento ‘físicamente’ identificándome con uno u otro de los personajes del drama, con todos, alternativamente. Lo que conduce a afirmar que en el cine yo estoy a la vez *en esta acción y fuera de ella, en este espacio y fuera de este espacio*. Teniendo el don de la ubicuidad estoy en todas partes y en ninguna».

CAPÍTULO II

LA IMAGINACIÓN CREADORA

A. LA FABULACIÓN COMO TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD

La psicología moderna influida por el auge de la ciencia positiva dio lugar a distintas teorías del comportamiento humano referidas únicamente a los datos externos observables en la conducta, causados por la actividad de unos estímulos procedentes del exterior. Estas teorías conductistas dejaron de lado cualquier alusión a la experiencia interior porque rechazaban la validez de los datos introspectivos. Por este motivo se olvidaron de atender la facultad imaginativa de la conciencia cuya posición intermedia entre la sensibilidad y el pensamiento parece imprescindible no sólo para entender el proceso del conocimiento humano sino también su actuar esencialmente creativo.

De nuevo, y debido a que los procesos cognitivos-experienciales cobraron interés para los psicólogos americanos de esta última mitad de siglo, la imaginación y, sobre todo, el concepto de imagen han recuperado en la investigación actual la importancia debida¹. Sin embargo, ahora «ya no se trata del análisis de una facultad o función, sino que la atención se ha centrado en el producto psíquico, en el fruto de una actividad determinada bajo el régimen de la imaginación o que encuentra sus fuentes en la imaginación, es decir, en el símbolo»². La imagen deja de considerarse como reproducción de la realidad que desemboca necesariamente en el concepto intelectual. Ni siquiera se trata de «un anexo

1. Cf. PINILLOS, J.L., *o.c.*, 408-414; VICENTE, J. y CHOZA, J., *o.c.*, 183-188.

2. PEÑA, J., *Imaginación, símbolo y realidad*, Eds. Universidad Católica de Chile, Santiago, 1987, 41.

especializado de la memoria o de un *analogon* representativo de una ausencia»³, como se ha pretendido desde una fenomenología existencialista teñida en buena medida de pesimismo⁴.

Estas nuevas investigaciones no dudan en situar la imaginación en relación con otras capacidades humanas, como la afectividad, el pensamiento o el aprendizaje, lo cual va a provocar también el resurgir de una noción de arte procedente del romanticismo, y olvidada tras la reducción a la idea de reproducción o mera copia de la realidad que se le atribuía a la obra de arte.

Se puede recurrir al esquema clásico para buscar una explicación completa de la naturaleza y las funciones de la imaginación⁵. Los griegos llamaban a la imaginación *phantasia* por referencia a la palabra *phaós* que significa luz. No sin motivo, la vista era para Aristóteles el sentido externo principal⁶. La luz es la realidad material más cercana a lo espiritual porque hace posible la simultaneidad espacio-temporal en la retina de lo que está máximamente distendido en el espacio y en el tiempo⁷. Son numerosas las metáforas que se utilizan en el lenguaje común con la palabra luz referida al conocimiento: ‘tener pocas luces’, ‘ser un iluminado’, o incluso en los *comics*, a los personajes se les enciende una bombilla sobre la cabeza para dar a entender que una idea genial se les ha ocurrido, o sin ir tan lejos, los diseñadores de Microsoft crearon el símbolo ‘bombilla encendida’ para la herramienta ‘asistente de ideas’. Todos ellos parecen indicar que ver y comprender pueden ser equivalentes⁸.

Según Fabro, «la etimología de la palabra fantasía [...] subraya el aparecer (interior) de los objetos que los sentidos ven al exterior; tal aparecer interior supone a su vez que los objetos de experiencia tengan otra forma de presencia,

3. *Ibid.*

4. Es el caso de Sartre, quien dedicó sus primeros ensayos, uno de ellos su tesis doctoral, al estudio de la imaginación desde una postura fenomenológica todavía muy influida por Husserl, pero ya desde la angustia existencial típicamente sartriana que le niega toda realidad y sentido. Cf. SARTRE, J.P., *L'imagination*, PUF, París, 1956, y *Lo imaginario*, Losada, Buenos Aires, 1964, donde critica también la carencia que ha sufrido esta facultad psíquica en los estudios psicológicos más influyentes de este siglo (120).

5. Cf. PINILLOS, J.L., *o.c.*, 412. Otra cosa es que las diversas interpretaciones de esta concepción que se hayan hecho a lo largo de la historia sean parciales, como ocurre en la escolástica o en la ilustración.

6. Cf. ARISTÓTELES, *Acerca del alma*, Gredos, Madrid, 1978, III, 3, 429a. Cf. también PERICOT, J., *Servirse de la imagen*, Ariel, Barcelona, 1987, 275-276, el comentario a un pasaje de la *Metafísica*, I, 1, 980 b, en que Aristóteles argumenta: «porque no sólo mirando a la vida práctica, sino aun en el caso de que nada nos importe lo que tengamos que hacer, me atrevo a decir que estimamos las percepciones de la vista antes que todas las de los demás sentidos, nos da a conocer los objetos y nos revela los muchos rasgos diferenciales de las cosas». Se ha argumentado también a favor del sentido del oído acudiendo a otros textos aristotélicos como la *Política*, V, 5, 1340 a, y la *Retórica*, 1370 a. Acerca de la polémica entre el valor educativo de la palabra audible y la imagen visible en Aristóteles, cf. NAVAL, C., *Educación, Retórica y Poética. Tratado de la educación en Aristóteles*, Eunsa, Pamplona, 1992, 126-127.

7. Cf. VICENTE, J., y CHOZA, J., *o.c.*, 181.

8. Cf. ARNHEIM, R., *Arte y percepción...*, *o.c.*, 62.

además del estímulo directo sobre los sentidos. Tal presencia se llama imagen o «fantasma» y se estructura diversamente a partir de la multiplicidad de las tareas que la fantasía lleva a cabo, según se relacione con el conocimiento sensible o con la esfera intelectual, en el terreno de la esencia o de la existencia»⁹. En el caso de la imagen cinematográfica, para Mitry, como se verá más adelante, ocurre lo mismo; ésta «apela a una esencia a través de una existencia concreta, tal como apela a una ausencia a través de una existencia: lo real en cine está presente porque, efectivamente representado, no es nunca más que un *aspecto elegido*, inmediatamente confrontado con otro aspecto elegido. Puede entonces decirse que *todo objeto dado en imágenes animadas adquiere un sentido* (un conjunto de significaciones) *que no posee ‘en realidad’, es decir como presencia real*»¹⁰.

Para el esquema clásico se trata de una única facultad: fantasía e imaginación, y su carácter autónomo se mantiene a salvo porque al situarse entre ambos extremos –el existencial de los sentidos o el esencial del intelecto– no pertenece a ninguno de ellos.

Aristóteles define la imaginación como aquella facultad que percibe lo que ya no se encuentra presente, capaz de evocar el objeto (*ob-iectus*) que estuvo frente a los sentidos y representarlo *de nuevo* a la conciencia *como imagen*, ya no como objeto. «Es aquello en virtud de lo cual solemos decir que se origina en nosotros una imagen»¹¹. Esta capacidad de traer a la mente lo que fue percibido por los sentidos y que ya no está frente a ellos, físicamente presente, es fundamental para el conocimiento y el aprendizaje. Y puede ser educada en la medida en que puede estar regida por la voluntad¹². Efectivamente, también los animales están provistos de esta función imaginativa, y por eso son capaces de reconocer la comida cuando ésta se aparece de nuevo frente a ellos, o incluso de buscarla cuando no lo está y sienten el hambre, porque pueden imaginarla asistidos por una cierta función memorística. Pero todo ello se desenvuelve de manera distinta a como sucede en el ser humano, en el cual existen otras facultades superiores –inteligencia y voluntad– que funcionan en conexión necesaria con aquellas otras más elementales. Es decir, en el hombre la imaginación, además de estar ligada íntimamente a las sensaciones y a la memoria, se vale también de su conexión con la inteligencia y de su sujeción a la voluntad, lo cual hace de ella una facultad con cierta autonomía y decisiva para actividades creativas y artísticas.

9. FABRO, C., *Introducción al problema del hombre. La realidad del alma*, Rialp, Madrid, 1982, 67.

10. I, 144/129. La traducción española invierte aquí erróneamente los términos al afirmar que la imagen fílmica «apela a una presencia a través de una ausencia».

11. ARISTÓTELES, *Acerca del alma, o.c.*, III, 3, 428a.

12. Cf. *Ibid.*, 427b

Aristóteles lo expresó del siguiente modo al tratar acerca de las facultades del alma:

«La imaginación es, a su vez, algo distinto tanto de la sensación como del pensamiento. Es cierto que de no haber sensación no hay imaginación y sin ésta no es posible la actividad de enjuiciar. Es evidente, sin embargo, que la imaginación no consiste ni en inteligir ni en enjuiciar. Y es que aquélla depende de nosotros; podemos imaginar a voluntad –es posible, en efecto, crear ficciones y contemplarlas como hacen los que ordenan las ideas mnemotécnicamente creando imágenes– mientras que opinar no depende exclusivamente de nosotros por cuanto que es forzoso que nos situemos ya en la verdad ya en el error»¹³.

La imaginación no pertenece ni a la sensibilidad ni al intelecto; más bien, se trata de una instancia que se encuentra entre ambas, a medio camino. Participa de las dos sin pertenecer a ninguna de ellas. Además, no está sujeta necesariamente, como lo están la opinión o el juicio, a la verdad o falsedad de lo imaginado. Se puede imaginar lo imposible si uno quiere, por lo cual se puede suponer que es la voluntad la facultad que la dirige como instancia superior en el ser humano, asistida por la razón. Se imagina a voluntad, independientemente de que lo imaginado sea verdadero o falso. Es decir, se trata de una facultad idónea para orientar su ejercicio a la fabulación de hechos o acciones¹⁴, como es el caso de la creación de ficciones cinematográficas.

Esto significa que Aristóteles no sólo concebía la imaginación en términos de función mental intermedia entre la cosa y el concepto, orientada en último término al conocimiento lógico-deductivo del intelecto racional, sino que aceptaba en ella cierta autonomía. No imaginamos exactamente igual las cosas que hemos percibido, sino que añadimos y quitamos, combinamos unos elementos con otros según sea el interés del sujeto que imagina en cada momento; según la subjetividad, por tanto.

La teoría romántica llevó esta autonomía hasta el extremo, considerando la imaginación como la actividad creadora por excelencia¹⁵. Desde entonces, cabe una distinción radical entre los términos fantasía e imaginación, que en el esquema clásico se identificaban. Lo que para los griegos era la *phantasia*, fue traducido en latín como *imaginatio*. Durante la escolástica la imaginación quedó reducida a un movimiento pasivo de la mente y fue considerada como el único

13. *Id.*

14. *Cf. Id.*

15. Un estudio crítico de la imaginación romántica que pretende reparar las lagunas filosóficas que padece la teoría literaria procedente del idealismo romántico, el deconstruccionismo o el pragmatismo contemporáneo, se puede ver en NOVITZ, D., *Knowledge, fiction and imagination*, Temple University Press, Philadelphia, 1987. Acerca del papel primordial que concedieron a la imaginación los poetas románticos ingleses (Blake, Coleridge, Shelley, Keats, Wordsworth), cf. también el estudio de BOWRA, Sir C.M., *La imaginación romántica, o.c.*

sentido interno que recibía la información de los sentidos externos y la agrupaba formando imágenes mentales o *phantasmatas*, a modo de sentido común, que abastecían al intelecto de material a partir del cual elaborar ideas¹⁶. Ésta es la concepción que se mantuvo bajo el término *fantasía* y la que posteriormente, sobre todo, durante los inicios del Romanticismo fue confrontada con aquel otro término *imaginación*, mucho más pleno, ligado íntimamente al de *intuición*¹⁷. La distinción era correlativa a la sostenida entre el entendimiento y la razón. La fantasía es a la imaginación, lo que el entendimiento a la razón. Ésta lo incluye y lo presupone; realiza unas funciones mucho más complejas que las del mero entendimiento o intelecto, que trata únicamente de formalizar conceptualmente unas ideas.

Actualmente, incluso ya el propio lenguaje corriente contempla esa distinción: los términos *fantasía* o *fantasear* llevan implícito un matiz peyorativo frente a los de *imaginación* o *imaginar*, que se refieren a una actividad mental creativa y que se diferencian de aquellos primeros precisamente por su sujeción a la voluntad como directriz de su actuar. *Fantasear* sería dejar vagar la imaginación sin rumbo conocido y probablemente a la deriva; ninguna intencionalidad habría en ello, *imaginar*, en cambio, supone la máxima actividad creativa¹⁸. Samuel T. Coleridge fue el primero de los románticos ingleses para quien la diferencia entre *fancy* e *imagination* era decisiva¹⁹. La fantasía desbocada, que no se transmuta en imaginación, impide la auténtica creación poética, la que se consigue con el esfuerzo de una imaginación disciplinada bajo la voluntad²⁰.

Ahora bien, la voluntad es una facultad perfectible, ya que uno puede querer lo mejor o lo peor. De ello se deduce que la imaginación puede educarse puesto que es perfectible en tanto que la voluntad como instancia rectora suya también lo es. Esto no significa que el mejor modo de educar la imaginación sea

16. Para una visión breve del papel otorgado a la facultad imaginativa del ser humano a lo largo de la historia de la filosofía, cf. FABRO, C., *Introducción al problema del hombre*, o.c., 69-74.

17. Cf. BOWRA, Sir C. M., o.c., 13-14.

18. Tampoco hay que olvidar que a veces el término fantasía se utiliza para designar la imaginación más fabulosa que pueda darse, la más creativa, en cuanto que lo imaginado sea irrealizable por su carácter ficticio, en el sentido aquí de imposible. Así, se denomina *ciencia ficción* al género literario y filmico de contenidos temáticos imposibles de realizar en el mundo real conocido (aunque lo que sucede en otros géneros también puede ser calificado de ficticio en tanto que irreal, no que irrealizable). Cf. NOVITZ, D., o.c., 7, donde expone: «I argue that the fanciful imagination plays a crucial role in the acquisition and growth of empirical knowledge», y también todo el cap. II, 21-36, donde ofrece una definición concreta de *fanciful imagination* como la habilidad que tiene la gente de fabricar o inventar por medio de la combinación de ideas, imágenes, creencias, palabras u objetos físicos, según se escoja (27). Este sentido positivo que Novitz utiliza aquí del término *fanciful imagination* no se debe confundir con la concepción de *fantasía* que se está exponiendo por el momento.

19. Cf. NOVITZ, D., o.c., 4; BOWRA, Sir C.M., o.c., 13-14.

20. Para una explicación del fantaseo como ensueño estéril frente a la auténtica imaginación creadora, cf. el capítulo V: “Ensueño e imaginación”, sobre todo el segundo apartado: “Ensueño estéril” en PEÑA, J., o.c., 172-179.

únicamente acudiendo a la formación de la voluntad, sino que habrá que empezar más bien por educar lo que hasta ahora se ha entendido por fantasía, puesto que éste es el sustrato sobre el que descansa la imaginación; ésta presupone la fantasía como la razón presupone el entendimiento. Así, primero la fantasía se educa a través de la sensibilidad externa y de su configuración primaria interna que es la percepción. Si en el capítulo anterior dedicado a la percepción se hablaba de un acto perceptivo global que incluía a la memoria y a la imaginación, también se advertía de la necesaria distinción que se daba entre ellos. Por eso, cabría una acción educativa que atendiese también esa distinción potenciando más una u otra facultad según fuera el caso.

Sin embargo, aunque este desarrollo se logra con el perfeccionamiento conjunto de la percepción y de la memoria, sin las cuales no cabe imaginación alguna, su finalidad se alcanza más allá de lo puramente perceptivo y rememorativo, puesto que al imaginar se realiza una actividad realmente productiva y creativa. Por eso, aunque se haya mantenido la clasificación clásica de la psicología de las facultades que sitúa a la imaginación entre la percepción y la memoria, ello no significa que se entienda a la imaginación como una facultad que es únicamente asistente de la memoria, sino que acaba siendo también asistida por ella, en un juego de mutua implicación.

La imaginación, por tanto, ocupa un lugar decisivo en la formación de la creatividad en el ser humano y en la educación estética en general. Educar la imaginación entendida de esta manera más amplia supone la formación de la sensibilidad y de la percepción, que serán imprescindibles para formar también la voluntad. Imaginar, en su sentido más pleno, supone poder inventar, intuir, crear, idear; acciones todas ellas consideradas demasiado a menudo como exclusivas del intelecto.

B. EL LUGAR DE LA IMAGINACIÓN EN LA TEORÍA DE JEAN MITRY

A continuación, conviene atender al papel concedido a la imaginación en la teoría cinematográfica de Jean Mitry. La capacidad imaginativa no encuentra en la teoría mitriana un lugar tan directamente central como el que ocupa la percepción. Está presente a lo largo de todo su pensamiento de forma sólo referencial, es decir, con alusiones que dejan entrever su importancia pero sin un tratamiento directo. Por supuesto, dedica buena parte de su obra a definir la imagen en sí misma (un capítulo entero del Tomo I), la imagen mental, lo imaginario y en otras partes acude también al término de reconocimiento o de

representación o ficción, todos ellos relacionados con el de imaginación. Pero en su discurso falta siempre una definición clara de esta capacidad que entra en juego durante la experiencia estética. Con todo, todavía es posible delinear lo que podría llamarse una postura mitriana respecto a la imaginación.

La postura que sostiene Mitry acerca de la imaginación se sitúa, como ocurría con la percepción, entre la reducción a la simple asociación de ideas que sostiene el empirismo, por un lado, y el idealismo apriorístico que sitúa la imaginación en el origen de la conciencia, por otro, llegando a identificarla con la intuición. La imaginación necesita siempre de una base real, sensible, pero después en el espectador es más efectiva que el propio hecho real del que surge. De alguna manera lo supera, añadiendo elementos nuevos. Sin duda, la concepción mitriana de imaginación se sitúa en la tradición romántica que la concibe en toda su libertad, pero sin caer en el idealismo excesivo que aqueja esta postura cuando entiende la libertad sin restricciones, de manera absoluta, sino más bien con un asentamiento sobre la realidad y un sometimiento a la voluntad que recuerda bastante a la concepción clásica. Mitry lo expresa del siguiente modo: «Si nos emocionamos más por lo que imaginamos que por lo que vemos, todavía es necesario que la imaginación se apoye sobre hechos tangibles; no podría ser gratuita»²¹.

Se trata, por supuesto, de una capacidad transformadora de la realidad, en el sentido que se ha venido utilizando hasta aquí el término ‘imaginación’, que no olvida la realidad concreta de la cual ha partido, pero que la trasciende originando una verdad todavía mayor. Mitry no duda en suscribir una cita de Claude Roy que explica en qué consiste la necesidad del ser humano de imaginar la realidad:

«Para recrear la realidad se necesita la complicidad de la imaginación. [...] Pero, en el sentido original del término, sólo el poeta restituye la vida misma. Poeta, en el sentido original de la palabra, el que ‘hace’. Demiurgo cuya mirada inventa una verdad más verdadera que la verdad»²².

Se trata de una auténtica producción (*poiesis*), donde el producto, que es la imagen, nos transmite «lo específico, cualitativo, universal de lo concreto en lo concreto: no se puede separar la forma del fondo, ni trascender la imagen dejándola como un deshecho, sino que sólo en la metáfora el contenido –cualidad– se actualiza para el receptor»²³; consiste en una verdadera invención.

21. I, 468/391. Unas líneas antes acaba de afirmar acerca de la sugestión en el cine: «en cine, la potencia emocional de la sugestión es siempre superior a la de la simple descripción, [...] la sugestión no es más que una manera de hacer entender lo que *podría* ser mostrado» (21). Se trata, en definitiva, de una apelación directa a la imaginación del espectador.

22. I, 462/387.

23. TERRASA, E., *o.c.*, 108.

«Más que en cualquier otra parte, en el cine hay una constante determinación recíproca del fondo y de la forma. Por eso, [...] no se puede decir que un film sea la expresión visual de algo que existiría independientemente de él –como la puesta

en imágenes de una idea o de un hecho– sino la creación (o la determinación) de una idea, de una emoción o de un hecho a través de una forma por esta misma forma.

Cuando un film no es más que la puesta en imágenes de algo cuyo valor y sentido son independientes de su formulación cinematográfica, es decir, de una forma particular de expresarlos por medio de las imágenes y de los sonidos, ese film no es entonces más que un vehículo, cualquiera que sea el interés de la cosa así vehiculada. Es un medio de comunicación, no un arte: porque el arte es creación y producción, no reproducción»²⁴.

Sólo el arte «posee, a la vez, la validez universal y la plenitud inmediata y vivaz que constituyen las condiciones más importantes de la acción educadora. Mediante la unión de esas dos modalidades de acción espiritual supera al mismo tiempo a la vida real y a la reflexión filosófica»²⁵.

Cuando Mitry afirma, refiriéndose incluso a su propia persona, que no se piensa sino en imágenes parece apuntar a una especie de *conversio ad phantasmata* que opera la imaginación de manera indisoluble junto al intelecto agente, que la piensa²⁶.

«El film nos exime de la preocupación de imaginar lo que nos muestra, pero nos exige imaginar *con* lo que nos muestra, por medio de las implicaciones que determina. La imagen no es una finalidad, es un comienzo. *Nunca se comprenderá nada en cine en tanto se considere lo dado representado como la finalidad de su propuesta*»²⁷.

La importancia de la imaginación en la base antropológica de la teoría del cine que propone Mitry radica en que la imagen fílmica se convierte en sustituta de la imagen mental, pero su efecto es todavía mayor debido a la fuerza de su convincente realidad. La imagen mental existe sólo en la conciencia, sin embargo, en el caso del cine se trata de imágenes proyectadas sobre una pantalla que muestran la realidad en toda su objetividad. «Si el cine parece propicio para

24. II, 209/176.

25. NAVAL, C., *Educación, Retórica...*, o.c., 356.

26. Cf. TERRASA, E., o.c., 108, la aclaración en nota al pie acerca de la noción de 'imaginación' tomada de la tradición romántica literaria por el poeta y crítico inglés C.S. Lewis, que explica cómo en inglés *imagination* no significa únicamente la retención de lo percibido, sino también 'tener presente', 'pensar en', en el más amplio de los sentidos, por el cual imaginación e intelecto agente son considerados conjuntamente; la *conversio ad phantasmata* «es una invención, una composición de la imagen; y la imaginación es el órgano que la realiza, iluminada por el intelecto».

27. I, 156/138.

expresar el universo de la imaginación y del sueño, lo expresa con la nitidez y la precisión realistas de los sucesos de la vida corriente»²⁸. La facultad imaginativa queda aumentada por este efecto y, debido a ello, no sólo se amplían, mediante la sugestión afectiva que se produce, las posibilidades del conocimiento intuitivo que versa sobre lo particular concreto y que viene potenciado por la imaginación, sino también, y en último término, las posibilidades del conocimiento abstracto y general²⁹.

La imaginación, recordando lo dicho en el primer apartado de este capítulo, se sitúa entre lo sensible-emotivo y lo intelectual, entre lo particular y lo general. Para Mitry, el cine no sólo ocupa también ese lugar intermedio, sino que todavía, como se verá a continuación, realiza una función sintética entre ambos elementos³⁰.

1. LA IMAGINACIÓN ENTRE LA RAZÓN Y LA EMOCIÓN

La imagen cinematográfica como si de una realidad imaginaria se tratase, y al igual que sucede con la imagen mental, funciona a modo de síntesis de las dos principales tendencias del ser humano: la razón y la emoción, cuyas manifestaciones –que se encontraban entremezcladas originariamente en la explicación mitológica del mundo– se fueron separando a medida que el hombre necesitaba dar cuenta *objetiva* de todo lo que iba descubriendo en la realidad³¹. Partiendo de las sugerentes afirmaciones del cineasta ruso Sergei M. Eisenstein³² a quien Mitry dedicó un estudio monográfico³³, declara abiertamente que «el cine es el único arte, el único medio de expresión [...] susceptible de hacer concordar razón

28. GERBER, A., *Le cinéma comme pédagogie de l'imagination*, (tesis doctoral) Universidad de Strasburg, Strasburg, 1969, 79, cuyo subtítulo cabe destacar: *De la possibilité pour le film d'éveiller l'imagination chez ses contemplateurs, d'influencer son évolution et de contribuer à son actualisation*.

29. Cf. II, 62/55-56, donde refiere a las reflexiones de dos autores, B. Zazzo e Y. Bourdet, que investigan acerca de la percepción del cine por parte de los niños y adolescentes. Mitry amplía a todos los hombres, sin reducirlos sólo a los niños, las conclusiones a las que llegan estos autores: la fascinación o falta de distanciamiento crítico no revela necesariamente la hipnosis mental, más bien esa adhesión afectiva es el primer paso hacia una adhesión intelectual.

30. Cf. I, 77/74-75.

31. Cf. I, 113/103-104.

32. Cf. I, 96/90, donde cita textualmente: «Creo que el cine es capaz de efectuar esa gran síntesis, de devolver al elemento intelectual sus fuentes vitales, concretas y emocionales. De la imagen al sentimiento, del sentimiento a la idea, tal debe de ser la línea generadora del film».

33. Cf. MITRY, J., *S.M. Eisenstein*, Éds. Universitaires, París, 1956.

y emoción, llegando a una por medio de la otra en una interdependencia en la que la reciprocidad permanece constante»³⁴.

Asimismo, algunos trazos de la epistemología genética de Piaget, con la estructuración progresiva del conocimiento infantil en etapas evolutivas que propone³⁵, se encuentran latentes bajo la psicología del cine que pretende establecer Mítry cuando afirma que «el lenguaje fílmico se basa en la lógica de lo real pero supera su sentido inmediato por la acción de las implicaciones recíprocas en la continuidad orgánica del film»³⁶. El contacto más inmediato del espectador con el film es visual, concreto, como lo son los primeros descubrimientos del niño, pero en esas primeras acciones sensorio-motrices se encuentran potencialmente las operaciones formales del pensamiento adulto, que las trascienden. La reversibilidad que adquiere la acción cuando es interiorizada por el pensamiento, como única característica diferencial entre la lógica de la acción del niño y la lógica verbal del adulto³⁷, forma parte también de la significación última del cine.

Aunque de todo ello se desprende una concepción racionalista predominante por la cual la imaginación se sitúa en el paso intermedio que permite orientar los sentimientos hacia las ideas de tal modo que lo imaginario quede sometido a la razón, también reconoce la importancia de la emotividad creadora con la cual la fuente de la imaginación envuelve a la razón³⁸. De nuevo, aquí –en el concepto de emoción– la teoría estética de Mítry presenta otra laguna que acompaña a la del concepto anterior de imaginación. Mítry no concreta una definición clara de emoción o emotividad. Da por supuesta una concepción que en ningún momento se hace explícita en las explicaciones que ofrece de la experiencia estética recurriendo a la emoción, al sentimiento, a los afectos, etc. Nunca ofrece una distinción entre estos términos, a modo de aclaración, sobre todo entre lo emotivo y lo sensible, que a menudo se entremezclan con demasiada facilidad.

A pesar de esta falta de precisión en el bagaje conceptual antropológico que maneja Mítry, éste se posiciona abiertamente respecto a algunos aspectos claves. Para Mítry, sin ese elemento vivo de lo sensible-emotivo, no habría pensamiento posible. Evidentemente, no es una afirmación original suya, sino que se remonta hasta aquel principio aristotélico de que toda idea abstracta nace en la concreción del conocimiento sensible. Este principio se concreta al observar las dos formas

34. I, 113/104.

35. Cf. PIAGET, J., *Seis estudios...*, o.c., 11-94.

36. I, 144/128

37. Cf. PIAGET, J., *Seis estudios...*, o.c., 99-100.

38. Cf. II, 195/165, donde afirma: «si hay que jugar con la simultaneidad de las percepciones y, en cierto sentido, ‘forzar’ la conciencia del espectador, será a condición de crear en su espíritu relaciones tales que susciten una reflexión basada en la emoción y que no encierren su imaginación en una representación fija, sino, por el contrario, que la provoquen dejándola en libertad de evadirse más allá de los caminos trazados».

de conocimiento originales a las que Mitry alude y a las que acabamos de hacer referencia: el pensamiento infantil y el pensamiento mítico; ambos suponen el momento inicial en la formación de la inteligencia,³⁹ que se encuentra también en el fenómeno cinematográfico. Mitry insiste en varias ocasiones sobre esta idea: «el sistema filmico está dispuesto para la inteligibilidad *a través* de una exigencia sensible. El ritmo fílmico, pues, debe satisfacer a la vez a la razón y a la emoción, y permitir que un cierto contenido acceda a esta ‘intelección afectiva’ que es su misma finalidad»⁴⁰.

Por tanto, el carácter singular de la imaginación queda reconocido en la capacidad que ésta tiene de reunir esas dos dimensiones humanas fundamentales: la afectividad y el pensamiento. Como producto de la imaginación, la imagen, ya sea mental, verbal o visual, posee esta capacidad de síntesis por la cual, siendo sensible en parte, supera lo puramente sensorial y encierra de algún modo lo abstracto y universal del pensamiento, sin ser exclusivamente intelectual. El cine muestra imágenes precisas para sugerir ideas imprecisas en el espectador. Por eso, tras comparar la precisión del lenguaje científico y su lógica racional con la imprecisión de otro tipo de lenguaje de carácter estético, afirma:

«El arte solicita una interpretación creadora que llegue a responder como un eco modificado, transformado, al arrebatador del artista. Todo poema, toda novela, suponen un juego de interferencias entre autor y lector. La lógica, no excluida aquí, se convierte en una ‘lógica de las interferencias’, es decir, algo como una lógica de las probabilidades en el orden estético. Al igual que la otra, se basa en la lógica de las relaciones, a condición de que las consecuencias no tengan que ser verdaderas sino verosímiles. No tienen ya que convencer, sino emocionar; no tienen ya que precisar, sino sugerir. En virtud de lo cual las relaciones que las determinan procuran ser afectivas más que racionales. Así pues, la lógica debe organizar su lenguaje jugando con los mecanismos psicofisiológicos que están en la base de la afectividad (asociaciones intuitivas, reflejos más o menos condicionados, estructuraciones inmediatas de la conciencia, etc.) y sobre las relaciones de causalidad verdaderas o falsas pero sensibles, con miras a orientar esta afectividad hacia sentimientos determinados. Si se trata de pasar a las ideas, son ideas que exigen la participación, la actividad intelectual del espectador o del lector, las que nacen de sentimientos determinados de tal modo en ellos»⁴¹.

Efectivamente, intelección y sensibilidad se hallan estrechamente conectadas, pero existe una distinción que cabe mantener en el cine, y en el arte en general, si no se quiere llenar de ideología y didactismo la actividad artística. Como

39. Cf. I, 111-114/101-104.

40. I, 412/346.

41. I, 98/91-92.

sostiene Edgar Morin al respecto, «la ideología no se pega sobre el film. No le es exterior y las imágenes no son pretexto. La ideología parece nacer y renacer incesantemente en el espectador, cuya generosidad y amor se ven obligados a tomar sus responsabilidades intelectuales. El cine se ha hecho pedagogía por su lenguaje de imágenes y sólo de imágenes»⁴².

Y si bien es cierto, como afirma Merleau-Ponty, que las imágenes no se piensan, se perciben, no es menos acertado que si éstas no se piensan, sí dan que pensar⁴³.

«Como para las palabras, las ideas sugeridas por el film son ajenas a él; [...] están sin embargo presentes en él. [...] El sentido está más allá de lo percibido, pero esto lo contiene y lo da a entender. El espectador accede a ello reconociendo en las cosas observables un valor transitorio de signo y, por lo tanto, de significación. Así, la imagen fílmica exige cierta actividad del espíritu, a cuyo término solamente puede convertirse en lo que es verdaderamente. La idea sugerida está suspendida en una operación de conciencia, en un acto intelectual que si bien nunca es una reflexión ‘pensante’, un razonamiento analítico, es una especie de síntesis que vuelve a hallar, si no conceptos preformados, al menos sentimientos experimentados, un conocimiento adquirido, y que procede de la misma percepción y de los actos de memoria, que es una percepción ‘consumada’ a semejanza de las operaciones de transferencia y de las estructuraciones que a ella se refieren. De ahí un pensamiento llamado inferior, un pensamiento anterior a las palabras»⁴⁴.

La conclusión a la que llega Mitry sitúa a la actividad creativa de la imaginación en el lugar que en el cine le corresponde, que no es menor que en la lectura. «Simplemente, la creación mental no es *imaginativa* como en la lectura; no se tienen que ‘imaginar’ hechos que se *imponen* a la conciencia: es *ideativa* y en virtud de ello es más consecuente»⁴⁵.

El aspecto participativo o activo de la contemplación en el cine nos remite directamente a los mecanismos psicológicos de identificación y proyección que se establecen entre el espectador y los elementos del drama cinematográfico, y que, como se verá a continuación, constituyen lo imaginario cinematográfico. Aquí, el problema del reconocimiento aparecerá de manera clave como interpelación directa al yo personal del espectador.

42. MORIN, E., *o.c.*, 250.

43. Cf. *I*, 155/137.

44. *I*, 413-414/347.

45. *I*, 414/348.

C. LA PARTICIPACIÓN AFECTIVA DEL ESPECTADOR EN EL DRAMA CINEMATOGRAFICO

Si hasta ahora se había hablado de la imaginación como una facultad representativa que el cine *presupone* en el espectador para que éste pueda interpretar o comprender el sentido del film, es decir, como una facultad intermediaria entre lo emotivo y lo racional, entre lo percibido en la pantalla y lo pensado más allá de ella, cuyo producto –la imagen– constituye la síntesis de ambos elementos, ahora se trata más bien de considerar las posibilidades que la imagen, una vez constituida, ofrece a la imaginación como facultad creativa, aquello que el cine *suscita* en el espectador, sin lo cual el film no alcanzaría su finalidad expresiva última, que no consiste tanto en su *comprensión racional* por parte del espectador sino esencialmente en cuestionarle acerca de la existencia del mundo, suscitando en él una respuesta nueva y enriquecedora que la imaginación contribuye a formar⁴⁶. Es decir, si antes se hablaba de una imaginación para el film ahora se trata de una imaginación despertada por el film⁴⁷. En ambos sentidos cabría plantearse una educación de la imaginación, pero en el primero esta posibilidad nada tiene que ver con la virtualidad educativa del film, puesto que es anterior a él, y sólo sería necesaria como condición previa para una educación de la imaginación posterior al cine, suscitada por él. Ésta se vería directamente relacionada con la virtualidad educativa del cine que aquí se propone.

En la medida en que el cine contribuye a formar la imaginación del espectador, influyendo en su evolución y actualización, se puede hablar de una virtualidad educativa. Esto mismo ocurría en el capítulo referido a la percepción en cuanto a la educación de la sensibilidad. Hay una capacidad perceptiva presupuesta por el cine y que está en la base de toda estética referida a él, pero

46. Cf. LÓPEZ-QUINTÁS, A., *Cómo formarse en ética a través de la literatura*, Rialp, Madrid, 1994, 72, donde expone, frente al análisis interpretativo objetivo-conceptual, un método interpretativo *lúdico-ambital* de acercamiento a las obras de arte, en el cual la imaginación juega un papel decisivo: «Inspirada en este poder remitente de la imagen, la filosofía actual revaloriza el papel de la *imaginación*, como la facultad de lo ‘ambital’ –lo que constituye, más que un objeto, un *campo de realidad* capaz de apelar al hombre y hacer juego con él–. A diferencia de la fantasía de carácter evasivo, cercana a la mera ensoñación pseudorromántica, la imaginación humana es profundamente realista porque permite al hombre dar alcance a los modos de realidad que sólo se ofrecen a los sentidos que van subtendidos por un impulso creador. El hombre imaginativo tiene un poder sorprendente de captación sensorial de realidades no sensibles».

47. Para profundizar acerca de las relaciones que se establecen entre el cine y las dos perspectivas desde las que se puede considerar la imaginación y una pedagogía de ésta, puede consultarse la tesis doctoral de GERBER, A., *o.c.*, 219.

también es cierto que el cine potencia vivamente las posibilidades perceptivas del espectador, el conjunto de toda su sensibilidad, constituyéndose lo que podría llamarse el *hábito* perceptivo cinematográfico⁴⁸ que afectaría al modo de ver no sólo el propio cine sino todo el conjunto de la realidad, como modo de ver 'cinematográficamente' las cosas⁴⁹.

Por tanto, «no sólo cabe preguntarse si, gracias al cine, la imaginación ha evolucionado, sino que además se puede constatar una evolución del yo por lo imaginario que suscita el espectáculo cinematográfico»⁵⁰, igual que sucede con la percepción y la memoria⁵¹. El alcance de la educabilidad que el cine promueve a través de las facultades psíquicas, superándolas, será tratado en la segunda parte de esta investigación, que desarrolla algunas de las más destacables dimensiones educativas del cine.

Por ahora, nos interesa esta doble posibilidad educativa de la imaginación únicamente por su correspondencia con dos funciones complementarias que se

dan en el espectador: la de comprender o interpretar el cine y la de recrearse participativamente en él. La comprensión o interpretación de un film sin recreación, sin participación subjetiva del espectador, como se ha visto anteriormente, sería mero y vano desciframiento estéril. La recreación o participación imaginativa desligada de la objetividad y la universalidad desde la que el autor de un film pretende comunicar y expresarse, caería en una especie de consumismo egocéntrico centrado en la pura satisfacción de las necesidades personales de cada espectador.

Habría, por tanto, según Alain Gerber, una pedagogía de la imaginación que se hace imprescindible para la comprensión fílmica, y que permite la participación e identificación del espectador en el universo del film, pero existe otra

48. Cf. I, 483/403, donde aparece explicada la idea de *hábito cinematográfico* como «formación del espíritu» o cultura, a la que volveremos más adelante.

49. Cf. MARÍAS, J., *La imagen de la vida humana*, Eds. Revista de Occidente, Madrid, 1971, 64, donde comparando la capacidad perceptiva de quienes nacieron antes que el cine y los que han crecido con él, afirma: «porque su percepción, su modo de ver la realidad, es precinematográfico, no entienden el lenguaje del cine, su sistema de engarces y conexiones, para nosotros evidentes; es decir, las notas elegidas para representar cierto proceso o acontecimiento les resultan insuficientes, porque el ritmo cinematográfico excede de su velocidad perceptiva. Esto quiere decir que su psiquismo es distinto; nosotros tenemos un sistema perceptivo determinado por el cine y bien distinto del anterior. Y no se trata solo de puros mecanismos, sino de los modos de ver y entender la realidad. Vemos 'cinematográficamente' muchas cosas reales, somos sensibles a cierto tipo de calidades y bellezas y fealdades y emociones que son puramente cinematográficas y antes no conocía el hombre».

50. GERBER, A., *o.c.*, 159, donde, además, aclara que: «la evolución de una facultad psíquica no ofrece ningún interés en sí, sino en su relación con la adaptación del ser en su totalidad. Ordinariamente, ésta depende de aquella».

51. Al igual que hay una evolución del yo por lo imaginario y la sensibilidad, también la hay por los recuerdos que pasan a formar parte de la memoria del espectador, cuestión que será planteada en el capítulo siguiente.

pedagogía que se dirige al imaginario que los mundos posibles del cine suscitan en el espectador, a través de esa misma participación⁵². Proyectándose en las acciones de los personajes, el espectador «ante la pantalla ‘realiza’ en lo imaginario las situaciones que desea conocer o experimentar, del mismo modo que la niña que juega con la muñeca realiza las situaciones a las que aspira»⁵³. En las vidas paralelas que el cine nos ofrece, nuestro propio «sueño se convierte en ideal, lo imaginario se ve como el futuro esperado de lo real»⁵⁴.

Se trata de un juego establecido entre el espectador y la película, parecido al juego simbólico que distingue Piaget en el niño:

«El juego simbólico no es un intento de sumisión del sujeto a lo real sino, al contrario, una asimilación deformante de la realidad al yo. Por otra parte, si bien el lenguaje interviene en esta especie de pensamiento imaginativo, es sobre todo la imagen o el símbolo lo que constituye su instrumento. Pero el símbolo es también un signo, al igual que la palabra o el signo verbal, pero es un signo individual, elaborado por el individuo sin la ayuda de los demás y a menudo comprendido sólo por él, puesto que la imagen se refiere a recuerdos o estados vividos que son normalmente íntimos y personales»⁵⁵.

La función del juego simbólico (de imaginación o imitación) en el niño consiste en la satisfacción del yo mediante una transformación de lo real en función de los deseos. Compensa y completa la realidad mediante la ficción, «ya no se trata de la realidad actual, sino de una realidad posible»⁵⁶.

Siguiendo el juego que la relación de las imágenes va ofreciendo a medida que avanza la acción fílmica, «el espectador participa entonces de la comprensión de un mundo complejo y visible, enriqueciendo el acervo de sus experiencias cotidianas y permitiéndole reinterpretar con mayor solvencia la intrincada realidad que le rodea. Esta compensación psicológica constituiría, de hecho, la fun-

52. Cf. GERBER, A., *o.c.*, 203-204 y en general el cap. III, 2: “La vision cinématographique comme exploration du possible”, donde trata el tema de la participación como «lugar de fusión de lo imaginario y de lo real» y también como condición de posibilidad de una pedagogía del cine que no eluda esta segunda vertiente creativa de la imaginación (cap. III, 3, 225-237): «las futuras pedagogías del cine deberán enseñar al contemplador a dominar esta adhesión *naïve*, no cabe ninguna duda; pero por otro lado, deberán también motivar la ilusión. [...] El espectador no aprovechará plenamente la experiencia cinematográfica hasta que haya reconocido el irrealismo fundamental de los films y admitido a la vez su poder de sugestión; hasta que pueda detectar la participación y al mismo tiempo abandonarse a ella» (237).

53. *II*, 61/55, Mitry hace referencia a autores como B. Zazzo e Y. Bourdet, quienes reflexionan acerca de la percepción del cine por parte de los niños y adolescentes, pero aplica a todos esa fascinación o falta de distanciamiento crítico, que no revela necesariamente la hipnosis mental, sino que más bien es esa adhesión afectiva el primer paso hacia una adhesión intelectual (62/55).

54. GERBER, A., *o.c.*, 208.

55. PIAGET, J., *Seis estudios...*, *o.c.*, 36.

56. GERBER, A., *o.c.*, 203-204.

ción última de la estética cinematográfica»⁵⁷. Y se podría todavía añadir que esta misma participación psicológica que supone para el espectador la ampliación de su propia experiencia vivencial constituye, a su vez, la condición de posibilidad de una cierta virtualidad educativa en el cine⁵⁸, como se verá más adelante.

1. FASCINACIÓN PASIVA O PARTICIPACIÓN CONSCIENTE

Uno de los teóricos del cine que más ha estudiado los mecanismos psicológicos de transferencia que sufre el espectador y sus consecuencias sociales ha sido el sociólogo francés Edgar Morin, sobre todo en la obra titulada *El cine o el hombre imaginario*⁵⁹, que se encuentra actualmente, y ya desde su publicación en 1956, en toda bibliografía general sobre teoría cinematográfica. Morin define la participación afectiva del espectador como un mecanismo psicológico de proyección-identificación basado en la unidad dialéctica de lo real y lo irreal en el cine, en la que «se sueldan sueño y realidad, uno renaciendo de la otra»⁶⁰. El cine sería, por un lado, la ilusión de la realidad, pero por el otro, la realidad de la ilusión, una presencia-ausencia⁶¹. Según Morin, sin embargo, esta ilusión provocada por el cine, y que es la causa originaria de los mecanismos de transferencia, no alcanza el nivel de conciencia necesario en el espectador para obtener el distanciamiento crítico requerido al emitir un juicio. Y esto es lo que le achaca Mitry, para quien la participación afectiva vendrá marcada necesariamente por un elemento de conciencia indispensable, que en nada reduce la fascinación cinematográfica del espectador⁶². Mientras para Mitry fascinación y distanciamiento constituyen dos elementos perfectamente compatibles, para Morin, la fascinación siempre mengua en favor del distanciamiento crítico o la abstracción⁶³. Todo dependerá de qué lugar ocupe la voluntad en este proceso que protagoniza la participación afectiva. Si, efectivamente, la voluntad no se encuentra presente en las operaciones de transferencia, cuando el espectador se proyecta sobre algún

57. MONTIEL, A., *Teorías del cine: un balance histórico*, Montesinos, Barcelona, 1992, 89.

58. Cf. GARCÍA AMILBURU, M., "Cine, narrativa y la enseñanza de la filosofía. La iniciación al ámbito de la filosofía en el bachillerato", *Revista Española de Pedagogía*, 207, mayo-agosto, 1997, 303-316.

59. Cf. MORIN, E., *Le cinéma ou l'homme imaginaire. Essai d'anthropologie*, Éds. de Minuit, 1956 (publicado en castellano por Seix Barral, o.c.).

60. MORIN, E., o.c., 228.

61. Cf. *Ibid.*, 35.

62. Mitry distingue entre la fascinación de ver y la fascinación cinematográfica: la primera se produce en el fenómeno de la contemplación y puede degenerar en una hipnosis cerebral; la otra consiste en una superposición de la impresión de realidad y la impresión de irrealidad (Cf. *Sem.*, 84/138).

63. Cf. *II*, 61/55; MORIN, E., o.c., 232-234

personaje –el héroe o heroína, comúnmente–, sí existe una cierta conciencia de ello, debida a un acuerdo previo que de algún modo se establece entre el autor, la obra y el espectador, en el cual se halla plenamente presente la voluntad de querer someterse a las propuestas participativas que la película y su director le ofrezcan. Parece que se da, más bien, cierta complementariedad entre los dos procesos que la participación afectiva pone en juego, y que son, según establece Jan Marie L. Peters, la proyección y la identificación. «Por una parte, el espectador atribuye sus propias tendencias, sentimientos y carácter a los personajes que ve en la pantalla, se ‘proyecta’ en ellos y, por otra parte el espectador se coloca mentalmente en el lugar del actor y se identifica con él, comparte sus pensamientos y sus ideas. En el primer caso, el espectador se pierde mentalmente en el mundo que le presenta la pantalla; en el segundo incorpora el mundo de la película a su propia personalidad»⁶⁴. Mitry lo expresa claramente en estas líneas:

«Convertido en una especie de real percibido, lo imaginario se me ofrece como una realidad objetiva, pero, como yo sé que esta realidad es imaginaria, siempre puedo rehusarme a someterme y participar de ello. Tengo, en cierta medida, más libertad ante ello. Mi participación nunca es sino la manifestación de un acto voluntario, de una sumisión consentida.

Sea como fuere, la identificación del espectador (que es como un acercamiento de la creencia en la realidad del film) supone una especie de renuncia a sí mismo, aunque sea por el tiempo del espectáculo, para identificarse con lo ‘otro’»⁶⁵.

Se trata, por tanto, de una verdadera *catarsis*, de una liberación de las disposiciones intencionales del sujeto que percibe, de sus «tendencias» personales, en una adhesión total a la acción del personaje.

«Cuando yo participo de la acción fílmica me asocio a las conductas de unos y otros. Compartiendo momentáneamente su punto de vista, sus motivaciones, inyecto en sus actos los impulsos motrices de actos que yo realizaría o que me gustaría poder realizar en un caso semejante, y que ellos cumplen por mí. Y ocurre que cuando su comportamiento es contrario al mío, dejo de solidarizarme con ellos. Mi participación, entonces, se vuelve contra ellos. Sin embargo, no podría decirse que sea menor»⁶⁶.

Ahora bien, esta identificación *momentánea* no supone para Mitry la disolución entre el yo y el otro, puesto que se trata de una adhesión consciente, a la que antecede un pacto voluntario: «todo ocurre ‘como si’ el actor fuese *nuestro*

64. PETERS, J.M.L., *o.c.*, 18.

65. *I*, 211/183.

66. *I*, 217/188.

doble, la encarnación de nuestro yo intencional»⁶⁷. Cómo si de un juego se trata-se, al estilo del ‘juego simbólico’ de Piaget citado anteriormente, Mitry equipara la actitud del espectador con la del niño; en primer lugar, porque ésta nada tiene que ver con el mimetismo automático que se le ha pretendido atribuir, sino más bien con algún tipo de necesidad interna, una tendencia específicamente humana; y en segundo lugar, porque la imitación (no copia) que el niño hace de sus mayores tampoco causa la confusión real en su mente entre el ‘yo’ y el ‘otro’, sobre el cual se ha proyectado a sí mismo imitando su acción, sino solamente una sustitución momentánea y consciente en lo imaginario. «En efecto, el niño se ‘proyecta’ sobre los otros y sobre el mundo pero sin perder nunca la noción de lo ‘otro’. Si lo *olvida*, no ocurre sino como por un juego, como ‘olvida’ que su muñeca es de madera. Sólo lo hace para satisfacer su deseo de posesión y de dominio sobre un universo que es incapaz de dominar; se da una ilusión de poder, una ilusión de actividad, la ilusión de ser el personaje que él *querría ser*, superando el ‘no-yo’ mediante una proyección *intencionada*, ‘reemplazando’ (en su imaginación) la realidad objetiva del mundo y de las cosas por una ficción»⁶⁸.

A lo largo de las líneas que dedica a la participación y a la identificación, Mitry remarca el carácter ‘voluntario’ de la actitud del espectador, en contraposición a la opinión de otros autores como Cohen-Séat, Morin, etc., frente a los cuales se muestra firme en su respuesta:

«El espectador parece, en efecto, ‘manipulado’, dado que es conducido; pero si lo es, es porque así lo quiere él, y la ‘privación de actividad’ no es nunca otra cosa que una apariencia. Esta forma de tomar al espectador por un ‘médium’ al que, mediante la magia del verbo o de la imagen, se le hace tragar cualquier cosa, supone una marcada presunción, y el deseo de salvaguardar su ‘libertad crítica’ testimonia un sólido desprecio en vez del respeto que se pretende»⁶⁹.

En efecto, la aparente pasividad en la conciencia del espectador se debe a que el espectador participa de la acción dramática sin correr el riesgo que ésta le comportaría si fuese en realidad el personaje del film y a que la suposición de que ese sentimiento de seguridad que el film proporciona al espectador le permite eludir del todo las necesidades de anticipación. Si esto es así en un primer momento, la sucesión de imágenes relacionadas entre sí apela directamente a la

67. I, 217/188; Cf. II, 67/59, donde explica cómo se mantiene esa distinción entre el yo y el otro: «Al no asociar nunca al héroe más que un ‘yo’ de ensoñación, un ‘yo’ secundario, pongo necesariamente cierta distancia entre él y yo, sin perder nunca de vista que él es *él*, es decir, ‘otro’, un yo semejante que, sin embargo, no soy yo. Por lo tanto, en mi fuero interno me *sé* participando. Por ello mismo podría no participar. En lo mejor de mi participación me encuentro ‘a este lado’ de aquello en lo que participo, a punto o en condiciones de apartarme».

68. I, 215/186-187.

69. II, 64/57.

capacidad anticipativa, como se verá en el próximo apartado. Y además esa virtualidad que separa al espectador de la pantalla, que le permite mantenerse como mero observador sin correr el menor riesgo, es precisamente lo que desencadena la participación, lo que concede el encanto al cine⁷⁰. «La participación supone la aceptación consciente de las consecuencias de un acto inconsciente, aunque *necesario*, y que, por oscuro que sea, es a todas luces una actividad del espíritu»⁷¹. Es decir, interviene la inteligencia y la voluntad. «Las condiciones de creencia o de receptividad (e incluso, si se quiere de ‘pereza intelectual’) no revelan necesariamente un estado de hipnosis. Esta ‘pereza’ sólo se manifiesta aquí en el criterio, es decir, en la reflexión *sobre* un dato cualquiera, y en modo alguno en las operaciones mentales de organización y de estructuración *de* este dato en su desarrollo ideativo»⁷².

Para Mitry, por tanto, la participación afectiva del espectador es compatible tanto con la fascinación como con el distanciamiento crítico. «No hay contradicción entre el poder hechizante de la imagen y una determinada libertad de pensamiento»⁷³. No cree, como ocurre en algunos autores, que el hechizo cinematográfico llegue a producir un efecto hipnótico en el espectador que adormezca al entendimiento y debilite la voluntad; pero tampoco coincide con quienes opinan (como ocurre con el teatro brechtiano) que es preciso dar a entender explícitamente al público que lo que sucede en la pantalla es algo ficticio, que es una representación, con el fin de procurar el distanciamiento crítico necesario para suscitar una participación consciente y lúcida.

«Como Bergson ha demostrado, no se puede a un tiempo actuar y aportar un juicio sobre ese acto. Pero se puede hacer después. Por lo tanto, si según la expresión de Cohen-Séat «el espectador, en los momentos en que participa no es espectador de su participación» (esto demuestra además abiertamente que tal participación es un *acto* y, por lo tanto, todo lo contrario a una pasividad hipnótica), debe admitirse que la participación no es constante. Si el acto que realizo en la vida me impide aportar un juicio sobre ese acto, mi participación no me impide valorar la inteligencia del drama ni los valores estéticos que me son comunicados.

70. Cf. PETERS, J.M.L., *o.c.*, 18, donde apunta que «el cine permite una participación virtual tanto física como mental, en la vida que viven otros seres en otro mundo. Puede decirse también que el espectador de una película vive una segunda existencia (virtual) en un segundo mundo (virtual); y para algunos esa existencia imaginaria puede tener tanta realidad como la vida cotidiana, a excepción –por decirlo así– de su ‘virtualidad’. No obstante, de esa misma virtualidad se deriva, precisamente, su encanto, su seducción y hechizo. Lo que aparece en la pantalla no es tangible, pero tampoco puede ‘tocarnos’ realmente; vivimos los hechos representados sin correr el menor riesgo».

71. *II*, 61-62/55.

72. *II*, 62/55-56.

73. *II*, 66/59.

Desde el momento en que se ha realizado, reflexiono sobre el acto en que acabo de participar. Por breve que sea, el tiempo que sirve de 'punto de unión' permite este juicio casi instantáneo. Estoy a la vez *en* la acción y *fuera* de la acción; me alejo y vuelvo a entrar en ella, pero no por ello pierdo el sentimiento crítico, que por mucho que se diga no se opone a la participación consentida: no la 'resiste', la controla. Mi lucidez activa se injerta en mi actividad participante; y no se separa de ella»⁷⁴.

Puesto que la participación imaginativa del espectador consiste en un acto discontinuo, es decir, que se va repitiendo intermitentemente, entre el cual se intercala una actividad crítica, se puede sospechar que este acto participativo sufre una transformación a medida que la acción narrativa avanza en el film y se va ampliando el conjunto de datos y experiencias adquiridas a través de él. Es decir, la participación constituye un proceso en el que forman parte distintos elementos que se verán a continuación. Todos ellos son condición para que ésta pueda desencadenarse y crecer.

No obstante, unas líneas más adelante, Mitry parece retraerse en parte de tales afirmaciones aludiendo a la necesidad de ver una película por segunda vez para acceder con mayor facilidad a esa lucidez activa de la crítica, que modera o equilibra la actitud participante: «Desde el momento en que sabemos lo que va a pasar o cómo van a producirse las cosas, el hechizo cesa para dejar sitio a un goce estético puro, por lo menos si la película lo permite. En el caso de las obras maestras, este goce puede ser hechizado; pero se trata entonces de un hechizo de otro tipo muy distinto, cuyos efectos son totalmente diferentes»⁷⁵. A algunos espectadores quizás les baste ver una película una sola vez para poder aportar una visión crítica sin haber tenido que renunciar por ello al juego de la participación, pero normalmente será necesaria una segunda o tercera vez para alcanzar mayor acierto en nuestra apreciación.

2. CONTINUIDAD, IMPLICACIÓN, ANTICIPACIÓN Y ASOCIACIÓN PROYECTIVA

La discusión acerca de la impresión de realidad provocada en el espectador por las imágenes cinematográficas encuentra una de sus soluciones en el concepto de continuidad, ligado al de movimiento y duración. André Michotte asocia la impresión de realidad a la ilusión de movimiento o de continuidad que ésta provoca; y distingue varios grados de participación según los efectos motrices

74. II, 66-67/59.

75. II, 68/60.

que el espectáculo visual provoca en el organismo, desde el más superficial hasta aquél donde apenas se distinguen la persona del espectador y la del actor, donde la acción visual del actor pertenece fenoménicamente también al espectador, que –utilizando la misma expresión popular que Michotte– se ha puesto en la piel del otro.

Al igual que ocurre en la misma realidad, donde la imaginación se asienta en cierta medida sobre la facultad perceptiva de las cosas, paralelamente, bajo el imaginario de la participación que tiene lugar en el cine, también subyace la percepción visual de las imágenes; en concreto, la imaginación en cine se asienta sobre la continuidad que percibimos en las imágenes a través de la impresión de movimiento. Como señala Michotte⁷⁶, ésta es la que hace posible la impresión de realidad en el espectador.

La ilusión de movimiento viene causada por el hecho de la retención visual que efectúa la memoria inmediata en el cerebro, denominado fenómeno *phi*⁷⁷. Éste hace, por ejemplo, que una serie luminosa de imágenes sucesivas a una velocidad constante sean percibidas como un único movimiento continuo, sin interrupción. Eso es lo que ocurre en la sala cinematográfica cuando las imágenes son proyectadas sobre la pantalla a una velocidad de 24 fotogramas por segundo. Percibimos la continuidad de los gestos en los personajes que aparecen en la pantalla gracias a este fenómeno que nos permite captar el movimiento, la duración de las cosas. No captamos el corte entre un fotograma y otro porque cuando el segundo llega a la zona cerebral correspondiente, el primero todavía se encuentra ‘activo’. Esto hace que capturemos la unidad del movimiento, su continuidad.

Como demostró en Lovaina el profesor Michotte van den Berck, bajo el fenómeno de la participación se encuentra la impresión de realidad causada por el movimiento percibido en las imágenes, no sólo dentro de ellas sino también en su relación⁷⁸. Este movimiento permite al espectador percibir la *continuidad* de las acciones narradas en la historia del film. Efectivamente, «en la discontinua

76. Cf. MICHOTTE, A., “Le caractère de réalité des projections cinématographiques”, *Revue de Filmologie*, 3 y 4, París, 1948, 249-261.

77. Este fenómeno descubierto por el psicólogo Wertheimer, al que también alude Mitry en sus explicaciones, viene explicado por Michotte van den Berck en un artículo numerosas veces citado en estudios sobre cine, para desenredar la confusión que se ha creado alrededor de la percepción del movimiento: éste no se debe a la permanencia retiniana, como algunos creen, sino a «una *forma perceptiva* que se establece espontáneamente cuando se dan ciertas combinaciones de estímulos sensoriales, y que correspondería, siguiendo la hipótesis de Wertheimer, a una especie de cortocircuito entre las zonas del sistema nervioso estimuladas» (cf. MICHOTTE, A., «Le caractère de ‘réalité’ des projections cinématographiques», *o.c.*, 250). Aquella pretendida permanencia retiniana contribuiría más bien a impedir el parpadeo de las imágenes, y no a provocar la sensación de movimiento, sino lo contrario en el caso de que fuese suficientemente acentuada.

78. Cf. MICHOTTE, A., “La participation émotionnelle du spectateur à l’action représentée à l’écran. Essai d’une théorie”, *Revue de Filmologie*, 13, P.U.F., París, 1953, 87-96.

sucesión de los planos fílmicos no existe discontinuidad ni del espacio ni del movimiento, ni de la acción, sino solamente de puntos de vista. El paso de un plano a otro restituye la continuidad del gesto y restablece la unidad espacial. Y cuando hay paso de un lugar a otro, de un tiempo a otro, la atención, guiada por el hilo de la historia y por la dialéctica del relato, reencuentra fácilmente la unidad del mundo considerado»⁷⁹. Si la discontinuidad espaciotemporal es una de las características específicas del cine, donde «la movilidad de los planos y la discontinuidad del montaje se identifica con la percepción normal»⁸⁰, también es cierto que aquélla desaparece en cuanto el espectador reconstruye mentalmente la acción enlazando los hechos representados en imágenes, de modo que, al final, se puede llegar a afirmar que la captación de la continuidad del movimiento constituye la condición necesaria para descubrir la unidad de sentido de la acción fílmica. Lo mismo ocurre según Mitry en la percepción normal: la idea de espacio y la idea de tiempo en el espectador se crea por nuestra asociación mental, y por tanto se trata de un *continuum* imaginario, fruto de la facultad imaginativa de nuestra mente y de la memoria, y no de un *continuum* real.

Por tanto, intervienen aquí los dos elementos complementarios del cine de los que se hablaba en el capítulo precedente: lo cinematográfico y lo fílmico⁸¹. Así, por el lado específicamente cinematográfico, nos encontramos con la filmación y proyección de las imágenes a una velocidad determinada, la cual nos permite percibir el movimiento representado, su duración. Y, por el otro, está el elemento fílmico, que es el hilo narrativo expresado en las imágenes, que nos permite relacionar un hecho representado con otro con el cual se encuentra implicado. Ambos elementos contribuyen en favor de la continuidad fílmica. Son complementarios, y aunque el segundo presupone al primero, éste no tendría ninguna razón de ser si no fuese por aquél, que lo organiza y le otorga un sentido. Efectivamente, no puede captarse la sucesión de unos hechos relacionados si no se los capta anteriormente como duración o devenir; pero el transcurrir de estos hechos en el tiempo no tiene tampoco ningún sentido si no se los percibe según un orden causal.

A partir de aquí es cuando entra en consideración uno de los aspectos más importantes de la teoría mitriana: la *implicación* entre las imágenes. Insertadas dentro de un contexto narrativo, las imágenes remiten unas a otras en un juego de implicaciones constantes, hacia adelante y hacia atrás. Pero esta implicación sólo es posible porque percibimos en las imágenes el movimiento o más bien la

79. I, 476/397.

80. I, 472/394.

81. Cf. *Supra*, 57 y ss.

duración de las cosas, su transcurrir en el tiempo o, lo que es lo mismo, su desplazamiento en el espacio.

Es decir, la continuidad del movimiento percibido permite la *implicación* entre los hechos narrados y ésta, a su vez, desencadena en el espectador la posibilidad de *anticipar* los acontecimientos, y es en esa anticipación, sobre todo, donde interviene la *participación* afectiva, en la *asociación proyectiva*⁸² que lleva a cabo el espectador cuando se proyecta a sí mismo en la anticipación de los acontecimientos filmados.

Por eso, para Mitry, «la *implicación* es una de las condiciones fundamentales de la expresión cinematográfica, si no la mayor. Implicación que no es un sistema cerrado, sino una función generadora abierta sin cesar sobre lo posible. Cercana a la inducción semántica, se diferencia en que, mientras en la propia semántica esta inducción está limitada por la sintaxis, condicionada por ella, la implicación sólo tiene como base principios lógicos, psicológicos»⁸³.

En el apartado anterior se señaló el sentimiento de seguridad del espectador al no tener que asumir ningún riesgo en la *anticipación* de la acción dramática, pero también se apuntó a un segundo momento de la participación en el cual se apela directamente a la *anticipación* del espectador, siendo ésta necesaria para que haya una plena participación imaginativa⁸⁴. Se trata de la sugestión que suscita en el espectador el juego de implicaciones que se establece entre las imágenes, apelando directamente a su capacidad anticipatoria de la acción. Si una imagen nos remite a otra y ésta, a su vez, a alguna más, y así una tras otra, no hay duda de que al final se descubre el entramado de implicaciones que les otorga la unidad de sentido necesaria. Ese juego de implicaciones y anticipaciones nos convierte, en palabras de Raymond Bayer, en *adivinos del sentido* de la acción, «requiere de nosotros la vigilia de nuestras facultades de atención, y nuestro pensamiento interpretativo se halla en creación continua»⁸⁵.

Esa continua creación interpretativa consiste en realidad en una creación imaginaria de nosotros mismos, de nuestro yo ideal, que proyectamos sobre los

82. Cf. II, 61/55.

83. *Sem.* 88/144-145. En efecto, para Mitry no hay sintaxis que valga en el cine, si éste es entendido como arte. Las únicas reglas válidas son las que marca el contenido concreto de cada film. Para Mitry el lenguaje cinematográfico constituye más allá que un lenguaje *sin lengua*, como afirma el semiólogo Ch. Metz, «un lenguaje *sin signos*, y por tanto, sin gramática, ni código, ni sintaxis» (90/149).

84. Cf. PETERS, J.M.L., *o.c.*, 18.

85. Cf. BAYER, R., “Le cinéma et les études humaines” en *Revue de Filmologie*, 1, P.U.F. París, 1948, 31-35, donde también afirma el rol educativo y colectivo del cine, según la consideración del arte cinematográfico como también un asunto de conciencia: «el cine debería ser también reformador, creador de valores, anunciador de escuelas de arte [...] La vocación del film es deontológica; su rol consiste en descubrir algún ideal: o también podría consistir en fijarlo» (33).

personajes de la ficción. Ese reconocimiento de nosotros mismos en que consiste el cine en definitiva requiere capítulo aparte.

3. IMAGINACIÓN Y RECONOCIMIENTO SIMBÓLICO

Como se ha visto anteriormente, para Mitry, «en cine, la actitud estética no es ‘contemplación’ –aunque pueda serlo a veces–, sino ‘participación’; o, si se prefiere, contemplación *activa*»⁸⁶. En esa acción el sujeto que contempla pone algo de su parte, algo suyo, que forma parte de su yo personal. En este sentido, pueden señalarse, según Clive S. Lewis, dos limitaciones en el lenguaje poético: la primera, que sólo se puede desmentir y verificar en un grado limitado y con cierta vaguedad; la segunda, que si uno no está dispuesto a encontrarse con él a medio camino, no le descubre ningún sentido⁸⁷. Pero, aunque en un primer momento esto pudiera parecer desventajoso, acaba convirtiéndose en un beneficio. Se trata de un encuentro en el cual lo entregado por el sujeto vuelve a él aumentado, enriquecido, en un reconocimiento del propio yo ideal al que aspira el espectador. «La obra de arte tiene algo que ofrecer. Si se cerrara en sí misma sólo llevaría a la decepción. En ella, el hombre adquiere una riqueza real, un conocimiento real del mundo. Por eso, al ‘entregarse’ a la obra de arte, el hombre ‘es muchas cosas’, y al mismo tiempo es más él mismo»⁸⁸. Es decir, por una analogía consigo mismo y con la realidad circundante que el propio sujeto atribuye a la imagen que contempla, ésta obtiene un sentido que va más allá de su consideración semiológica⁸⁹. Por lo tanto, en cine el tema del reconocimiento

86. I, 418/351.

87. Cf. TERRASA, E., *o.c.*, 113.

88. TERRASA, E., *o.c.*, 106, donde la anotación respecto a la literatura, citando a Lewis, puede trasladarse al cine: «La experiencia literaria cura la herida de la individualidad, sin socavar sus privilegios. Hay emociones colectivas que también curan esa herida, pero destruyen los privilegios. En ellas nuestra identidad personal se funde con la de los demás y retrocedemos al nivel de la sub-individualidad. En cambio, cuando leo la gran literatura me convierto en mil personas diferentes sin dejar de ser yo mismo. Como el cielo nocturno en el poema griego, veo con una mirada de ojos, pero sigo siendo yo el que ve. Aquí, como en el acto religioso, en el amor, en la acción moral y en el conocimiento, me trasciendo a mí mismo y en ninguna otra actividad logro ser más yo mismo».

89. Cf. ALTAREJOS, F., “Dimensión simbólica del acto educativo”, *o.c.*, 9-29, donde rescata el sentido originario de *símbolo* como reconocimiento en sus varios usos de ‘prenda’, ‘señal’, ‘contraseña’ e ‘indicio’ y afirma la *acogida* íntima de la realidad simbolizada que debe efectuar el sujeto que percibe para poder reconocerse en ella y, así, aprender con ella, educarse. Paralelamente el carácter simbólico de las imágenes filmicas se encontraría en el reconocimiento que el espectador hace de sí mismo y de la realidad cuando, por medio de una analogía de atribución más que de proporcionalidad, acoge en su interior esas imágenes. Por tanto,

adquiere una importancia capital cuando se trata de analizar la participación imaginativa del espectador, precisamente porque esa participación consiste en reconocer la realidad y reconocerse también a sí mismo, como elemento integrante de ella. De ahí la consideración que se ha hecho a menudo del cine comparándolo con un espejo, donde el sujeto que se proyecta queda reflejado.

Ya se ha visto anteriormente en qué consiste la participación afectiva y la asociación proyectiva que lleva a cabo el espectador en el cine. Nos interesa ahora ver cómo tras esa proyección del yo del espectador en los personajes representados, aparece un nuevo yo desconocido e ideal, que el espectador descubre en aquella interpretación creativa que continuamente hace de las imágenes. «Mientras en literatura yo refiero ese ‘yo’ a mí mismo, en el cine es un ‘yo’ imaginario o intencional que proyecto sobre otro que, por tanto, debe existir en tanto que *él*. No se debe olvidar que la participación nos procura una satisfacción simbólica y *ficticia*. Por lo cual conviene hacer coincidir el sentimiento, la impresión recibida, con un comportamiento que los justifique»⁹⁰. Para poder transferir nuestros propios sentimientos a la acción ficticia de los personajes, su comportamiento debe concordar con esos sentimientos. No ocurre como en la literatura donde el propio lector atribuye una conducta imaginaria a los personajes a partir de las descripciones concebidas. En la literatura «el lector se instala ‘en el centro’ de un mundo imaginario que recrea a su gusto, mientras que en cine nunca puede captar otra cosa que comportamientos, o memorizaciones individuales que, necesariamente, se objetivan de una forma o de otra. [...] Mientras que en literatura la realidad es virtual, en cine es presencia real»⁹¹. Evidentemente, esto supone para el cineasta una limitación creativa mucho mayor que para el escritor, y lo mismo le ocurre al espectador en comparación con el lector.

Sin embargo, «la presentación de un contenido intelectual en un medio imaginativo [como es el cine] facilita más la interiorización del mismo que la presentación de ese contenido a un nivel meramente conceptual»⁹², aunque eso no quiere decir que la idea deba preceder a la forma visual que la contiene, puesto que entonces se estaría poniendo el cine al servicio de la ideología en una especie de didactismo social, y eso ocurre en el conocimiento, donde la imaginación se pone al servicio de la idea, pero no en arte donde el entendimiento está al servicio de la imaginación⁹³. Por tanto, supone una facilidad a la hora de reconocerse en la ficción y participar en ella, puesto que los comportamientos vienen

como todo verdadero aprendizaje, la contemplación fílmica requiere la participación afectiva del sujeto y, por eso, alcanza también una dimensión moral.

90. II, 77/68.

91. II, 81/71.

92. GARCÍA AMILBURU, M., *o.c.*, 3.

93. Cf. I, 123-124/107; cf. MERLEAU-PONTY, M., *Sentido y sinsentido*, *o.c.*, 102-103.

representados ya en imágenes, es decir, imaginados en toda su concreción, y al espectador sólo le queda reconocerse en ellos⁹⁴.

Este reconocimiento responde a factores distintos: desde el conocimiento previo que tenga el espectador del lenguaje cinematográfico y la cultura cinematográfica que haya podido adquirir anteriormente, hasta el mundo intencional que guarde en su interior y que pueda ser transferido a la hora de reconocerse en la ficción.

Romero Marín establece tres factores determinantes de la emotividad que está en la base de ese reconocimiento y que viene provocada por la actitud del espectador ante la proyección: el primero sería la estructura más profunda de la personalidad; en segundo lugar, la cultura en general; y, por último, el hábito de asistir al cine⁹⁵. Para Mitry, la cuestión es evidente: «fácilmente se adivina que el influjo del drama se halla en función de la mentalidad del espectador. La libertad de juicio (así como el valor de éste) no depende más que de su madurez de espíritu, de su cultura y, mas quizá todavía, de su familiaridad con el lenguaje cinematográfico»⁹⁶. Sin embargo, entre todos los factores que influyen en la experiencia fílmica, el más efectivo está en la propia personalidad del espectador, en su sensibilidad interior.

«La comprensión de los datos fílmicos (su comprensión profunda, adquirida por el hecho de la participación) no es más que una manera de reconocerlos o reconocerse en ellos. Como no se reconoce sino lo que ya se conoce, se advierte al mismo tiempo que la adhesión total del espíritu a la acción y a las motivaciones del film es consecuencia no sólo de la cultura del espectador (que solamente afecta a la comprensión intelectual) sino además y sobre todo de sus posibilidades *intencionales*, es decir, de su mundo interior. Quien nunca ha soñado no puede comprender la significación de un sueño; y no se pueden proyectar las motivaciones propias sobre las acciones de un 'otro' sino cuando coinciden. Es preciso haberlas experimentado aunque solo sea en lo imaginario. Un film es un espejo en el que uno sólo reconoce lo que se le da a través de lo que él nos ofrece: nunca devuelve sino nuestra imagen»⁹⁷.

De ahí que pueda hablarse en cine de *catarsis* al considerar ese reconocimiento o proyección de uno mismo en las acciones de los actores, procurándonos

94. Cf. II, 131-132/113-114, donde explica la diferencia que existe en este sentido entre la novela y el film; en este último, a pesar de la opinión generalizada, lo imaginario va más allá que en la novela: «una novela se piensa o se imagina. Un film, por el contrario, no se piensa, se percibe. Por la representación objetiva de las cosas, la imagen posee un poder liberador que no posee la palabra. Nos entrega lo real ofreciéndonoslo, o al menos, nos libra del cuidado de imaginarlo pidiéndonos, sin embargo, que le descubramos un sentido. Si no se piensa, el film da en qué pensar».

95. Cf. ROMERO MARÍN, A., *o.c.*, 183-184.

96. II, 68/60.

97. I, 218/189.

un sentimiento de ‘liberación’ psíquica, una satisfacción o purgación que es posible por la relativa *pasividad* de la percepción fílmica, que nos permite vivir *sin peligro* –debido a su carácter ficticio– la aventura vivida por otros. Se trata de una adhesión que me permite comprometerme en situaciones de las que puedo desprenderme a voluntad⁹⁸.

Es decir, en esa operación de transferencia que supone una verdadera *catarsis* se alcanza una actitud que, para Mitry, puede calificarse casi de «reli-

giosa, en el sentido más profundo y universal del término»⁹⁹. No consiste esa proyección asociativa en una abdicación de uno mismo, como a menudo se ha dicho, en la que inteligencia y voluntad quedan aletargadas, sino muy al contrario, esa ‘renuncia’ de sí es para ‘realización’ de uno mismo en lo imaginario, por medio de la inteligencia y la voluntad. «No se trata de ‘sufrir’ ciegamente, en un torpor casi místico; el éxtasis no debe ser confundido con la hipnosis. Por el contrario, se lo halla en el gozo del espíritu que se abandona al *ser* y al *devenir* de la obra sin por ello dejar de pensarla, de dominarla, en un juicio que incita a esta participación, a este abandono –un abandono reflexivo, consentido, todo lo contrario a un adormecimiento–»¹⁰⁰. Para Mitry es una proyección en el sentido de progresión y no de regresión como sería según él el estado mimético, entendido aquí como reproducción o copia¹⁰¹. Consiste en un proceso creciente de autoconciencia que va desde la mera sensación audiovisual hasta el reconocimiento del yo más íntimo del espectador. «La conciencia empieza por la sensación, y va creciendo a medida que las sensaciones pasan a la imaginación y gracias a que el imaginar y el recordar generan una amplitud interior por el procedimiento de retener dentro lo que se percibe de fuera»¹⁰².

Esa progresión, que realiza el espectador cuando considera como suyas las acciones de los actores y se anticipa a sus consecuencias, puede ser entendida

98. Cf. I, 211/184. Cf. también GARCÍA-NOBLEJAS, J., “Razón poética de los primeros principios”, *Comunicación y Sociedad*, vol. VIII, 2, 1995, en especial 44-51. Se trata, sin duda, como se daba a entender al comienzo del capítulo, de una pasividad que no excluye la actividad rectora de la voluntad del espectador.

99. I, 211/184.

100. I, 366/308.

101. Parece conveniente hacer una aclaración con respecto al concepto de *mimesis*: la verdadera *mimesis* que concibió la Grecia clásica no consiste tanto en reproducir la acción de los personajes, sino en reconocerse en ella, en transferir el propio ideal, nuestro yo intencional, como en el ejemplo que pone Mitry de la niña que juega a ser mamá con la muñeca. La utilización que hace en estas líneas del adjetivo ‘mimético’ no concuerda con la concepción original del sustantivo ‘imitación’ al que se refiere en otras ocasiones. Cf. 214-216/186-187.

102. CHOZA, J., “Autoconciencia personal y autoconciencia humana”, *IV International Conference on Persons Character*, University of Prague, Prague, 2-13 agosto 1997 (sin publicar), donde el autor, que ha estudiado desde la antropología el problema de la autoconciencia humana, analiza el film *Blade Runner* y sostiene que su «comprensión hay que obtenerla poco a poco a partir de las sensaciones, que es como la psicología evolutiva enseña que se genera la autoconciencia».

también como crecimiento del yo porque comporta la modificación de actitudes respecto a determinadas acciones imaginarias, las cuales le instan a emitir algún tipo de juicio o consideración respecto a ellas. En cuanto a que tales modificaciones no son simplemente *sufridas* –en el sentido pasivo del término– por el espectador sino realizadas también activamente por él mismo en un momento posterior, se puede llegar a afirmar la virtualidad educativa que posee el cine como agente educativo sobre el espectador, el cual se constituye así como sujeto de esa acción educativa.

En efecto, ya desde las tragedias representadas en los teatros griegos las historias de ficción que narraban acciones humanas eran consideradas por los efectos educativos de la *mimesis* y la *catarsis* provocadas sobre el público. Ahora, en el cine, se puede hablar también de una *participación* y un *reconocimiento* semejantes a aquéllos dos efectos clásicos, que lo convertirán en uno de los agentes principales de la educación no sólo estética, como se sospechaba en el primer capítulo dedicado a la percepción, sino también moral.

La historia de la educación incluye en sus inicios a la figura del contador de historias como una de las formas más comunes de la educación moral y estética que se llevaba a cabo contando historias de ficción con las cuales el oyente se podía identificar, produciéndose así una *catarsis* o liberación emotiva de intenciones y anhelos anteriores, a menudo desconocidos¹⁰³. El cine viene a sustituir al contador de historias ancestral, es el gran mentiroso que se declara a sí mismo como tal y, por ello, comunica paradójicamente las grandes verdades del hombre y el mundo. La mitificación del pasado que la memoria del contador de historias transmitía al recuerdo de sus oyentes se lleva a cabo ahora en las salas cinematográficas donde además la imagen fílmica sustituye a la imagen mental con toda la fuerza de su convincente realidad, y la participación de los espectadores entendida así es análoga a la actualización de la memoria cuando es provocada por una causa exterior.

Por tanto, como todo reconocimiento, el que realiza el espectador ante la pantalla lo es de algo que ya conoce y, por eso, afirma Mitry que el cine me descubre mi propio interior oculto, me ofrece posibilidades «de conocer la intencionalidad que mantenía en reserva y que me caracteriza, la tendencia de la que sólo tenía una vaga idea»¹⁰⁴. El cine configura unos mundos posibles que ahora entran a formar parte de la mentalidad de los espectadores, no sólo como seres capaces de compartir virtualmente unas tendencias semejantes con los personajes

103. Cf. I, 216/187, donde Mitry llega a denominar 'tendencias' a estas aspiraciones individuales cuando se igualan de algún modo para todo el género humano, o al menos, para un grupo cultural amplio. De ahí, los grandes temas a los que recurre siempre el arte como la inmortalidad, la creación o el amor.

104. I, 222/191.

que integran esos mundos, sino también como individuos cuya intencionalidad adquiere un carácter *personal* y *concreto*, compatible con aquella *universalidad* referida a su naturaleza compartida.

De ahí que la educación se interese por la influencia del cine en el desarrollo personal. Como afirma Peters, «el cine y la televisión van convirtiéndose para la juventud en lo que pudiéramos llamar un ‘segundo mundo’, por cuyo motivo la enseñanza debe tener debidamente en cuenta la manera cómo ‘viven’ los jóvenes en ese nuevo universo de la imagen, en el que pasan una parte tan considerable de su tiempo libre. En efecto, la existencia del hombre de hoy –y sobre todo la de los jóvenes– se sitúa en el plano visual. El cine y la televisión, que son los más potentes de nuestros medios de información, los más populares de nuestros pasatiempos, usurpan poco a poco el lugar que no hace demasiado tiempo ocupaban por entero los escritos y la palabra. Pero el público, y en particular los jóvenes no están suficientemente preparados para ese cambio y se adaptan mal a sus consecuencias. Por lo tanto, es necesario que la educación, tienda cuanto antes un puente entre la vida real que el niño y el adolescente viven en su universo cotidiano, y la vida imaginaria que conocen en ese ‘segundo mundo’ del cine y de la televisión. Este es precisamente el papel que corresponde a la educación cinematográfica»¹⁰⁵.

105. PETERS, J.M.L., *o.c.*, 10.

CAPÍTULO III

LA MEMORIA PERSONAL

A. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE *MEMORIA*

La antropología filosófica define la memoria como «*la condición de posibilidad del descubrimiento y conservación de la propia identidad y el modo de enlazar con el pasado, conservándolo*»¹. Gracias a la memoria, puede captarse la unidad de la vida humana a pesar de su extensión espacio-temporal, al igual que podemos escuchar la melodía de una música a pesar del *tempo* que la distiende, de la duración que requiere la interpretación que de ella se haga. Precisamente por ese tiempo rítmico, y no a pesar de él, captamos la unidad. De igual modo, porque captamos las relaciones de duración entre los distintos acontecimientos de la vida, podemos encontrar en ella un hilo conductor que le otorga cierta unidad.

Afirma también la psicología filosófica clásica que la memoria pertenece a la misma facultad sensitiva primaria con la cual percibimos el tiempo². Pero aunque esto no es exclusivo del hombre, sí lo es la capacidad de reconocer el tiempo pasado como tal y de encontrar en él relaciones temporales³, es decir, duraciones rítmicas, unidad temporal, identidad. Se sabe que algunos animales poseen memoria, unos a más largo plazo que otros, pero ninguno de ellos tiene la

1. YEPES, R., *o.c.*, 40.

2. Cf. ARISTÓTELES, *Del sentido y lo sensible. De la memoria y el recuerdo*, Aguilar, Buenos Aires, 1962, 88.

3. Cf. *Ibid.*, 81-98, donde distingue entre memoria y recuerdo. La primera es la afección del alma por la cual captamos el tiempo y que compartimos con algunos animales. El recuerdo, exclusivo del hombre, supone la imaginación deliberativa y no solamente la sensitiva, y consiste en el reconocimiento del pasado como tal, es decir, de su relación temporal, lo cual implica y deriva la inteligencia.

facultad de unir los datos de la memoria bajo un criterio relacional, y por ello se dice que no pueden ser educados sino sólo adiestrados⁴. El ser humano, sin embargo, es capaz de ir tejiendo un tapiz vital con sus recuerdos y de ir perfeccionándose. En este sentido, la memoria podrá ser definida no sólo como facultad psíquica que colabora con la imaginación para la representación mental de la realidad, sino además como la posibilidad del hombre de saberse a sí mismo como unidad, porque se sobrepone al paso del tiempo y se reconoce como *sí mismo* a pesar de hallarse perdido por el transcurrir temporal⁵. Un árbol no se sabe árbol, como tampoco un perro se sabe perro, porque carecen de esta memoria relacional que en el hombre significa identidad personal⁶, y en definitiva, autoconciencia. Ésta es la concepción que Mitry sostiene de la memoria, tal como se verá a lo largo del capítulo y desde la que construye una psicología del cine.

«Para un ser sin memoria, que viva una vida vegetativa, el pasado y el futuro no tienen el menor sentido. Sea cual fuere su supuesta conciencia, no sería nunca sino la conciencia de *ser*. No sabría que cambia ni que dura, puesto que para esto le sería necesario recordar haber sido. No hay pues, para él, más que un ‘actual’ perpetuamente actual. Nosotros recordamos las cosas en la medida en que tenemos conciencia de esas cosas y en cuanto que están ‘situadas’ respecto a nosotros y a nuestra propia duración»⁷.

De manera que, al final, se llega a una memoria que no es mero registro sino interpretación en el recuerdo de un pasado que no pasa, que queda, dejando en

4. Cf. *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Santillana, Madrid, 1993, 47-48, la voz ‘adiestramiento’, donde se afirma la educabilidad del hombre como «algo más que la mera posibilidad de adiestramiento», propia del animal. Cf. también la distinción entre educación, adiestramiento y adoctrinamiento en NAVAL, C., *Educación como praxis*, Eunsa, Pamplona, (en prensa), 336-339.

5. Este valor de la memoria humana como *síntesis*, llevado al extremo, tiene el peligro racionalista de interpretar el tiempo histórico como un todo ordenado al absoluto, como defendió Hegel, y de entender al hombre «como ser enteramente recolector del pasado», tal como advierte L. POLO en *Quién es el hombre*, Rialp, Madrid, 1991, 52. Sin embargo, este problema queda resuelto si en esa síntesis que lleva a cabo la memoria damos cabida al elemento creador que Polo relega en exclusiva a la inteligencia (59). Como han puesto de manifiesto las teorías narratológicas de los últimos decenios, el pasado del hombre es siempre mítico, lo inventa para poder contárselo a sí mismo. Cf. MARÍN, H., “El contador de historias” en *Nuestro Tiempo*, abril, 1995, 114-125.

6. Nótese cómo la psicoterapia comúnmente resuelve las crisis de identidad mediante un tratamiento basado en el recuerdo: la vuelta al pasado, reconciliarse con el origen, son el remedio a una búsqueda de identidad.

Por otro lado, también se puede afirmar que un pueblo posee identidad cuando tiene una mitología en la que viene explicado su pasado, las hazañas de sus héroes, en quienes se reconoce. Éste es el sentido de las teorías historiográficas de los últimos años, que también alcanzan el estudio del cine como un fenómeno narrativo. Estas teorías, inspiradas en el pensamiento de Paul Ricoeur, se esfuerzan por demostrar cómo la existencia de unos hechos encuentra su máxima expresión en su propia narración, llegándose a afirmar el carácter existencial de las acciones humanas sólo en la medida en que hayan sido narradas. Una breve aproximación a la influencia de Ricoeur en la teoría narratológica del cine de las últimas décadas se encuentra en el último capítulo “Historia e intemporalidad del cine” de ANDREW, D., *o.c.*, 297-318.

7. *I*, 156-157/139.

nosotros la huella de nuestro propio molde. Pero, a su vez, este molde se va haciendo, con lo cual, la memoria no sólo funciona como si fuera un espejo de nosotros mismos sino que además lo inventa.

Por lo tanto, y antes de entrar en los pormenores de esta facultad humana y su relación con el cine, pueden distinguirse de entrada tres aspectos de la memoria: primeramente, la memoria se puede caracterizar como mero registro de unos hechos pasados; en segundo lugar, como síntesis o recolección de aquellos hechos; y en último término, como espejo y como invención de nuestro ser.

1. PERCEPCIÓN, CINE Y MEMORIA

Como ya se vio en los dos capítulos anteriores, las distintas facultades psíquicas realizan globalmente un único acto en la conciencia, que viene constituido por distintos elementos: perceptivo, imaginativo, etc. Del mismo modo, ahora también puede afirmarse la coimplicación de la conciencia y la memoria. A esto se refiere Mitry cuando acude a Bergson para afirmar que «la formación del recuerdo nunca es posterior a la de la percepción, es contemporánea suya. A medida que se crea la percepción, su recuerdo se perfila a sus lados»⁸, de tal manera que la conciencia de algo viene siempre mezclada de recuerdos.

Sin embargo, tampoco descuida la distinción que cabe precisar y mantener entre el recuerdo y la percepción. Alejándose ahora de la fenomenología de Husserl, Mitry prefiere hablar de *reconstrucción* de la percepción original por parte del recuerdo más que de *presentificación*. Para Mitry, el recuerdo viene siempre *provocado* de algún modo, sea o no voluntario⁹. «La imagen mental es obra de una cierta elección dirigida sobre la memoria, el acto de una intención dirigida, de un juicio»¹⁰. De manera que se trata de una imagen recreada en la conciencia por una interpretación del pasado en la cual éste queda transformado. «Ni reproducción, ni presentificación, el recuerdo no es sino la reestructuración de un pasado mentalmente ‘representado’»¹¹.

8. I, 130/118. Otros autores posteriormente han estudiado la relación del tiempo fílmico con la memoria humana acudiendo al pensamiento de H. Bergson; véase, por ejemplo, DELEUZE, G., *La imagen-tiempo*, Paidós Comunicación, Barcelona, 1991; o también, ESQUENAZI, J.L., *Film, perception et mémoire*, L’Harmattan, París, 1994.

9. Cf. FABRO, C., *Introducción al problema del hombre, o.c.*, 93, donde señala que «la memoria es el punto de convergencia de la vida del yo y, por consiguiente, de la vida tanto consciente como inconsciente».

10. I, 130/118.

11. I, 131/119.

Paralelamente, en la percepción cinematográfica ocurre algo similar. Imaginación y memoria se integran en un solo acto perceptivo en el cual primará según las ocasiones uno u otro de estos elementos, en función de cómo haya sido constituida la imagen cinematográfica y su integración en el curso del film. En este sentido, podemos distinguir distintos niveles en la percepción fílmica. Parece que existe un primer nivel, puesto de manifiesto por Henri Wallon, donde aparece una cierta memoria inmediata para captar *sucesivamente* las imágenes:

«Lo que nos presenta el film es una serie sucesiva de imágenes relativas a un mismo objeto, imágenes que nosotros debemos seguir una a una en el orden en que nos son dadas y que nos corresponde integrar para hacer de ellas la representación del objeto bajo todos sus lados, la de un lugar bajo todos sus ángulos o la de una persona bajo todos sus aspectos. Pero la sucesión de las imágenes es una sucesión de imágenes particulares que debemos registrar, que debemos fusionar por efecto de nuestra memoria, memoria inmediata sin duda, pero memoria de todos modos. Es preciso que no perdamos el hilo de las imágenes, porque de él depende la representación del objeto, la identificación de los lugares y de los personajes, la comprensión de las escenas»¹².

En efecto, como el mismo autor da a entender, existe otro nivel más avanzado, que depende del anterior, cuando se trata de captar la duración rítmica de los planos, en el que la imaginación interviene activamente junto a la memoria. La imaginación desencadena la participación afectiva necesaria para captar la duración del tiempo en la pantalla como una duración vivida, como un tiempo subjetivo que se adentra en la memoria del espectador. Se trata ya de una memoria más profunda que interviene en procesos más complejos de comprensión del sentido del film.

2. MEMORIA Y COMPRENSIÓN

El primer teórico en considerar la función de las facultades psíquicas en el cine fue el psicólogo alemán Hugo Münsterberg¹³, quien otorgó en 1916 una

12. WALLON, H., "L'acte perceptif...", *o.c.*, 97-110. Mitry estaba informado acerca del problema fisiológico de la visión y su repercusión cerebral, que fundamentaba las afirmaciones de Wallon, cf. *I*, 477/398: «Es sabido que la visión cinematográfica (o la de imágenes animadas) no puede ser explicada por la persistencia retiniana y que más se trata de la persistencia de las impresiones en el cerebro, de una especie de cortocircuito (llamado fenómeno *phi*) que implica a la memoria inmediata, como han demostrado Wertheimer, David Katz y Korte (1912-1915)» (477).

13. Cf. ANDREW, D., *o.c.*, 41-54, donde le dedica un capítulo entero y testifica la afinidad entre su pensamiento y el de Mitry. Su obra se divide también en una estética y una psicología, pero la influencia kantiana de su formación filosófica le conduce hacia una consideración idealista de las formas que supeditan la psicología del cine a la estética. Sin embargo, en Mitry se da un esfuerzo constante por mantener el equilibrio entre ambos elementos. Aunque Mitry no conocía todavía a Münsterberg al terminar en 1965 el segundo volumen de su

especial importancia al papel que juega la memoria en la percepción fílmica, situando el entendimiento perceptivo inmediato que postula la *Gestalt* en la base de todo entendimiento cinematográfico. Münsterberg distinguía dos posibilidades en la relación del cine con las facultades psíquicas, a partir de las diferencias que, en este sentido, presenta el cine respecto al teatro¹⁴:

- a) la imagen puede representar la *memoria e imaginación de los personajes*, mientras nosotros somos testigos pasivos de ello.
- b) *nuestra propia imaginación o memoria* puede ser proyectada activamente en las imágenes, objetivada en ellas (a diferencia del teatro, donde permanecen en nuestro interior).

Estas dos direcciones en la relación entre el cine y la psicología permiten a Münsterberg afirmar, en un doble sentido, que el cine es un medio para expresar emociones. Por un lado, las emociones de los personajes son transmitidas a nuestra propia sensibilidad, pero por el otro, respondemos emotivamente a las escenas de la obra, independientemente de los sentimientos que tengan los personajes. En este segundo sentido, el cine todavía tiene mucho que explorar, no únicamente de la realidad exterior que puede captar una cámara, sino en cuanto a los distintos estilos con los que expresar algo, por medio de las formas tempo-espaciales del cine. «Naturalmente, las impresiones provocadas sobre el ojo causan en primer lugar meras sensaciones, y una sensación no es una emoción. Pero se sabe que desde el punto de vista de la psicología moderna, nuestra conciencia de las emociones viene figurada y marcada por las sensaciones que surgen de nuestros órganos corporales»¹⁵.

Para considerar el papel de la memoria en la experiencia cinematográfica debe afrontarse de nuevo el dilema planteado anteriormente al hablar de la imaginación: ¿qué es antes la memoria o la comprensión fílmica?, ¿la memoria facilita la comprensión de la película o más bien, la comprensión de la película aumenta la memoria del espectador? La importancia de estas cuestiones en el presente estudio radica en la diferente orientación que la pedagogía puede adoptar frente al cine según la respuesta aceptada como válida, que conducirá de nuevo a la formulación de una pregunta análoga a la del capítulo precedente: ¿es necesario educar la memoria para formar al espectador en orden a una buena comprensión

Estética, pueden encontrarse algunos puntos en común en lo referente a la psicología del cine, que más tarde serán reconocidos por el autor al poner en tela de juicio a la semiología en 1982. Cf. *Sem.*, 12/21.

14. Cf. MÜNSTERBERG, H., *The film, a psychological study. The silent photoplay in 1916*, Dover, Nueva York, 1970, 39-48.

15. Cf. MÜNSTERBERG, H., *The film, a psychological study. The silent photoplay in 1916*, Dover, Nueva York, 1970, 39-48.

de las películas que vea o se trata, al contrario, de considerar el cine como un medio de expresión adecuado para la educación de la memoria? Los planteamientos desarrollados en este mismo apartado parecen indicar que la respuesta a estas cuestiones dependerá de la postura que se mantenga en la consideración de la memoria humana.

Por un lado, la memoria es condición para la comprensión cinematográfica ya que gracias a ella, sin duda, se establecen relaciones significativas entre los distintos acontecimientos representados en el film¹⁶. La memoria del espectador retiene las imágenes que se van sucediendo en la pantalla para que la imaginación encuentre asociaciones entre ellas. Pero esto no es sólo posible por la acción misma de la memoria del espectador, sino también gracias a la idoneidad del medio cinematográfico que además de mostrar el transcurrir mismo del tiempo, el continuo devenir de las acciones, también refleja su duración psicológica, es decir, el *tiempo subjetivo* que ha puesto de manifiesto Henri Bergson. El montaje cinematográfico permite condensar una gran cantidad de tiempo filmado y representarlo en las imágenes de la pantalla de forma análoga a como la memoria humana grava discontinuamente en el recuerdo todo el tiempo vivido¹⁷. Las técnicas de montaje pueden dilatar o acelerar la duración del tiempo, tal como nuestra memoria puede abreviar y condensar lo vivido. Del mismo modo que el tiempo fílmico, «nuestra vida temporal es un discontinuo; si no lo fuera, nos ahogaríamos en la memoria»¹⁸, igual que nos saturaríamos en la película. «La movilidad de los planos y la discontinuidad del montaje se identifica con la percepción normal»¹⁹, afirma Mitry. El espectador se enfrenta a las imágenes cinematográficas como si de un registro de la memoria se tratara, el de algún personaje, el del cineasta, o acaso de su propia memoria, como se verá al final de este capítulo. De este modo, los términos del anterior cuestionamiento podrán invertirse, y la memoria como facultad ya no estará sólo al inicio y a lo largo de la experiencia cinematográfica sino también al final, en forma de recuerdos imaginarios, llegando a ser precisamente memoria (o memorias) lo que el cine acaba proporcionando al espectador.

El tiempo se encuentra primeramente en la pantalla y continúa después en la conciencia del espectador. En general, ésta «es la magia de las creaciones artísticas que se explayan sobre el tiempo en su vivencia continua, pues el tiempo físico de la acción, en cuanto sale del mármol o del lienzo [o de la pantalla], se

16. Esta explicación se aproxima, sin duda, a la interpretación clásica que la teoría del conocimiento hace de esta facultad mental.

17. Cf. POLO, L., *Quién es el hombre*, o.c., 58.

18. *Ibíd.*

19. *I*, 473/395.

convierte en un tiempo interno, en el espíritu del contemplador»²⁰, en su memoria²¹.

Pero se debe advertir que la memoria, entendida como facultad que actúa desde la interioridad de cada individuo y que, por tanto, se encuentra intervenida por el conjunto de las facultades psíquicas (atención, imaginación, etc.), provoca una cierta modificación de los hechos en el recuerdo que la aleja de ser considerada como mero registro, y más bien le atribuye una función mitificadora del pasado. Se convierte en una facultad creativa, unida indisolublemente a la imaginación. El recuerdo, antes que guardar fidelidad a un pasado concreto, se convierte en su mitificador, lo inventa²².

Además, se puede vivir proyectivamente lo representado en la pantalla del cine en toda su duración no sólo objetiva sino también subjetiva o vital, es decir, no sólo en cuanto a la cantidad material y física de esa duración, medida rigurosamente por la velocidad del proyector a 24 imágenes por segundo, sino también en cuanto a la cualidad, determinada por el ritmo que marca la sucesión de los planos. En función del ritmo y de la perspectiva el cine integra –contemporáneamente a la teoría de la relatividad– las dos dimensiones fundamentales de la existencia: el tiempo y el espacio²³, y se convierte en la principal forma de narración que proporciona al hombre tiempo vital, tiempo condensado, como si de una «*abreviatura* de la vida humana»²⁴ se tratara.

Por tanto, el público participa con la imaginación y registra también en la memoria las historias que cuentan las películas, como si fueran posibles vidas, mundos posibles que poder habitar. Así, finalmente, la relación causal entre el cine y la memoria quedará invertida, siendo memoria lo que las imágenes generan

20. Cf. CAMÓN AZNAR, J., *El tiempo en el arte*, Organización Sala Editorial, Madrid, 1972, 41. Se trata de una interpretación del arte, no desde el espacio y la perspectiva, como la mayoría de tratadistas, sino a partir del tiempo *interno* de sus formas, un tiempo –dice en el prólogo– «que las formas llevan como esencia de su mismo ser, al tiempo que determina el florecimiento de sus superficies, las calidades técnicas y hasta la temática». Ofrece además un recorrido que se extiende desde el arte egipcio y griego hasta la ruptura cubista del espacio y la explicación del arte abstracto a través de la concepción del tiempo en Heidegger. Este último capítulo (311-323), aunque no contempla el fenómeno cinematográfico, presenta interesantes sugerencias para entender la postura que sostiene Mitry acerca del tiempo en el cine, como captación del perpetuo devenir con el que Heidegger identifica al ser, el *dasein*, el estar ahí, en el espacio y en el tiempo del mundo.

21. Cf. COHEN-SÉAT, G., *Essais...*, o.c., 27, donde el autor continúa manifestando el efecto del cine en la memoria y además avisa de sus posibles efectos negativos en el espectador: «Es posible entonces que la imagen así construida y viva, menos cargada de pasado que de futuro, engendre una memoria que no tiene nada más en común con nuestros recuerdos ordinarios. No se sabría decir en qué medida esta nueva morfología del mundo [...] tiende a satisfacer nuestro espíritu, o más bien, verdaderamente, lo construye».

22. El segundo apartado del presente capítulo está dedicado a este valor mitológico de la memoria y al reconocimiento personal.

23. Cf. MARÍAS, J., *La imagen...*, o.c., 26 y en general todo el capítulo “El tiempo de la ficción”, donde presenta la *temporalización* como la característica esencial de la ficción narrativa.

24. *Ibid.*, 28.

en el espectador, memoria personal, del mismo modo que era imaginación, en el capítulo precedente, lo que la película potenciaba en el espectador.

«La participación afectiva se fundamenta en las características perceptivas de la imagen, como producto de lo imaginario. Además, en el caso del cine la imagen adquiere cierta superioridad debido a que ésta se inserta en un devenir de acontecimientos y es, por tanto, indisociable de un contexto, se somete a una determinación temporal, a una duración. El film vive, se desarrolla, como nuestra conciencia. Ambos corren a un ritmo paralelo como si de un mismo ser se tratara. Instalándonos en esa duración, nos metemos en situación de inventarnos a nosotros mismos. He aquí el problema de los posibles. Junto a la participación es necesaria una recuperación del espectador, comparando lo que éste era antes y después del film»²⁵.

En cuanto que ofrece unos *mundos posibles de ser habitados*, el cine se convierte en un cauce idóneo para la educación moral y estética²⁶. La trascendencia que estas primeras conclusiones tienen para la pedagogía estriba en la posibilidad de *auto-concienciación* que posee el cine. En la medida en que este arte potencia la memoria personal del espectador, éste adquiere una mayor conciencia de sí. Pues, como se sugirió ya al inicio de este capítulo, la unidad que la memoria proporciona a la vida humana es condición de posibilidad para que en el hombre se forme su propia identidad y tenga conciencia de ella –cuestión que será tratada con mayor profundidad en el siguiente apartado–.

En este sentido, la virtualidad educativa del cine puede enfocarse no sólo desde una postura que fundamente la experiencia cinematográfica en una antropología de las facultades psíquicas, y que planifique una educación centrada en el desarrollo de esas capacidades específicas para la comprensión cinematográfica, sino que además se trata de considerar el cine precisamente como posibilidad para el desarrollo de esas facultades. Es decir, por una parte se puede entender la virtualidad educativa del cine como la transmisión de unos valores a través de una película como *producto cultural*²⁷ –para lo cual, como ya se ha dicho, se re-

25. GERBER, A., *o.c.*, 172. Es interesante, además, constatar con el autor que durante y al final de la proyección se crea «un hiato entre la realidad aprehendida por el cineasta y la realidad reconstruida por el espectador» (185-186) que un educador no puede eludir.

26. Acerca de los mundos posibles y la comunicación audiovisual, cf. GARCÍA-NOBLEJAS, J.J., *Comunicación y mundos posibles*, Eunsa, Pamplona, 1996, donde concibe al cineasta como un constructor de mundos posibles de ser habitados por nosotros. Para una introducción a los mundos posibles y la ficción en el campo literario, cf. POZUELO YVANCOS, J.M., *Poética de la ficción*, Síntesis, Madrid, 1995.

27. Nótese como el lenguaje de la profesión cinematográfica se refiere a la ejecución de una película con el término *producción (poiesis)*, y de hecho, existe un *productor* que se encarga de la supervisión de todo el trabajo. Es más, en ocasiones, hay películas donde el trabajo del productor y el del director no se distinguen con debida precisión, u otras donde la mayor responsabilidad estilístico-creativa corresponde al equipo de producción, mientras que la dirección pasa a ser uno más de los puestos contratados para ejecutar las órdenes de un productor que, demasiado a menudo, se pone al servicio de la demanda social o de las leyes de mercado. Para estos casos

quiere una cierta formación o hábito cinematográfico que ayuden a comprenderla— pero, por otra, también puede ser entendida como *desarrollo de las facultades básicas del hombre* (percepción, imaginación y memoria) para la vida sensitiva y afectiva, primeramente, pero también volitiva e intelectual²⁸. El cine se convierte, por tanto, en uno de los canales principales que el siglo XX ofrece para la educación de la sensibilidad y de la emotividad, base de una educación del carácter y de la voluntad. No se trata sólo de una estética fundamentada en una antropología sino también de una antropología pedagógica que se desprende de una estética fílmica. Una película puede *enseñar* algo (valgan aquí los dos sentidos: el de *mostrar* y el de *enseñanza*) acerca de la existencia humana.

B. DEL RITMO CINEMATográfico A LA DURACIÓN VIVIDA

1. CONTINUIDAD Y DISCONTINUIDAD

Hablar del papel de la memoria en la percepción fílmica implica indiscutiblemente hacer referencia a la cuestión de la *continuidad* y la *discontinuidad* cinematográfica, a la *duración* de la acción y del plano y, en definitiva, al *ritmo* cinematográfico que aparece por la integración de espacio y tiempo que se logra en el cine.

Mitry parte de la siguiente idea:

«Se sabe que nuestro espíritu es incapaz de observar sin descanso una misma cosa. La atención se diluye en el objeto, se enturbia. Y si en la vida cotidiana tenemos la impresión de una percepción ‘total’, constante, de las cosas que nos rodean, es únicamente porque estamos en el seno de un *continuum* homogéneo y en todo momento tenemos la facultad de dirigir nuestra atención a un aspecto cualquiera del entorno. Pero el objeto de nuestra percepción es discontinuo, aunque no obstante, el hecho de percibir sea continuo»²⁹.

Como ya se anotó anteriormente, para Mitry la discontinuidad perceptiva se identifica con la discontinuidad del montaje cinematográfico, pero en la percep-

concretos, sí parecen apropiadas las iniciativas pedagógicas que han surgido bajo el nombre de ‘alfabetización visual’, para que el público sepa reconocer tras las imágenes las intenciones comerciales de una industria. Cf. DONDIS, A.D., *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*, Gustavo Gili, Barcelona, 1992, 21-25.

28. Cf. PERO-SANZ, J.M., *El conocimiento por connaturalidad*, Eunsa, Pamplona, 1964, 195, donde apunta en nota a pie de página que «la explicación de las mutuas influencias de las facultades no se sitúa en el término de sus causaciones, sino en la unidad del *acto de ser personal*».

29. 473/474-398.

ción, como en el cine, también somos capaces, según él, de encontrar una unidad, y ello gracias a la memoria.

En el capítulo dedicado a la imaginación se hacía referencia al problema de la discontinuidad y continuidad, y se explicaba la respectiva correspondencia que éstas mantienen con el elemento cinematográfico y el elemento fílmico del cine³⁰. Ahora, se trata de centrar el interés en la aportación que supone la memoria del espectador para el paso de la discontinuidad técnica a la continuidad expresiva del cine. Para ello se debe comenzar atendiendo la visión humana.

«La habilidad de la mente humana (en la función visual) de generalizar es condición para el reconocimiento de la realidad percibida. No hay percepción que no se asocie a otros conocimientos adquiridos previamente, a otras experiencias, a otras percepciones. La visión no es el simple registro mecánico de estímulos»³¹.

En la percepción visual existe desde el comienzo una intención configuradora que agrupa los distintos elementos inconexos y discontinuos de la realidad. Así, toda percepción puede considerarse en cierta medida como creación. En este sentido Saumells defiende que dicha intuición visual se manifiesta también en la imagen fotográfica.

«La imagen conjunta de la fotografía es únicamente la imagen del acto intuitivo que engloba, que integra a su modo esta dispersión físicoquímica de puntos proyectados en el nitrato de plata, de modo análogo a como también engloba en un acto, en una imagen conjunta, los puntos temporalmente dispersos en la pantalla del televisor. [O los puntos proyectados en el celuloide, se podría añadir].

Hay, pues, un acto receptor de la conciencia visual que configura, informa en imagen una dispersión inconexa, dispersión que interviene en la percepción a título de causa material de la misma, tal como la indiferente inconexión del barro constituye la materia de la actividad configurante del escultor»³².

El paso de la discontinuidad a la continuidad en la percepción de imágenes animadas se encuentra en el ya explicado *fenómeno phi* ocasionado por la persistencia de las impresiones cerebrales causadas por las imágenes visuales y no tanto por su persistencia retiniana. Y en esa persistencia mental parece intervenir una cierta memoria inmediata,³³ cuya actividad, como puso de manifiesto Henri

30. Cf. *Supra*, 57 y ss., sobre la distinción entre lo cinematográfico y lo fílmico.

31. ARNHEIM, R., *Consideraciones...*, o.c., 29. Más adelante, el autor explica: «La visión se desarrolla biológicamente como un instrumento de orientación en el medio ambiente. Para cumplir esta función no puede estar limitada al registro mecánico. Debe estar ligada inseparablemente a los posteriores recursos mentales de la memoria y la formación de conceptos» (30).

32. SAUMELLS, R., o.c., 44-45.

33. Cf. I, 475-478/396-398.

Wallon, es fundamental para seguir el hilo de las imágenes, para mantener la atención y, en definitiva, para la comprensión de la película³⁴.

«Esta percepción de un todo homogéneo orgánicamente estructurado por un conjunto de elementos heterogéneos e incoherentes permitiría definir a la imagen como una expresión *sincrética*, a condición de que se quiera despojar al término del sentido peyorativo que se le atribuye en filosofía. Hasta podría afirmarse, de una manera aparentemente contradictoria, que la imagen fílmica es a la vez sincrética y ecléctica, ya que este conjunto es obra de una cierta elección, resultado, con frecuencia, de una búsqueda compositiva»³⁵.

Ahora se trata de constatar el papel que ejerce la memoria para que el cine, basándose en un soporte y en una técnica (rodaje, montaje, velocidad de proyección, etc.), que lo caracteriza por la *discontinuidad*, se convierta en una narración fílmica con una *continuidad* dramática, que es en lo que Mitry incide cuando habla del plano subjetivo y de la intervención de la memoria del espectador.

Entendiendo por plano subjetivo aquél que muestra lo que está viendo un personaje, no podemos captarlo como tal, *reconocerlo*, si nuestra memoria no ha retenido anteriormente los datos ofrecidos acerca de ese personaje y de su entorno. «La imagen subjetiva no podría ser sino un complemento. Sólo tiene sentido en la medida en que se refiere a un personaje objetivamente descrito y situado. No puedo considerar ‘lo que Pedro ve’ más que cuando he visto a Pedro, y no puedo compartir su punto de vista salvo en el caso de que precisamente pueda atribuírselo, reconocerlo como suyo»³⁶. Lo que significa que la continuidad fílmica la da el sentido que vayamos descubriendo en lo representado en las imágenes; y no sólo a partir de los datos que se han ido reteniendo en la memoria durante la proyección, sino también de lo que haya quedado de otras películas o también de experiencias reales. «La participación exige que lo real tenga un sentido ‘para nosotros’ [...]. Cuando lo real ‘presentificado’ se afirma como un acto de memoria, no podemos hacer otra cosa que *captar* esa memorización y *comprender* una determinada conciencia que se significa en ese acto y gracias a él»³⁷.

34. Cf. *Supra*, 96.

35. *I*, 159-160/141.

36. *II*, 74/66.

37. *I*, 80/71.

2. TIEMPO, ESPACIO Y RITMO

Para explicar la *duración* y el *ritmo* cinematográfico Mitry acude al estudio acerca del espacio y del tiempo que lleva a cabo la Física, disciplina en la que se centró el trabajo intelectual inicial del autor.

«La medida del tiempo es siempre una traducción espacial. Referida a una duración de la cual es medida, toda unidad temporal, sea objetiva (tiempo de los relojes) o subjetiva (duración psicológica, ritmo), se proyecta siempre sobre un cierto espacio –un espacio que entraña por el hecho mismo de durar: no se puede describir un espacio sin entrañar un cierto tiempo, así como no se puede analizar una duración sin implicar un cierto espacio–. No hay duración sin algo que dure y no hay espacio sin algo que se mueva, es decir, que ‘devenga’»³⁸.

Influido por la Física moderna, Mitry traslada sus consecuencias al campo del cine. La influencia que ejercían otras artes como la pintura, la arquitectura, o el teatro, imponiendo sus estructuras estrictamente espaciales, ya no es tanta desde que el cine ha ido delimitando su medio específico y se ha desentendido de aquéllos otros recursos extra-cinematográficos. Esto significa que «en vez de ser arquitectónicas o plásticas, las estructuras espaciales son hoy dinámicas y psicológicas. La organización del espacio se halla referida menos a la disposición de las líneas y de los volúmenes que a los personajes y a los objetos, a la movilidad de esos personajes o de la cámara. De tal suerte que hoy a la compo-

sición de un espacio indiferente a la duración que contiene le ha sucedido la estructuración de un verdadero ‘espacio-tiempo’. [...] De hecho se trata de una especie de expresionismo psicológico, cuyos elementos son los personajes, el decorado y los objetos, considerados especialmente según la *movilidad temporal* de sus relaciones. El espacio y el tiempo no tienen ya una simple relación de contenido a continente: constituyen un todo homogéneo cuyas partes, indisolubles, se determinan mutuamente»³⁹.

Este protagonismo que a partir de ahora adquiere la dimensión temporal en el cine va a ser fundamental para entender el complejo papel concedido a la memoria.

«En cine toda acción es una acción *que se está realizando*. Todo es en él *actual*, sólidamente imbricado en el espacio y el tiempo.

En consecuencia, no puede haber más que un sólo tiempo posible: *el presente*. Y, en efecto, no hay aquí más que presente, tal como en la realidad objetiva en

38. I, 369/311.

39. II, 56/51.

la que el hecho de existir no es aprehendido como tal sino en sus manifestaciones inmediatas: nada más realizado, un acto ya no existe. Ingresamos en eso que denominamos el pasado, pero no lo hace sino por el hecho de que nuestra memoria guarda la impresión de una excitación fugaz. Uno recuerda, pero el pasado sólo existe para nosotros. Es una realidad subjetiva pero, asimismo, un no-real»⁴⁰.

Tales afirmaciones conducen a Mitry a situar el ritmo cinematográfico en la base fundamental de la experiencia estética del cine, convirtiéndolo en condición de posibilidad para que ésta pueda ser considerada como una experiencia viva, con efectos equivalentes a los de una experiencia real, o incluso aumentados⁴¹.

Mitry acude a la comparación entre el cine y la música y señala la *duración subjetiva* como elemento esencial en ambas formas artísticas⁴², la música requiere ser interpretada del mismo modo que una película requiere su proyección. Pero para Mitry no hay ritmo puro en cine sino sólo en música; de ahí la afirmación de que el ritmo cinematográfico es siempre ritmo de *algo* y ese algo es la acción representada, que lo define como «el ritmo de una acción formalizada por una manera de decir y sometido a un *tempo* más o menos vivo debido a las estructuras del relato»⁴³.

Esa formalización del tiempo de las cosas representadas, de la acción, viene determinada por las sucesivas relaciones entre forma y fondo, es decir, por las relaciones que se establecen entre la duración de la acción representada y la duración de su representación formal⁴⁴. El ritmo cinematográfico no lo crean simplemente las relaciones de duración, las relaciones métricas del montaje, sino que se trata de relaciones de intensidad *en* las relaciones de duración; es decir, el ritmo cinematográfico responde simultáneamente a dos factores: interno y externo, del mismo modo que «la intensidad de un plano depende de la cantidad de movimiento (físico, dramático o psicológico) que contiene y de la duración en la que se produce»⁴⁵, es decir, de la *acción* fílmica.

En definitiva, es la acción la que marca el ritmo: «solamente por la acción, por su movilidad épica, dramática o psicológica, el ritmo que sostiene esta acción

40. I, 156/138-139.

41. Acerca de la ampliación de la experiencia vivencial a través de la ficción Cf. GRIMALDI, N., "El aprendizaje de la vida a través del cine y la literatura", *Nuestro Tiempo*, diciembre 1994, 116-125.

42. En los dos volúmenes de *Estética y psicología del cine*, Mitry dedica dos apartados a la música y a las relaciones que ésta pueda tener con el cine: en el primer volumen, el que lleva por título "Ritmo musical y ritmo prosódico" (339-391/287-327); y en el segundo, dentro del apartado "La palabra y el sonido" (99-209) le dedica varios epígrafes. Además, Mitry realizó algunos cortometrajes en cine en los cuales pretendía experimentar las relaciones entre la música y las imágenes cinematográficas en lo referente al tiempo (Cf. "Jean Mitry", *Bulletin de l'association...*, o.c., 30-34).

43. I, 484/403.

44. Una vez más, Mitry demuestra también aquí una preocupación continua por integrar las dos tendencias predominantes en la teoría del cine, la formalista y la realista.

45. *Sem.* 138/229.

puede ser percibido como ritmo»⁴⁶. No se percibe la duración de un plano independientemente del contenido que expresa sino «como tiempo de un movimiento o de una acción»⁴⁷; por eso, a menudo se define la maestría de un cineasta como la capacidad de hacer durar el plano justo el tiempo que requiere la expresión de su contenido⁴⁸, ni más ni menos.

De nuevo, Mitry acude a la Física para explicar el problema del tiempo fílmico:

«Fuera de las cosas que están en el espacio, no hay duración, puesto que no hay nada para atestiguarlo, [...] La intuición de la duración es la intuición de un presente que ‘deviene’, referido a este fragmento de cosmos que percibimos por trozos sucesivos y no conocemos sino bajo forma de representaciones mentales.

Gisèle Brelet tiene, pues, razón al afirmar que ‘la originalidad esencial del ritmo consiste en actualizar la esencia de la duración’, es decir, ser la expresión sensible de este presente en perpetuo ‘devenir’, un devenir del cual, por formar un todo con él, nosotros nunca podemos poseer sino la intuición»⁴⁹.

Es posible «dar al espectador la sensación de una duración vivida, de un tiempo ideal en relación con el cual el tiempo psicológico toma cuerpo y se afirma»⁵⁰, sólo si se inserta cada elemento del drama en las leyes del ‘todo’ al que se encuentra sujeto del mismo modo que nosotros, «arrastrados por el curso de las cosas, estamos cogidos por ellas; pero somos *arrastrados*, y no *hechizados*, cogidos de igual modo que lo estamos (más o menos) por los actos de la vida real»⁵¹. Y sólo «referida al tiempo del drama, la sensación de una duración efectivamente vivida permite experimentar su valor significativo»⁵². Mitry suscribe aquí las palabras de René Micha:

«Un film se convierte en modo de conocimiento y obra de arte cuando sus partes compiten como jugando, para revelar una existencia a través de hechos concretos y contingentes que, ora la confunden, ora la fijan en nuestros ojos:

46. I, 421/353.

47. I, 483/403. Acerca de las relaciones movimiento-espacio-tiempo en el cine, llevadas a sus últimas consecuencias, cf. DELEUZE, G., *La imagen-movimiento* (vol. I) y *La imagen-tiempo* (vol. II), Paidós, Barcelona, 1991.

48. Cf. I, 409/344, donde toma prestada una definición de ritmo cinematográfico dada en 1927 por A. Levinson que dice así: «El *ritmo* no es entonces una medida mecánicamente sostenida, sino una sucesión de encuadres de diversa longitud, concebida para retener nuestra atención, nuestra sensibilidad, nuestra imaginación y nuestra memoria constantemente en vilo, sin alargamientos, vacíos ni lagunas. Calibrar el valor justo y útil de cada trozo configura el genio mismo del cineasta».

49. I, 370/311-312.

50. II, 144/123.

51. II, 39/38.

52. II, 136-138/117.

cuando ofrece, para hablar como Heidegger, la experiencia de la unidad en la dispersión»⁵³.

Todos los elementos del drama (vestuario, decorados, etc.) y no sólo los personajes o el montaje, se encuentran en un mismo espacio sujeto a una misma temporalidad. «De ahí que sea indispensable preservar el ‘tiempo de las cosas’ que, siempre, están situadas en un entorno espaciotemporal determinado y determinante. La imagen es *imagen del espacio y del tiempo*, de un fragmento de espaciotiempo en el cual y durante el cual estos sucesos se producen»⁵⁴.

Para Mitry, el tiempo fílmico se formula siempre en presente, «el cine – dice– ofrece siempre un *ahora*»⁵⁵; ahora bien, no consiste únicamente en eso sino que además, «presentándonos siempre hechos que actúan y reaccionan constantemente unos sobre otros, es la única de todas las artes que significa la inmanencia de lo real apresando ‘lo que es aquí y ahora’ en un ‘todo’ episódico, es decir, en una duración que es la existencia misma mantenida y proseguida en la actualidad continua de su evolución»⁵⁶.

C. EL PLACER DEL RECONOCIMIENTO O LA MEMORIA PERSONAL

1. UNIDAD Y RECONOCIMIENTO

Es sabido ya desde la *Poética* de Aristóteles que el reconocimiento causa placer en quien reconoce, y que el poeta debe estructurar la acción de forma que, por los sentimientos de temor y de compasión que provoca la imitación de unos acontecimientos, el espectador pueda anticiparlos y reconocerlos en el curso de la narración⁵⁷. Los dos efectos fundamentales de toda *poética* quedan aquí implícitos: *catharsis* y *mimesis*. Por la imitación o *mimesis* de las acciones narradas según una estructura unitaria que les otorgue la verosimilitud y posibi-

53. MICHÁ, R., “La verité cinématographique”, *Cahiers du cinéma*, 29, citado en I, 161/142-143.

54. *Sem.* 69/115.

55. *II*, 36/35.

56. *I*, 158/140.

57. Cf. ARISTÓTELES, *Poética, o.c.*, 4, 1448b, donde explica cómo el origen de la poesía se encuentra en la imitación y cómo al hombre, desde niño, le agrada reconocer lo que imitan las imágenes. Además, afirma la necesidad de que la imitación recaiga sobre todo en las acciones: «Puesto que el poeta debe proporcionar por la imitación el placer que nace de la compasión y del temor, es claro que esto hay que introducirlo en los hechos» (14, 1453b 12-14).

lidad necesarias⁵⁸, se produce el efecto catártico sobre el espectador por medio de los sentimientos suscitados en él, que en el caso de la tragedia griega eran el temor y la compasión, pero que en el cine pueden ampliarse a otros distintos⁵⁹. La participación emocional del espectador a partir de estos sentimientos es una de las causas del reconocimiento que lleva a cabo.

Dejando para más adelante las cuestiones que plantean estos dos efectos: la *mímesis* y la *catarsis*, cabe afrontar ahora el tema del reconocimiento y referirnos a la consideración que Mitry hace de este concepto clave.

En el capítulo dedicado a la imaginación, el fenómeno del reconocimiento se atribuye a la anticipación provocada en el espectador por la implicación de los hechos narrados, de las acciones. La intervención indispensable de la memoria, aunque ya fue señalada entonces, no quedó suficientemente explicada.

En primer lugar, las continuas aproximaciones a la historiografía de Paul Ricoeur y su *Temps et Récit* que ha realizado la teoría del cine de las dos últimas décadas y, en concreto, la pragmática⁶⁰, encuentran una posible explicación en las consecuencias fundamentales que tienen para el relato fílmico las relaciones establecidas entre temporalidad y narración. La definición de *relato* que ofrece Ricoeur⁶¹, siguiendo a Aristóteles, destaca la conexión de acciones que unidas coherentemente según un orden cronológico, temporal, desencadena el fenómeno del reconocimiento. No hay relato sino para quien lo reconoce así, es decir, para quien capta unitariamente la conexión propuesta⁶².

Se constata así el importante papel que juega la memoria a la hora de captar la totalidad del film. El film es una serie completa de imágenes implicadas en un todo que apela directamente a la memoria del receptor. Aunque en el anterior apartado de este capítulo se afirmaba que el espectador ve cada instante de la película como un *presente*, no hay que olvidar que ese instante se convierte en *pasado* para el instante siguiente⁶³. El conjunto de todos los acontecimientos de

58. Cf. *Ibid.*, 6, 1450a. Acerca de la unidad de acción, cf. la nota 98 del comentarista, GARCÍA YEBRA, V., que explica que la triple unidad de acción, lugar y tiempo es falsa en Aristóteles, quien solamente exigía la unidad de acción; las otras fueron añadidas por los tratadistas aristotélicos.

59. Y de hecho, a menudo se amplían también al mundo más primario de la sensibilidad, buscando la provocación en el espectador de todo tipo de sensaciones básicas.

60. Un caso interesante, al que nos referiremos a continuación, se encuentra en ESQUENAZI, J.L., *Film, perception et mémoire, o.c.* En una línea cercana a ésta se sitúan los trabajos anteriores de SCHEFER, J.L., *L'homme ordinaire du cinéma*, Cahiers du cinéma & Gallimard, París, 1980; R. ODIN, *Pour une sémiologie pragmatique du cinéma*, Iris 1, (2 vol), París, 1983; y, todos los autores que se agrupan en torno a los dos volúmenes editados por MÜLLER, J.E., *Towards a Pragmatics of the Audiovisual. Theory and History*, Nodus Publikationen, Münster, 1995.

61. Cf. RICOEUR, P., "El tiempo contado", *Revista de Occidente*, 76, 1987, 41-64.

62. Cf. ESQUENAZI, J.L., *o.c.*, 34.

63. Cf. TADDEI, N., *Educación con la imagen. Panorama metodológico de educación a la imagen y con la imagen*, Marova, Madrid, 1979, 73.

la película forma un todo orgánico que el espectador debe reconocer. Reconocimiento que comienza por lo sensible en la pantalla pero que alcanza el plano intelectual en el espectador, que es quien tiene que ir relacionando lógicamente cada detalle con el todo, quien construye el desarrollo emocional del film a partir de lo sugerido por la organización formal de las imágenes, quien añade una idea a cada plano, «un sentido del que se estaba desprovisto y que se hallaba implicado por su ligazón con los otros»⁶⁴. Desde 1927, «sin esperar a los semiólogos», Mitry define el cine como «un arte de implicación y de sugestión»⁶⁵, donde las ideas sugeridas desbordan evidentemente lo representado en la pantalla, lo denotado. De ahí que se pueda ya advertir que todo reconocimiento que haga el espectador debe provenir, no sólo de las imágenes y de sus relaciones, sino sobre todo de su interior. «Constituiría un error considerar que las imágenes son capaces de crear ideas que no extraerían sino de sí mismas o de la singularidad de sus relaciones. De su yuxtaposición nace una asociación de ideas a través de las cuales, y mediante las cuales, el espectador *reconoce* o reencuentra el sentido de una experiencia vivida: nada más»⁶⁶.

Es evidente que no se reconoce sino lo que ya se conoce⁶⁷. Por eso, se puede afirmar que el reconocimiento del relato fílmico no está tanto en la relación entre lo que narra el film y la realidad de lo narrado en él, sino entre éste y el espectador⁶⁸; no se trata sólo de reconocer una analogía de proporcionalidad entre el film y la realidad sino, sobre todo, de establecer una analogía de atribución⁶⁹ entre el film y el espectador, en la cual el grado de subjetividad alcanzado es mayor que en una relación de proporciones análogas entre dos elementos, en la que el sujeto de la analogía se ve menos implicado.

64. I, 334/282.

65. Cf. I, 334/282 y *Sem.* 66/110.

66. I, 335/283-284, donde Mitry, siguiendo un ejemplo anterior, continua la explicación acerca de la relevancia que tiene la experiencia previa del espectador a la hora del reconocimiento: «El niño que nada conoce todavía de los deseos sexuales no puede apresar el sentido de la relación ‘Moszhukin-mujer tendida en el sofá’. La estructuración fílmica no se la dirá, ni la hará nacer en su espíritu; a lo sumo podrá despertar su inquietud. Sólo la captarán los adultos que referirán de inmediato esta relación con lo que conocen del amor».

67. Cf. HERMANN, D.J., CHAFFIN, R., *Memory in Historical Perspective (The literature before Ebbinghaus)*, Spinger-Verlag, Nueva York, 1988, 25-55, donde se recogen los textos platónicos que versan sobre la doctrina del recuerdo que Platón construyó para explicar el fenómeno del reconocimiento.

68. Cf. ESQUENAZI, J.L., *o.c.*, 34. El autor traslada al cine en general las conclusiones a las que llega estudiando las relaciones de la memoria y el *film familieur* (o comúnmente, “vídeo doméstico”). Esta idea que propone Esquenazi, que puede ser válida para entender el funcionamiento de la memoria como capacidad en juego durante la experiencia fílmica, no parece tan válida cuando se trata de otros elementos de ésta, como la participación en general. Existe una diferencia radical entre una película de ficción y un vídeo doméstico, que es precisamente su condición de ficción y de verosimilitud. Una película está pensada, actuada profesionalmente para ser creíble, mientras que un vídeo doméstico puede resultar en ocasiones mucho más artificial, por diversos factores que no es ahora momento de discutir.

69. Cf. ALTAREJOS, F., “Dimensión simbólica...”, *o.c.*, 9-29.

«Cuando el espectador –debido a una toma singular– se halla ante una imagen que no reconoce ante, una relación insólita, su conciencia alerta busca referir de inmediato esto desconocido a lo conocido, a lo semejante, con el fin de clasificarlo en su espíritu. Lo que no constituye, en suma, sino un equivalente de la percepción normal. (Como hemos subrayado *ver es reconocer*; no es ‘descubrir’ sino respecto de algo desconocido que entonces debe experimentarse sobre la marcha, lo cual paulatinamente se vuelve más difícil a medida que se avanza en la vida).

Repitámoslo, las imágenes fílmicas y sus relaciones son otros tantos estímulos que ‘actualizan’ ideas o emociones recordando a nuestra conciencia efectos referidos a alguna experiencia vivida»⁷⁰.

Hay que señalar, por tanto, que esa analogía de atribución requiere por parte del espectador la acogida que pueda dar en su interior a lo reconocido. Algo similar trata Jean Pierre Esquenazi al estudiar la ‘película familiar’ bajo el nombre de *sutura* del tiempo (siguiendo el término introducido por Jean Paul Oudart)⁷¹, porque en ella la proyección es vivida por el espectador como *actualidad* y, al mismo tiempo, como *recuerdo*⁷². El espectador se encuentra al mismo tiempo dentro del film (se reconoce en él) y fuera de él (acepta el orden que establece). Por un lado, el film construye memoria en el espectador; por el otro, debe ser reconocido. El film familiar asume la función de configurar el tiempo vivido, de dar forma al tiempo.

Estas mismas conclusiones pueden ser trasladadas, dice Esquenazi, al cine en general, siguiendo un estudio previo de Jean Louis Schefer⁷³, para quien el cine se convierte casi en una ciencia cognitiva⁷⁴. Una película exige al espectador la memorización de todo cuanto acontece en ella. Previamente debe existir una memoria de la película que consiste en la estructura de relaciones temporalizadas entre todos esos acontecimientos. El ejercicio de la memoria en la percepción fílmica hace de ésta algo equiparable a la percepción de nuestro propio pasado, de nuestra propia temporalidad, «equivalente a nuestra percepción normal», tal como se apuntaba más arriba en palabras de Mitry. Se trata de una «*memoria paradójica*» que al mismo tiempo que construye el sentido del *film* lo fundamenta, es una memoria constitutiva de identidad.

70. I, 335/283-284.

71. Cf. OUDART, J.P., “La suture”, *Cahiers du cinéma*, 211, 1969, 36-39 y “La suture (2)”, 212, 1969, 50-55.

72. Cf. ESQUENAZI, J.L., *o.c.*, 35, donde el autor da una explicación a partir de la correlación que Ricoeur estableció entre la temporalidad y el relato: no hay tiempo humano mientras no se articule narrativamente, ni tampoco un relato alcanza plena significación mientras no se convierta en condición de la existencia temporal.

73. Cf. SCHEFER, J.L., *o.c.*

74. Cf. ESQUENAZI, J.L., *o.c.*, 41.

2. AUTOCONCIENCIA O RECONOCIMIENTO DE LA IDENTIDAD PERSONAL

A la hora de reconocer la historia que se nos cuenta, de interpretar lo que escuchamos, nuestro yo se ve proyectado participativamente sobre las acciones narradas y las vivimos como si de nuestras propias acciones se tratara. De ahí que el contador de historias sea uno de los personajes ancestrales en la historia de la educación moral y que todo manual de historia de la educación dedique sus primeras páginas al poeta Homero⁷⁵. El cine permite experimentar de forma vicaria todo cuanto la vida real no nos concedería por motivos de espacio y de tiempo; es decir, podemos experimentar virtualmente un sinnúmero de acciones que jamás podríamos llegar a realizar.

Pero, entonces, cabe la pregunta acerca del verdadero motivo que lleva al espectador a querer acumular experiencias vividas vicariamente, a través de la literatura o el cine, en lugar de vivirlas realmente. ¿Se trata únicamente de ese aprendizaje de la vida, de la recuperación del tiempo perdido que Proust trata de condensar en sus relatos, o bien de algo más radical en el hombre? Julián Marías formula de esta manera la cuestión: «¿Por qué el hombre, que tiene ya tanto que hacer con las cosas, se complica la vida llenándola de imágenes, es decir, duplicándola?»⁷⁶.

Parece evidente que, junto con la reflexión teórica, la experiencia constituye una de las fuentes principales de conocimiento. Pero más bien se trata de un complemento, cuya aportación no es menos sustancial. La experiencia normal facilita el aprendizaje y la reflexión, puesto que proporciona al sujeto no sólo los datos intelectuales del pensamiento sino también las sensaciones, afectos y sentimientos que van unidos a aquéllos en las acciones reales de la vida, y sin los cuales la teoría y su transmisión perderían todo su sentido. La experiencia estética, como la real, incluye también este componente de emotividad.

Como afirma John Dewey, «en la producción y en la percepción placentera de las obras de arte el conocimiento se transforma; se hace algo más que conocimiento, porque está inmerso en elementos no intelectuales para formar una experiencia que vale como experiencia»⁷⁷. Del mismo modo, en el cine la

75. Véase, a modo de ejemplo, MARROU, H.I., *Historia de la educación en la Antigüedad*, Akal, Madrid, 1985, cap. I, 19-31; o también, GALINO, M.A., *Historia de la Educación*, 2ªed., Gredos, Madrid, 1988, cap. VI, 117-125.

76. MARÍAS, J., *La imagen...*, o.c., 9.

77. DEWEY, J., *El arte como experiencia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1949, 256. Son interesantes también a este respecto los dos primeros capítulos del libro donde trata de definir lo estético como un componente de la experiencia normal: «lo estético no es una intrusión a la experiencia, ya sea por medio de un

información no es recibida como si de un discurso lógico-demostrativo se tratara, ni siquiera como si fuera la precisa descripción científica de unos hechos, sino que los datos vienen intrincados en las acciones concretas de unos personajes particulares, que los *re-presentan*.

Pero el hecho de que esos datos sean *re-presentaciones* significa que la experiencia del espectador no puede tener el mismo grado de espontaneidad que en la vida real, donde no hay ninguna selección previa que discrimine unos datos en favor de otros mientras que en la ficción sí la hay; por eso, lo que parece una desventaja para la experiencia estética redundará paradójicamente en favor de ella, puesto que al seleccionar y acentuar unos rasgos en detrimento de otros se dirige sobre ellos la atención del espectador, evitando su dispersión en el resto de los elementos que componen el conjunto de la realidad.

El cine, como el arte en general, *señala* al público unos elementos en los cuales apenas había reparado estando fuera de la sala por hallarse éstos

enredados en el complejo mundo real y el propio espectador demasiado atareado en los quehaceres de la vida cotidiana⁷⁸.

La tarea perceptiva y memorística viene simplificada y facilitada, por un lado, pero por el otro, debido a la señalización que el cine realiza, el espectador se ve obligado a ejercitarla.

«Las imágenes relativas a otras experiencias están dadas por la memoria. En mi conciencia, los aspectos que yo no veo son memoria de sensación o posibilidad de sensación. En otras palabras, en una amplia medida conciencia significa memoria; al menos una no existe sin la otra y, como afirma Bergson, “no hay percepción que no esté mezclada de recuerdos”.

En efecto, ver es reconocer, al menos a partir de una cierta experiencia vivida. En toda imagen, es decir, en toda cosa vista, nosotros reconocemos un conjunto de impresiones que son solicitadas por la cosa misma: lo concreto requiere lo abstracto, lo objetivo estimula lo subjetivo. Más que nunca, toda percepción es juicio»⁷⁹.

Pero la imagen fílmica aunque análoga a la ‘imagen real’, «entendiendo por ésta el mundo que se extiende ante mi mirada»⁸⁰, no deja de ser diferente, y por eso «*ver*, en cine, no es solamente reconocer el *objeto*, sino asimilar las relaciones fílmicas con relaciones de hechos reales, comprendiéndose el esquema visual

lujo vano o una idealidad trascendente, sino que es el desarrollo intenso y clarificado de los rasgos que pertenecen a toda experiencia completa y normal» (43).

78. MARÍAS, J., *La imagen...*, o.c., 54-55, donde el cine es definido como un «dedo invisible que señala».

79. I, 120/110.

80. I, 121/111.

como una repetición de esquemas conocidos o sentidos, incluso si es artificialmente fabricado»⁸¹. Así, el papel que juega aquí la memoria es fundamental no sólo por actualizar en el recuerdo las experiencias vividas anteriormente, sino también en la adquisición progresiva de una forma de lenguaje cinematográfico y su continua evocación. Al fin y al cabo, la experiencia estética del cine no deja de estar incluida en el conjunto de las experiencias reales del espectador. Por eso, resulta comprensible que alguien no habituado a ver cine pierda el hilo de una película cuando aparecen nuevas formas expresivas, mientras quien posee cierta cultura cinematográfica o tiene lo que Mitry denomina una *formación o hábito cinematográfico*, es capaz de comprender y asimilar esa nueva forma que a partir de entonces se constituirá en un nuevo esquema de implicación y sugestión para las siguientes películas⁸².

«La anticipación perceptiva no se basa, en cine, sino en esquemas experimentados anteriormente en la realidad o, incluso, en la percepción fílmica. Toda anticipación, por supuesto, se basa en una experiencia vivida, pero, en una amplia medida, lo real repite esta experiencia mientras que el film no la repite o no lo hace sino según normas constantemente diferenciadas e imprevisibles. La anticipación fílmica se reduce, pues, a la comprensión de un conjunto de relaciones por simple asimilación, permaneciendo las implicaciones en suspenso hasta que el desarrollo de la acción viene a afirmarlas o a invalidarlas, y así sucesivamente»⁸³.

La referencia de estas líneas a la psicología de Jean Piaget es evidente. Además, Mitry alude directamente al psicólogo suizo para aplicar a la percepción fílmica la idea piagetiana de la *asimilación*, por la cual la asociación o implicación provocada por la repetición no es nunca puro calco de una realidad exterior dada sino asimilación de ésta a un esquema anterior de actividad organizado, con una carga de significación decisiva y no por simple respuesta automática.

«La asimilación organizadora que interviene en la asociación de la percepción y del movimiento (sea éste real o ficticio, actuado o transferido) se halla en la base de las operaciones de proyección-identificación sobre las cuales, como hemos visto, se han fundado los propios fenómenos de participación»⁸⁴.

Pero si en la realidad esa significación viene causada por alguna necesidad, en el cine, donde tal necesidad inmediata no existe, la respuesta del espectador se

81. I, 482/402.

82. Cf. I, 483/403. Cf. también DEWEY, J., *o.c.*, 237: «El que percibe, tanto como el creador, necesita un fondo rico y desarrollado que, ya sea la pintura, el campo de la poesía, o la música, [podría añadirse el cine], no puede realizarse salvo por la educación firme del interés».

83. I, 482/402.

84. I, 481/401.

justifica por el compromiso ficticio que éste adquiere con la película, por el cual, como se ha visto anteriormente al tratar de la función imaginativa en la participación afectiva del espectador, se realiza una proyección del yo imaginario sobre las acciones de los personajes, convirtiéndose éstos en la proyección idealizada de un yo 'intencional'. Los actos representados en la pantalla quedan asimilados a las tendencias de ese yo ideal y realizados virtualmente en la imaginación del espectador⁸⁵. Por tanto, se puede afirmar que la comprensión fílmica no es debida únicamente a un desarrollo cognitivo⁸⁶ que facilita progresivamente la percepción de las estructuras del film, ni tampoco exclusivamente al conjunto de las experiencias previas que determinan la cultura fílmica del espectador, sino que también se debe a la intencionalidad que se ha ido formando en la interioridad del espectador a partir no únicamente de dichas experiencias sino también de su propia imaginación.

Como se advertía al comienzo del capítulo, imaginación y memoria son dos facultades que en el hombre se encuentran en continua correlación, una no puede funcionar sin la otra. Aunque a lo largo de la historia, las distintas teorías han concedido la prioridad a una o a otra, aquí se postula un equilibrio entre ambas, manteniendo su unidad, tal como se desprende en general de toda la teoría de Jean Mitry.

«La comprensión de los datos fílmicos (su comprensión profunda, adquirida por el hecho de la participación) no es más que una manera de reconocerlos o reconocerse en ellos. Como no se reconoce sino lo que ya se conoce, se advierte al mismo tiempo que la adhesión total del espíritu a la acción y a las motivaciones del film es consecuencia no sólo de la cultura del espectador (que solamente afecta a la comprensión intelectual) sino además y sobre todo de sus posibilidades *intencionales*, es decir, de su mundo interior. Quien nunca ha soñado no puede comprender la significación de un sueño; y no se pueden proyectar las motivaciones propias sobre las acciones de un 'otro' sino cuando coinciden. Es preciso haberlas experimentado aunque sólo sea en lo imaginario. Un film es un espejo en

85. Cf. I, 480/400-401.

86. Un estudio de la comprensión cinematográfica desde la psicología del desarrollo y con un enfoque semiológico se encuentra en TORÁ TORTOSA, E., *Desarrollo cognoscitivo y comprensión cinematográfica*, serie: tesis doctorales, Instituto Nacional de Publicidad, Barcelona, 1976, donde la aportación básica se centra en los estadios en la comprensión del *espacio* fílmico, desde una manifiesta influencia de Piaget, mientras que en cuanto a la comprensión *temporal* del film se aportan sólo algunos datos bibliográficos (Cf. 175-176), entre los que destacan: FRAISSE, P. y MONTMOLLIN, G. de, "Sur la memoire des films", *Revue de Filmologie*, 3, 37-69, 1952, y FRAISSE, P., "Perception et estimation du temps", en "Traité de Psychologie Experimentale", *La Perception*, 6, PUF, París, 1967. A este mismo autor hace referencia también Mitry al hablar del ritmo cinematográfico y de la psicología del montaje (I, 483/403).

el que uno sólo reconoce lo que se le da a través de lo que él nos ofrece: nunca devuelve sino nuestra imagen»⁸⁷.

Mitry demuestra haber llevado más lejos todavía las consecuencias del papel que la memoria desempeña en la percepción de tal modo que percibir llegue a ser también reconocerse a uno mismo. Las historias que el cine nos narra pueden no sólo convertirse en la memoria colectiva de la sociedad de un momento cultural concreto –como ocurre con la mayoría de manifestaciones artísticas en general– sino también en la memoria personal de cada espectador⁸⁸.

El cine puede, por tanto, concebirse, como la memoria que proporciona al espectador, por un lado, la permanencia de su propio yo, debido a la *impresión de realidad* que provoca la imagen cinematográfica y que es causa de la participación afectiva y del reconocimiento en el espectador. Y por el otro, el cine es también la memoria que facilita la proyección de futuro en el espectador⁸⁹.

De hecho, una de las definiciones de memoria que da Mitry lleva implícita esta posibilidad de proyectarse en el futuro que tiene el ser humano: La memoria es un acto gracias al cual las cosas de las que uno se acuerda aparecen en la conciencia. Por tanto, los recuerdos no son presentados *objetivamente*, según el desarrollo cronológico de los hechos evocados, sino como el resultado de una mirada personal, como una inmersión hacia los momentos significativos de un yo vivido, relacionados entre sí y confrontados según instancias referidas al pensamiento *actual*. La imagen es un pensamiento dirigido hacia actos acaecidos que vuelven a surgir de modo acronológico y que aparecen a la conciencia iluminados por una luz distinta. La presencia del narrador, su monólogo interior, arrojan al pasado las evocaciones así presentificadas que forman parte de su yo actual y que nos informan sobre él. El pasado está integrado en el futuro⁹⁰.

El problema del reconocimiento ha sido tratado en profundidad y amplitud por el filósofo francés Georges Gusdorf, quien estudia esa virtualidad de la memoria que revierte sobre el propio sujeto que reconoce. «Bergson afirmaba que percibir era recordar. Pero, sobre todo, debería decirse que percibir es reconocer y reconocerse»⁹¹. Sin embargo, y a pesar de que el interés del pensamiento

87. I, 218/189.

88. Cf. COHEN-SÉAT, G., *o.c.*, 26-27.

89. Cf. MCCONNELL, F., *El cine y la imaginación romántica*, Gustavo Gili, Barcelona, 1977, 31.

90. II, 78/68-69. Se ha corregido aquí la traducción española en la cual, al inicio del párrafo, el vocablo *mémoire* venía traducido por *recuerdo*.

91. GUSDORF, G., *Mémoire et personne*, PUF, París, 1993 (1950), 438, donde sigue afirmando unas pocas líneas más adelante que «el reconocimiento me remite, por tanto, más allá del recuerdo hasta los fundamentos transexperimentales, antropológicos, de mi vida personal». El pensamiento de Gusdorf es un intento por superar los diferentes reduccionismos que se producen al considerar la memoria desde cada uno de los campos a los que compete su estudio: la Fisiología, la Psicología experimental, la Psicología filosófica, la Sociología, etc. Para un acercamiento desde los distintos enfoques (cognitivo, evolutivo y social) que ofrece la psicología, cf.

de Gusdorf se centra en el tratamiento unitario que concede a la memoria, cabe distinguir, según él, varios niveles de reconocimiento: desde el más básico y exterior que sería el nivel sensorio-motor, puesto de manifiesto por Bergson, pasando por un nivel de reconocimiento social o intelectual, cuya condición de posibilidad es el lenguaje, hasta llegar al nivel más esencial que es el ‘reconocimiento interior’, que justifica y otorga validez a los dos anteriores. Tanto el primer nivel de reconocimiento que, compartido con el mundo animal, me sitúa en contacto con la realidad material, como el segundo, que me iguala con los demás sujetos dentro del universo del lenguaje y del discurso, se refieren a realidades dadas fuera de mí, excluyendo «el sentido mismo de mi existencia personal en la medida en que ésta se mantiene irreductible, a fin de cuentas, a toda asimilación extrínseca»⁹². La cuestión se resuelve al constatar que para entablar relación con aquello que no soy yo –el mundo material o los otros–, es necesario que tenga una intuición primera de aquello que yo soy. Se trata entonces de un reconocimiento, que a modo de una conciencia de valores, expresa un juicio mío sobre mí mismo, «la referencia de mi existencia cotidiana a la totalidad de mi destino, de mi yo superficial a mi yo profundo»⁹³. Recordar no es tanto rememorar objetivamente el pasado, sino revivirlo en una nueva situación, en la que la interpretación de los hechos se encuentra transfigurada por muy fiel a ellos que se mantenga⁹⁴.

Por eso, Gusdorf puede afirmar con Philippe Fauré-Fremiet que recordar se relaciona con inventar hasta el punto de confundirse, porque todo recuerdo que aparece en la conciencia se presenta como un hecho nuevo y singular⁹⁵. «La relación necesaria de la imaginación y la memoria se acerca a la verdad de la ficción. Ficción no tiene porqué significar mentira»⁹⁶. Los recuerdos se inventan y, por eso, sí que se puede afirmar que si no hay imaginación no hay memoria.

SOLOMON, P. R., GOETHALS, G.R., KELLEY, C.M. Y STEPHENS, B.R., (eds.) *Memory: Interdisciplinary Approaches*, Springer-Verlag, Nueva York, 1989; COLLINS, A.T., *Theories of memory*, Lawrence Erlbaum Associates, Hove (UK), 1993; para un enfoque psicofisiológico, cf. GRINBERG-ZYLBERBAUM, J., *Bases psicofisiológicas de la memoria y el aprendizaje*, Trillas, Méjico, 1980. Es en aquel sentido amplio, desde el cual G. Gusdorf considera la memoria, que se ha querido abordar este capítulo, por tratarse además del mismo enfoque que sigue el autor que aquí se estudia.

92. GUSDORF, G., *o.c.*, 442.

93. *Ibid.*, 442-447.

94. Cf. *Ibid.*, 222.

95. Cf. *Ibid.*, 226.

96. *Ibid.*, 229. La singularidad de cada memoria se alza así como una de las consecuencias más claras de este poder innovador que la acompaña: «No hay sólo una memoria, la misma para todos, sino más bien tantas memorias particulares como individuos. Cada memoria, con su composición y su ritmo, traduciendo la afirmación singular de cada hombre en el mundo.

De ahí que la intervención de la imaginación en la memoria no signifique una especie de participación abandonada a una fantasía sobreañadida a la verdad propiamente dicha. La imaginación representa el margen inevitable de interpretación inmanente a nuestra aprehensión de lo real, y que existe, como se ha visto, desde la percepción» (230-231).

«Esa función poética o fabuladora de la memoria [...] consiste en novelar lo real con el fin de afirmar un cierto mito de nuestra personalidad. Toda memoria es mitológica, y la finalidad misma del olvido corresponde a la contrapartida de esta defensa e ilustración de nosotros mismos, que se debe proteger contra los elementos de nuestra experiencia no integrables en esta intención de unidad»⁹⁷. Mitry lo expresa brevemente con las siguientes palabras: «los hechos de la memoria, en tanto que reestructuran en presente el pasado, se identifican con lo imaginario»⁹⁸.

Cabe ahora retornar a la consideración del papel que juega la memoria en una experiencia estética, como puede ser el cine, teniendo en cuenta ese poder innovador. Este tipo de experiencia, como la que se da en el cine, pone en juego el reconocimiento intuitivo.

«La imagen fílmica exige cierta actividad del espíritu, a cuyo término solamente puede convertirse en lo que es verdaderamente. La idea sugerida está suspendida en una operación de conciencia, en un acto intelectual que, si bien nunca es una reflexión ‘pensante’, un razonamiento analítico, es una especie de síntesis que vuelve a hallar, si no conceptos preformados, al menos sentimientos experimentados, un conocimiento adquirido, y que procede de la misma percepción y de los actos de memoria, que es una percepción ‘consumada’ a semejanza de las operaciones de transferencia y de las estructuraciones que a ella se refieren»⁹⁹.

Las imágenes se tornan sugerentes¹⁰⁰ en la medida en que aluden a ese reconocimiento personal. Nos sentimos aludidos por una imagen fugaz que provoca un estremecimiento en nuestro yo más íntimo y familiar. A partir de esa alusión, todas nuestras imágenes del mundo se despliegan, siempre que dispongan del tiempo y la libertad necesaria. «Por tanto, la experiencia poética propone al hombre una conciencia de sí, no según el modo discursivo, sino según la norma de una intención personal. La realidad poética toma paso sobre la realidad histórica. [...] Más allá de mi propia experiencia y los datos que me propone la interpretación de otros, yo presiento mi identidad última, el sentido de mi ser. Lo que he sido, pero también lo que haya podido ser, lo que hubiera podido ser, eso que habría sido más verdadero de mí que lo que fui, todo aquello que entra en lo que yo soy»¹⁰¹. El cine nos descubre nuestro propio interior desconocido, me ofrece posibilidades «de conocer la intencionalidad que

97. *Ibid.*, 231.

98. *II*, 164/140.

99. *I*, 413-414/347.

100. Cf. MÜNSTERBERG, *o.c.*, 46, donde entiende la *sugestión* como un proceso mental estrechamente relacionado con la imaginación y la memoria. Según él, una idea *sugerida* que se despierta en nuestra conciencia está construida del mismo material que las ideas que son evocadas por la memoria o por la imaginación.

101. GUSDORF, G., *o.c.*, 485-486.

mantenía en reserva y que me caracteriza, la tendencia de la que sólo tenía una vaga idea»¹⁰².

La experiencia del arte es a menudo más verdadera que la vida real porque sitúa al espectador en el centro mismo de su existencia, como protagonista de su propia vida, desvelándole la conciencia de su propia libertad, haciéndole autoconsciente. El arte nos afirma como seres libres, nos descubre no sólo como *actores* sino también como *autores* de nuestra propia vida¹⁰³, porque nos permite reconocernos a nosotros mismos en las acciones de otros, de tal modo que nos hacemos conscientes de nuestra propia identidad como si lo que percibimos fuera nuestra propia historia.

El reconocimiento que logra el espectador de su propia identidad sólo se entiende desde la participación afectiva que permite vivir virtualmente, gracias a la imaginación, las acciones vividas realmente y narradas por otros (o incluso, aun sin haber sido vividas realmente por el narrador, siendo ficticias, *lo podrían haber sido*). Las historias nos permiten reunir nuestro propio yo, disperso en el espacio y en el tiempo,¹⁰⁴ reconocerlo como unidad.

El cine, además, nos narra las acciones a través de imágenes, es decir, nos muestra seres humanos *en acción*, nos *muestra* el espacio y el tiempo *concretos* en que esas acciones se realizan. No es casual que el director de una película, al inicio de cada toma que se rueda, proclame: «¡Acción!».

«Los lectores o espectadores somos capaces de hacernos cargo empáticamente, de reconocernos en términos de *progreso vital*, con razón de felicidad o infelicidad, de plenitud final lograda o no, según los eventos o *cambios accidentales* que acontecen y son narrados en ese mundo»¹⁰⁵. De ahí que el cine puede concebirse como un medio idóneo para la formación moral, no porque proporcione en los personajes unos modelos a imitar, como a veces se ha pretendido con la literatura desde la educación, creyendo que porque los niños lean *La Cenicienta* van a ser mejores moralmente, sino porque el público puede reconocerse o no en las *acciones* de los personajes, afirmándose como *posibles autores de esas acciones*¹⁰⁶. La identificación emocional del público con la acción narrativa no

102. I, 222/191, donde continúa un poco más adelante: «La imagen fílmica es sustituta de la imagen mental con toda la fuerza de su convincente realidad. La participación entendida así es análoga a la actualización de la memoria cuando es provocada por una causa exterior».

103. Cf. MARÍN, H., *o.c.*, 122.

104. Cf. MARÍN, H., *o.c.*, 114-125.

105. GARCÍA-NOBLEJAS, J.J., «Razón poética de los primeros principios», *o.c.*, 45.

106. Cf. NAVAL, C., *Educación como praxis*, *o.c.*, 206-207, donde afirma: «la narrativa es central tanto para el estudio como para la enseñanza de la moralidad, y ese reconocimiento de la autoría de las elecciones, acciones y sentimientos morales marcaría el punto final del desarrollo de la sensibilidad moral. Contar historias a los niños, afirman, fomenta esa autoría cuando la audiencia es sensible y la historia contada representa la experiencia real».

termina en la proyección fílmica, sino que continua fuera de la sala; los personajes siguen viviendo en la conciencia (o memoria) del espectador y éste puede pasar a la reflexión en cualquier momento. La experiencia previa que ha ganado a partir de la película sirve de apoyo para tales reflexiones que pueden llegar a formar un juicio crítico acerca de la bondad o maldad de la vida real¹⁰⁷.

En definitiva, son tres las acepciones de la memoria que se manifiestan en el cine. En primer lugar, como simple almacén de imágenes para la comprensión fílmica, como la retención del curso de las imágenes y del hilo conductor de la historia que cuentan. En segundo lugar, la memoria puede concebirse como el reconocimiento de unas imágenes que nos remiten a alguna experiencia vivida. Y, por último, consiste en una memoria que refleja nuestra propia intencionalidad, nuestra posible proyección de futuro, una memoria que nos inventa a nosotros mismos. Se trata de un reconocimiento más profundo que alcanza todo nuestro ser.

«Así, el estudio del reconocimiento saca a la luz la necesidad de sobrepasar en la descripción de la memoria la función meramente presentativa o representativa. Los recuerdos no constituyen únicamente una crónica de nuestra experiencia tal como ésta fue, una historia ilustrada de nuestra existencia anterior. Su significación principal es la de expresar, por la evocación de nuestra historia, el sentido de nuestro destino. Más allá de la función práctica y positiva del recuerdo, se afirma una función actual e incluso una función profética. El tiempo del hombre no le viene dado a éste sólo en el pasado, sino también en el presente y en el futuro, y también en lo irreal. La memoria debe ser entonces comprendida como una realización de la esencia meta-física del hombre. No alcanza toda su significación mientras no se sitúe en el seno de una escatología de la vida personal»¹⁰⁸.

Queda así justificado el estudio de la memoria para entender la virtualidad educativa del cine, puesto que su papel no se limita a una función meramente recolectora y globalizadora de las imágenes, sino que es también fundamental para captar el sentido de la película y para entender la experiencia humana en general¹⁰⁹ y, sobre todo, para que el espectador descubra el sentido de su propia experiencia personal.

107. Cf. TARKOVSKI, A., *Esculpir en el tiempo. Reflexiones sobre el arte, la estética y la poética del cine*, Rialp, Madrid, 1991, 70-71, donde el autor critica el didactismo social que se respiraba en el ambiente artístico de la Rusia comunista y afirma que «el arte, desgraciadamente, sólo a través de la conmoción, de la *catarsis*, está en condiciones de capacitar al hombre para lo bueno» y difícilmente será efectiva una enseñanza moral basada en la transmisión e imposición de ideas y conceptos desgajados de la acción real.

108. GUSDORF, G., *o.c.*, 488.

109. Cf. NAVAL, C., *Educación como praxis, o.c.*, 206-207.

RECAPITULACIÓN

Estudiar la antropología que subyace a la teoría del cine de Jean Mitry no ha supuesto sino una reconsideración de las facultades psíquicas del hombre como base para una estética fílmica –tal como se anunciaba en un principio– pero, sobre todo, como su resultado. Es decir, no se trata de entender que la percepción, la imaginación y la memoria se ejercitan en el cine sólo como las capacidades básicas para la *comprensión* del sentido de una película, sino también como las facultades que intervienen para *crear* su sentido y, con éste, el del hombre mismo.

Con ello, el cine pasa de ser considerado como un espectáculo pasivo de masas a entenderse como una *actividad creativa personal* del espectador. Además, esta nueva perspectiva se aparta de posibles desequilibrios en favor de planteamientos intelectualistas acerca del arte cinematográfico, procurando siempre abarcar el ámbito de la emotividad que se halla también implicado en él.

Efectivamente, la participación afectiva del espectador se sitúa en el mismo centro de esta actividad creativa. Desde el momento en que el espectador se encuentra implicado en la lógica del relato fílmico, se desencadenan una serie de continuos reconocimientos que acaban por incluirle a él mismo. Se reconoce en las acciones de los personajes. Viéndose proyectado en ellas –a modo de los mecanismos de transferencia que estudia la psicología– descubre su propio interior. El cine se afirmará entonces como la posibilidad abierta al hombre para descubrir, como dice Mitry, la intencionalidad que mantenía en reserva y que le caracteriza, la tendencia de la que sólo tenía una vaga idea. Desde el momento en que cada ser humano es portador de una individualidad singular, que se va configurando en una *personalidad* que le distingue del resto de seres humanos, la proyección-identificación de la ficción se convierte en ocasión de reconocimiento y formación *personal*. El cine funciona a modo de espejo en el que el espectador

se reconoce y, a su vez, a partir de esa imagen, va configurando su propio yo, proyectándolo en el futuro.

Recordando las palabras de Peters, «el cine permite una participación virtual tanto física como mental, en la vida que viven otros seres en otro mundo. Puede decirse también que el espectador de una película vive una segunda existencia (virtual) en un segundo mundo (virtual); y para algunos esa existencia imaginaria puede tener tanta realidad como la vida cotidiana, a excepción –por decirlo así– de su ‘virtualidad’. No obstante, de esa misma virtualidad se deriva, precisamente, su encanto, su seducción y hechizo. Lo que aparece en la pantalla no es tangible, pero tampoco puede ‘tocarnos’ realmente; vivimos los hechos representados sin correr el menor riesgo»¹.

Y en efecto, en ello consiste la virtualidad educativa del cine. El título que encabeza esta investigación adquiere así un sentido más amplio, en el que ‘la *virtualidad* educativa del cine’ no se refiere únicamente a las posibilidades que el cine ofrece para la educación, sino que también existe una virtualidad inherente al hecho fílmico que puede ser considerada como educativa. En el primer caso, la educación califica sólo al término ‘virtualidad’, si se la entiende como una de las *posibilidades* que encierra el cine; en el segundo, es calificativo de la *virtualidad del cine*, de aquella cualidad de *virtual* de la que habla Peters. El cine constituye una realidad virtual, una realidad paralela a la vivida realmente, en la cual la libertad se pone en juego sin sufrir tan alto riesgo. Supone la posibilidad de ensayar la vida. Naturalmente, esto no significa que el valor experiencial de la ficción sea mayor que el de la vida real, puesto que el grado de compromiso que requiere la vida implica a *todo el ser personal* de cada uno, mientras que la ficción sólo requiere de una parte: la de las facultades psíquicas. En el cine quien actúa realmente son los personajes y no el espectador, que les observa como quien escucha a un amigo contar sus andanzas. En cambio, en la propia vida, las acciones son realizadas por cada uno, con todas sus consecuencias, con todo lo que ellas nos reportan de bueno y de malo. El grado de compromiso que requiere la vida es infinitamente mayor que el del cine, pero éste ofrece sin duda una buena ocasión para afrontar imaginariamente ese compromiso; aunque, desgraciadamente, en numerosas ocasiones existe el riesgo de que el cine acabe convirtiéndose fácilmente en una forma de enajenación.

Con todo, la educación no puede desatender el estudio de la participación del cine en el largo proceso que aquélla abarca, ya que las posibilidades que el cine proporciona al desarrollo de la vida humana son notables. Sobre todo, porque, tal como declaraba Julián Marías, el cine se sitúa en el siglo XX a la

1. PETERS, J.M.L., *o.c.*, 18.

cabeza de la educación sentimental o de las emociones, que es la base para una buena formación del carácter.

Así, puesto que la percepción sensible, la imaginación creadora y la memoria personal intervienen conjuntamente en la acción humana, es decir, se actúan globalmente, y puesto que el cine es ocasión *virtual* para ponerlas en práctica, cabe plantearle a la pedagogía la posibilidad de un aprendizaje *de y para* la vida humana a través del cine; empezando por el desarrollo perceptivo y de la sensibilidad, pasando por el ejercicio afectivo-cognitivo de la psique humana y finalizando en el compromiso de la actuación socio-moral del hombre en medio del mundo.

Jean Mitry no se dedicó a teorizar directamente acerca de la virtualidad educativa del cine, pero esta idea estaba estrechamente vinculada a su pensamiento y, sobre todo, a su vida, que dedicó no sólo al estudio teórico del cine, sino también a experimentarlo en la práctica y, sobre todo, a impartir su enseñanza hasta la edad de 81 años. El completo tratado de cine que supone la *Estética y psicología del cine* se apoya sobre una antropología poco articulada pero no por ello menos definida, que aquí se ha procurado exponer. El concepto de hombre desde el cual parte la estética cinematográfica de Mitry reconduce nuevamente al cine hacia un humanismo esperanzador para el futuro de este Séptimo Arte. Así lo declaran las palabras que cierran sus dos volúmenes:

«Como un escultor que hace salir de la arcilla una divinidad fabulosa, el cineasta, tallando en lo real, reconstruye el mundo a su manera, lo hace ver bajo una luz extrañamente nueva. Por eso el film es revelación, desciframiento, descubrimiento. En esto también el cine es la mayor de las artes, porque no es sólo un espectáculo, una escritura, la manera de contar una historia en imágenes más o menos cargadas de sentido: es una visión mágica, un conocimiento (conocimiento) intuitivo del mundo y de las cosas, ofrecido en un testimonio incesantemente renovado»².

El propósito de esta primera parte de la investigación ha sido el de sentar las bases antropológicas de las posibilidades educativas que ofrece el cine a partir de uno de sus teóricos más reconocidos, posibilidades cuyo estudio compete ya a la siguiente parte de la tesis.

2. II, 560/454.

PARTE II

DIMENSIONES EDUCATIVAS
DEL CINE

INTRODUCCIÓN

«El arte es el camino más breve de un hombre a otro»

CLAUDE ROY

En la primera parte de esta investigación se han desarrollado los conceptos básicos de la antropología sobre la que se asienta la teoría fílmica de Jean Mitry, básicamente los de una psicología de la percepción en la que se incluyen también la imaginación y la memoria. Se ha visto cómo detrás de esta psicología subyace una visión antropológica del hombre que se ha tratado de exponer hasta aquí. A partir de esta visión que podría calificarse de *humanista*¹ se pretende desarrollar ahora la virtualidad educativa que encierra el cine como medio de expresión, la cual se pone de manifiesto en relación con las distintas dimensiones de la vida humana: desde la más básica, que es la sensitiva, hasta las de mayor complejidad, que serían la dimensión social y moral del hombre. Por eso, sin abandonar la perspectiva antropológica inicial se ha querido estructurar el contenido de los capítulos que siguen a continuación según algunas de las dimensiones humanas a las que el cine y la educación pueden referirse: la dimensión sensitiva, la dimensión psíquica –que incluye tanto el elemento afectivo como el cognitivo– y la dimensión socio-moral.

En primer lugar, se ha considerado en la obra teórica de Mitry el plano sensitivo de la vida humana, la relación que se establece entre el medio cinematográfico y ese plano y el papel que el cine jugaría en una educación de la sensibilidad, concretamente en lo que se refiere a la percepción del espacio y del

1. ANDREW, D., *o.c.*, 250-251. No se debe entender este calificativo de *humanista* con aquél que según algunos críticos –normalmente procedentes del psicoanálisis y del estructuralismo, y ahora también del deconstruccionismo y del post-deconstruccionismo– esconde un nuevo intento por dominar el mundo de la burguesía nostálgica. Al contrario, humanista es toda explicación que reconoce el lugar que el hombre ocupa en el cosmos, como un ser que lo habita, es decir, que le otorga un significado que trasciende el tiempo y el espacio concretos.

tiempo, de la duración y el ritmo vitales. En segundo lugar, se estudia el plano psíquico de la vida del hombre, los elementos más importantes que intervienen en relación al hecho fílmico, y que se concretan en dos efectos psíquicos fundamentales que son bien conocidos ya desde la filosofía griega: la *mimesis* y la *catarsis*. Ambos contienen simultáneamente un componente afectivo y cognitivo. Y, por supuesto, también se pretende explicar cómo esto afecta a la educación de la experiencia subjetiva de la vida humana, la cual no siempre es *vivencial* –experimentada por medio de la acción real–, sino que también puede ser *virtual*, es decir, puede experimentarse a través de la ficción. Estas consideraciones revierten sobre toda la educación sentimental de afectos y emociones, y también sobre la educación del raciocinio. En tercer y último lugar, se trata un plano más complejo de la vida humana, aquel plano intersubjetivo en el que se desarrollan todas las acciones compartidas con otros seres humanos: el social, en el que alcanza mayor plenitud la educación de la personalidad. Sin embargo, ésta culmina con el carácter moral que adquiere la acción humana cuando se realiza desde la autoría personal de quien goza de la libertad característica del ser humano. Lo social queda inscrito, al final, dentro del marco más amplio de lo moral. En realidad, lo moral late en todas las dimensiones de la vida humana.

No se pretende con ello establecer una separación entre estas dimensiones de la vida del hombre; no hay acción social en la que no intervengan factores sensitivos y psíquicos, y viceversa, no hay acto sensible o psíquico en el que no haya algún componente social, es decir, en el que no quede comprometida la vida social de la persona que actúa (o de las personas afectadas por la acción). Se trata tan sólo de una distinción metodológica necesaria para ordenar el estudio de la teoría fílmica de Jean Mitry y de las relaciones que a partir de ella pueden establecerse entre el cine y la educación.

Por otro lado, dicha estratificación de niveles puede también responder de alguna manera a las aportaciones que la psicología del desarrollo evolutivo ha hecho en el campo de la educación, según las cuales conviene comenzar en edades inferiores educando el plano de la personalidad que se relaciona más con lo sensitivo; después, en edades intermedias como la pre-adolescencia y la adolescencia, deben atenderse prioritariamente los asuntos psíquicos, afectivo-emotivos de la experiencia personal; dejando el terreno de lo social y lo moral para edades más avanzadas y de mayor madurez, como la juventud y la edad adulta. Sin embargo, esto no significa que en las actuaciones de la sensibilidad o la afectividad de un niño o un adolescente no se encuentren implícitamente algunos componentes de tipo moral o social. Y por eso cabe afirmar que no existe en la vida real separación tajante entre el aprendizaje para la vida

sensitiva, el aprendizaje para la vida psíquica y el aprendizaje social. Las tres dimensiones se desarrollan conjuntamente, son interdependientes. Se podría argumentar que la primera de ellas está en la base de las demás, como primer eslabón sobre el que se sustentan la vida psíquica y social, y lo mismo ocurriría con lo psíquico respecto de lo social; pero estas condiciones de posibilidad también se establecen en la dirección inversa y, entonces, se puede sostener que la vida sensitiva no alcanza todo su sentido mientras no esté orientada en último término hacia la vida psíquica y social; del mismo modo, lo psíquico en el hombre se orienta hacia lo social para obtener un sentido pleno².

2. Se sigue básicamente, a la hora de establecer esta clasificación, la visión antropológica de YEPES, R., *o.c.*

CAPÍTULO IV

EL CINE Y LA EDUCACIÓN DE LA SENSIBILIDAD

A. LA INDETERMINACIÓN BIOLÓGICA DEL CUERPO HUMANO COMO BASE PARA UNA EDUCACIÓN DE LA SENSIBILIDAD

Las cuestiones que Arnold Gehlen planteó en 1940 a las teorías evolucionistas del hombre¹, siguiendo los descubrimientos del anatomista Louis Bolk y del paleontólogo Otto H. Schindewolf, han tenido eco en una gran parte del público intelectual europeo hasta nuestros días. Gehlen sostenía la idea de que el hombre es la única especie que no sigue el mismo esquema de adaptación al medio ambiente que las demás, gracias a su inespecialización biológica. Para Gehlen, el hombre conserva desde su origen un cuerpo morfológica y fisiológicamente inespecializado que le permite mantener a su disposición todas las potencialidades iniciales que posee. En la línea de la evolución el hombre es el único que no se adapta al medio ambiente sino que gracias a la inteligencia que va desarrollando, y debido a que nace biológicamente indefenso ante el mundo, logra adaptar el medio a su ser esencialmente inacabado. Como se verá a lo largo de la investigación, este ser inacabado del hombre repercute no sólo en el plano sensitivo-corporal sino también en otras dimensiones constitutivas como la inteligencia, la voluntad, la afectividad, etc. «Para la antropología tiene importancia decisiva, desde el punto de vista morfológico, la comprensión de la no-especialización y la no-adaptación del hombre a la circunstancia natural; su carácter de 'ser carencial'. Pues de ahí se sigue la cuestión antropológico-

1. Cf. GEHLEN, A., *El hombre*, Ed. Sígueme, Salamanca, 1980.

biológica sobre la capacidad para vivir de semejante ser y junto con ello la comprensión de la *acción* como punto central de la existencia humana. Y sólo partiendo de la acción nos formamos una idea de la función biológica de la conciencia»². Precisamente, esta continuidad entre lo sensible corporal y la conciencia se halla presente a lo largo de todo el pensamiento mitriano y, como se irá viendo, será de una gran importancia a la hora de concebir una educación integral de la persona.

Por tanto, desde su nacimiento el ser humano posee una plasticidad natural que le convierte en sujeto de múltiples y continuos aprendizajes. La indeterminación biológica del hombre al nacer es la base sobre la que se asienta la amplia posibilidad de aprender que irá configurando o moldeando su ser personal a lo largo de la existencia, a diferencia de otras especies animales cuyas características fisiológicas son tan específicas que el aprendizaje se reduce a mero adiestramiento, por el cual se especializan todavía más en la habilidad que les caracteriza: localizar la presa desde una gran altura, trepar por los árboles, escarbar una madriguera, etc³. Por eso, mientras el adiestramiento uniforma a los miembros de las distintas especies animales, el aprendizaje humano diversifica a cada individuo en una cierta personalidad.

Según Gehlen, «el interrogante hacia dónde se encamina la indeterminación, o falta de especialización de la persona, nos sitúa ante la problemática teleológica de la educación, en cuyo fundamento reside el concepto mismo de persona»⁴. Debido a que el hombre es morfológicamente independiente del medio, la infancia de la especie humana dura más que en el resto de animales, y esto significa que los niños requieren del cuidado y la atención de los adultos, para aprender a valerse por sí mismos y llegar a ser participativos en la sociedad, y, en definitiva, en provecho también de futuras generaciones. De ahí la existencia de un sistema educativo instituido en la sociedad. «Pertenece a la esencia misma del hombre en cuanto ser vivo estar abierto al mundo en la forma de modificar el entorno a través de su acción. El hombre ejerce actividades racionales; ningún otro animal ejerce esas actividades»⁵. Ésa es la razón por la que las actividades relativas a la satisfacción de la sensibilidad corporal se encuentran, en el hombre y no en el

2. GEHLEN, A., *o.c.*, 141.

3. Cf. POLO, L., "Evolución y apertura en el hombre" en *Ética. Hacia una versión moderna de los temas clásicos*, Unión Editorial, Madrid, 1996, 15-44, donde explica la diferencia entre el hombre y los demás animales a la luz de las teorías evolucionistas y de una ética antropológica. Siguiendo la misma idea que Gehlen ofrece del carácter inespecífico del cuerpo humano, afirma: «La instintividad se va indeterminando porque la conducta va siendo apuntalada por relaciones que permiten la producción de instrumentos» (35).

4. GERVILLA, E., "Persona y personalidad" en *Filosofía de la Educación hoy, o.c.*, 159, donde citando a Ortega también expresa breve y claramente esta múltiple posibilidad de la libertad humana: «se elige uno mismo entre muchos posibles sí mismos».

5. Cf. POLO, L., *Ética...*, *o.c.*, 39.

animal, vinculadas al arte, tal como lo advertía Aristóteles con respecto al arte culinario, considerándolo la primera de las artes⁶. Todo arte incluye el dominio de una cierta técnica⁷, y por tanto, encierra también un saber hacer que le dota de cierta racionalidad⁸.

B. AMPLIACIÓN DE LAS CAPACIDADES INNATAS DEL SER HUMANO: APRENDIZAJE Y LIBERTAD

La libertad se ha definido como la nota más característica de la persona. Y la plasticidad natural del hombre está en la base fundante de esa libertad; es decir, aquella inespecificidad morfológica que se refería a la especie humana actúa en favor de dicha plasticidad natural, ya que desde el momento en que el cuerpo humano se encuentra morfológicamente indeterminado, éste se abre a múltiples posibilidades de actuación (o capacidades) que se irán determinando a lo largo de la existencia. Paradójicamente, esta determinación que viene presidida por la libertad no se realiza en detrimento de ésta, sino todo lo contrario, la amplía. Que la libertad humana no quede menguada significa que la persona conserva aquellas capacidades iniciales que puede desarrollar, y es aquí donde entra en juego el proceso educativo. Persona, libertad y educación son tres conceptos que se implican mutuamente. Entendida la educación como crecimiento personal, ésta no es posible si no entra en juego la libertad. Por tanto, la libertad se convierte en condición de posibilidad para la educación⁹. Conviene, sin

6. Cf. *Ibid.*, 37.

7. Recuérdese el origen etimológico de la palabra 'arte', procedente del término griego *tekné*, que significa 'técnica'. Pero adviértase también que para los griegos la *tekné* era una forma del saber y no algo mecánico desligado de todo conocimiento, tal como se la entiende en la concepción moderna reduccionista. Cf. GONZÁLEZ CASTRO, J.F., *Palabras castellanas de origen griego*, Ediciones Clásicas, Madrid, 1994, 63.

8. Cf. LABRADA, M.A., "La racionalidad en la creación artística" en *Anuario filosófico*, XVII-1, 1984, 45-63, donde la autora explica precisamente esta cuestión de la racionalidad en el arte desde el pensamiento de Gadamer.

9. Cf. ALTAREJOS, F., "Persona, libertad y educación" en *Educación y Felicidad*, Eunsa, Pamplona, 1983, 76-83, donde avisa de la consideración de la libertad no como valor supremo de la educación, que sería la felicidad humana, sino como valor indispensable y germinal, cuyo fundamento se encuentra en la persona, de la cual es su manifestación operativa; «y así, la educación de la persona postula, en ella misma, la educación en la libertad» (77).

embargo, no confundirla con el fin último de la educación, que es la felicidad, como ha sucedido desde Rousseau y a lo largo de toda la modernidad¹⁰.

Por tanto, todo lo que de algún modo va conformando a la persona humana es educación. Hablamos propiamente de educación cuando se trata de un proceso formalmente intencionado de perfeccionamiento, pero existe también un tipo de educación no formalizado, que se encuentra en la vida, en el *ejemplo*, con los amigos, en la calle, en los medios de comunicación¹¹. En ocasiones este tipo de educación es más efectiva que aquella que está institucionalizada en las escuelas. En nuestros días, es el cine, sin duda, uno de los protagonistas de la gran escena informal de la educación. Sin embargo, es bien sabido que el cine está dominado cada vez más por la industria y que las condiciones a las que se ve sometido por la rentabilidad económica que ésta le impone dificultan la mayoría de las veces esa virtualidad educativa que pretendemos defender aquí. Más que favorecer la formación de una rica personalidad en el espectador por medio de ese «conocimiento (co-nacimiento) intuitivo del mundo y de las cosas»¹², tal como lo define Mitry, acaba irremediabilmente por *de-formarla*¹³.

De hecho, el significado real de aquella plasticidad inicial del hombre que venía tratándose en párrafos anteriores no recae únicamente en las posibilidades que se abren de aprender una buena conducta sino también en las ocasiones de *aprehender* las malas al mismo tiempo. Y con el cine, como con los amigos, la familia, y la vida en general, nos hallamos expuestos también al influjo de los malos ejemplos. De ahí que, además de afirmar la virtualidad educativa del cine, hay que reconocer también la necesidad complementaria de formar el juicio crítico respecto a los productos audiovisuales que se consumen en el mercado¹⁴.

10. Cf. BERNAL, A., *Educación del carácter/Educación Moral. Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*, Euns, Pamplona, 1998, 228-229.

11. Para la explicación de la diferencia entre la educación formal, no formal e informal, cf. ALTAREJOS, F., «El papel de la familia en la humanización de la sociedad», en *Scripta Theologica*, vol. XXVI, 3, sep.-dic. 1994, 1057-1073, 1060.

12. *II*, 560/454.

13. Se entrará con mayor profundidad en estas cuestiones al abordar el último capítulo de esta segunda parte dedicado a la sociabilidad humana y a la educación.

14. No está dentro de la intención de este trabajo profundizar en estas consideraciones sobre la formación del juicio crítico en el espectador, aunque dejamos para el final algunas aportaciones al respecto que pueden ser sugerentes para futuras investigaciones. El tema de la alfabetización visual ha sido tratado en el ámbito anglosajón desde los años 70 y cuenta en los EE.UU. con una asociación dedicada a ello: la *International Visual Literacy Association*. En España, no son muchas las iniciativas al respecto. Un estudio teórico-práctico reciente sobre la alfabetización visual desde un enfoque interdisciplinar pero de orientación prioritariamente cognitiva, que cuenta tanto con un modelo teórico como con una propuesta didáctica, se encuentra en ORTEGA CARRILLO, J.A., *Alfabetización visual y desarrollo de la inteligencia. Programa de intervención didáctica basado en el entrenamiento de capacidades perceptivo-visuales, grafomotrices y de lectura crítico-analítica de la imagen*, Fundación Educación y Futuro, 1996, cuyo objetivo responde a la necesidad de que la educación «fomente actitudes y habilidades intelectivas que permitan al ciudadano leer críticamente los mensajes provenientes de los mass-media» (20).

Dicha necesidad formativa surge precisamente de esa virtualidad que tiene el cine de afectar positiva o negativamente al espectador, de contribuir a formar una personalidad plena o a *de-formarla*, y precisamente también por aquella plasticidad de la naturaleza humana.

Como se sugería anteriormente, esta plasticidad inicial no se va perdiendo a medida que el hombre crece y se autodetermina, sino al contrario, cabe constatar la ampliación que ésta sufre por medio del aprendizaje que un sujeto realiza a lo largo de la vida. Las capacidades innatas que la educación trata de desarrollar en el hombre, en lugar de reducirse a medida que se van convirtiendo en actuales caracteres de la persona, se mantienen tan abiertas como al principio, e incluso –enriquecidas por los diversos aprendizajes adquiridos–, todavía amplían sus posibilidades iniciales. El proceso de aprendizaje, que consiste en el desarrollo de aquellas capacidades iniciales de la naturaleza humana, abre mayores posibilidades de desarrollo; es decir, en la medida en que algo se aprende se puede aprender más de ese algo. Por tanto, es como si aquella plasticidad inicial de la naturaleza humana todavía se ampliara más. De ahí, la denominación de ‘segunda naturaleza’ que Aristóteles daba a la noción de hábito¹⁵. El hábito que se define como un saber práctico adquirido y estable, se adhiere a la naturaleza humana como una segunda naturaleza, y además de ser aprendido se convierte también en ocasión de aprender.

Sin embargo, a la vez que la naturaleza humana puede quedar aumentada por medio del hábito, y entonces hablamos de ‘virtud’, también puede menguar, cuando se trata del ‘vicio’¹⁶. Todo depende de si ese aprendizaje enriquece o empobrece la naturaleza del hombre, si está en consonancia o en oposición a ella, es decir, si se realiza desde sí mismo o desde fuera de sí, en definitiva¹⁷. En la medida en que una acción humana se desliga de la naturaleza del hombre o incluso actúa en contra de ella, ésta queda deteriorada y disminuye ese amplio

15. Cf. ALTAREJOS, F., *Educación...*, o.c., 142, donde explica cómo en el proceso educativo «más que la naturaleza primigenia, interesa la segunda naturaleza que el hombre adquiere en su vivir. Ésta no niega a aquélla, sino que la asume en su principio esencial que es su autoperfeccionamiento; la primera naturaleza no se desecha, como abandona el reptil su piel, sino que se desarrolla en ella misma, como una semilla, hasta un grado que permite hablar de segunda naturaleza, sin que esto suponga negación de la primera.

Este hecho humano es entendido como *hábito*. [...] Como poseído por el sujeto, o, dicho de otro modo, como desarrollo intensivo de lo poseído por el sujeto, y, por tanto, más plenamente poseído, el hábito significa *lo que se tiene* –lo ‘habido’ o ‘tenido’. Tal es el sentido de hábito –*héxis*– para Aristóteles».

16. Cf. GEHLEN, A., o.c., 36: «La autodisciplina, la educación, el adiestramiento en el sentido de adquirir forma o mantenerse en ella; todo ello pertenece a las condiciones de existencia de un ser no terminado. Por cuanto que el hombre está dejado a sí mismo y puede desperdiciar su tarea vitalmente necesaria, es el ser amenazado o ‘en riesgo’, con una posibilidad constitucional de malograrse».

17. Cf. POLO, L., “La libertad posible” en *Nuestro Tiempo*, 234, Pamplona, 1973, 56-66.

abánico de posibilidades. Se reduce, por tanto, la libertad que le corresponde como nota característica suya. Por el contrario, cuando una acción realizada por el hombre está fundamentada sobre la naturaleza humana, ésta se amplía abriendo mayores posibilidades de libertad. Se trata de una efectiva ampliación de las capacidades innatas del hombre –desde la sensibilidad a la conciencia– y, por tanto, de un verdadero aprendizaje. Paradójicamente, en el proceso de auto-determinación del hombre, éste, en lugar de limitarse, se vuelve más libre¹⁸. En este proceso de personalización que constituye el proceso educativo, el hombre aprende a ser más hombre. Lo que se trata de afirmar es que la educación es un proceso íntimamente ligado a la vida humana, necesariamente unido a ella, y no algo que pueda considerarse de modo independiente, más sometido al vaivén de las políticas dominantes en cada momento histórico concreto que a la común naturaleza humana. Por eso, el hombre no sólo se educa en la escuela, como institución formal, sino también, y principalmente, en la familia, con los amigos, con el arte, y en la vida, en general. «La esencia de la naturaleza transformada por él en algo útil para la vida se llama *cultura*, y el mundo cultural es el mundo humano. [...] La cultura es pues la ‘segunda naturaleza’: esto quiere decir que es la naturaleza humana, elaborada por él mismo y la única en que puede vivir. [...] *Exactamente en el lugar que ocupa el medio ambiente para los animales, se halla para el hombre el mundo cultural*»¹⁹.

Por eso, autores como Julián Marías afirman la necesidad vital del arte para el hombre, la imaginación como función vital de la vida humana y, como se verá más adelante, la ficcionalidad como una capacidad natural²⁰. El cine, sin duda, forma parte de ese mundo cultural que el hombre del siglo XX ha desarrollado para subsistir en el medio natural. Sus grandes posibilidades todavía hoy se hallan poco exploradas. Mitry fue uno de los primeros autores que sistematizaron, al margen de cualquier estilo específico, una teoría estética completa sobre el cine como un fenómeno de la experiencia²¹.

El cine, que para Mitry era el arte capaz de captar y mostrar la vida en su duración, en su transcurrir espacio-temporal, el arte de la «presentificación», puede ser entendido entonces como uno de los lugares principales que hoy ofrece el arte para una educación así concebida, que esté orientada a la vida. No todo

18. Cf. ALTAREJOS, F., *Educación...*, o.c., 80.

19. GEHLEN, A., o.c., 42.

20. Cf. MARÍAS, J., *La imagen...*, o.c., 81, donde expresa su preocupación por la carencia actual del arte en la cultura: «Si la poesía es algo importante en la vida humana [...], si es algo necesario para vivir, y no un simple entretenimiento, esto es grave; porque la casi totalidad de los hombres de nuestra época quedan privados de esa sutil vitamina lírica. ¿Qué extraños escorbuto morales podrán seguirse de ello?»

21. Cf. LEWIS, B., “Foreword to the English Translation”, o.c., vii-xi.

cine cumple estas condiciones, pero tal cine entonces no sería verdadero cine para Mitry, o sólo se lo podría considerar en menor medida. La teoría fílmica de Mitry está construida sobre una consideración exclusivamente artística del cine. Por tanto, hay que tener en cuenta que sus afirmaciones sólo pueden aplicarse a un tipo particular de películas, aquellas que cumplan las condiciones necesarias del arte. Como ha señalado uno de sus principales estudiosos en el ámbito anglosajón, «el cine de Mitry comprende aquellas películas que nos elevan de la vida cotidiana, presentándonos un mundo de experiencia concreto y vívido, impregnado de significado simbólico y profundo sentimiento, un mundo que es ‘el mismo’ pero ‘otro’»²², un mundo sensitivo que remite a lo inmaterial, que nos transporta desde la existencia de las cosas hasta su esencia²³.

Es preciso comenzar, por tanto, atendiendo al plano más básico de la existencia humana que es la vida sensitiva y todo lo relacionado con la educación de la sensibilidad humana. Sin duda, el cine ocupa un lugar específico en esta parte de la educación estética. A través del cine se adquiere una sensibilidad especial; con Mitry, podemos hablar tanto de «sensibilidad cinematográfica», como de «cultura cinematográfica», y también, por tanto, de «educación cinematográfica», que no sólo se refiere a una educación *para* el cine, sino sobre todo *desde* el cine. Es decir, existe una sensibilidad inicial para el cine que se puede ir *transformando* en una cultura, en un hábito cinematográfico, en un saber, que a su vez revierte de nuevo en una mayor sensibilidad para el cine, y, en definitiva, para las cosas que el cine nos cuenta. He ahí la raíz del carácter educativo del arte cinematográfico.

Se puede hablar de ‘educación cinematográfica’ en un doble sentido, ya señalado por J.L.M. Peters en 1961 para la UNESCO: el de una formación del alumno en la técnica, la historia, la estética y la teoría fílmicas que le prepare como espectador para apreciar el cine de calidad (igual que se hace con la literatura), y en otro sentido, anterior a éste, que se encuentra en la esencia misma del arte cinematográfico y del arte en general (también el literario), y que consiste en considerar el cine, desde el punto de vista de la educación estética del hombre, como un ámbito de posible aprendizaje para la vida. En este último sentido, que no deja de requerir el complemento del primero, se plantea esta investigación. La consideración pedagógica de aquél primer sentido tendría que ver más con una didáctica del cine que con la estética. No se pretende elaborar aquí ninguna didáctica aplicable al estudio del fenómeno fílmico en las escuelas puesto que ello

22. *Ibid.*, vii.

23. Cf. I, 144/129.

encauzaría la investigación hacia otras cuestiones más de tipo práctico, muy discutibles por otro lado, distanciándola del hecho fundamental al que este estudio se reduce: la virtualidad educativa que presenta la misma esencia del cine. Esto es lo que se encuentra en el pensamiento de Jean Mitry y no la elaboración de ninguna didáctica. Pero cabe advertir que si éste fuera el caso, desde su punto de vista, sólo sería admisible una formación en los estilos, los géneros, la historia y la estética, pero de ningún modo esa pretendida gramática del lenguaje fílmico que procuraron las tendencias semiológicas de los últimos decenios²⁴, puesto que al estar este tipo de lenguaje fundado en una estética no es posible aplicarle ninguna normativa fija como ocurre con el lenguaje verbal. Ésta es una cuestión clave en la teoría mitriana que se verá detenidamente más adelante.

1. LA CORPORALIDAD DESDE LA FENOMENOLOGÍA: DE LA SENSACIÓN A LA CONCIENCIA

Toda cuestión relativa a la sensibilidad está enraizada necesariamente en la noción de corporalidad. J. Choza y J. Vicente distinguen cuatro enfoques irreducibles entre sí en el estudio de la corporalidad y la sensibilidad. El primero de ellos considera el cuerpo desde la exterioridad objetiva como una realidad física con propiedades que pueden ser estudiadas por distintas ciencias, como la anatomía, la fisiología, la geometría, etc. El segundo lo hace desde la intimidad objetiva: la metafísica estudia la noción de alma como aquello que constituye a un cuerpo como tal, es decir, como sustancia. En tercer lugar, la fenomenología, desde la intimidad subjetiva, estudia el cuerpo como lo dado a la propia conciencia. Y en cuarto y último lugar, la antropología cultural o la teoría del arte estudian, desde la exterioridad subjetiva, la expresión objetiva del cuerpo a través de la cultura²⁵.

Para estudiar aquí la relación que se establece entre la sensibilidad corporal, la educación y el cine, se dejan a un lado las dos primeras perspectivas, física y metafísica, sin olvidar la importancia de sus aportaciones al conocimiento profundo de la realidad y de la actuación humana, que es expresión de quien se constituye sustancialmente por la unión de un alma espiritual y de una estructura fisiológica corporal. Los enfoques antropológico y fenomenológico que aquí se

24. Cf., por ejemplo, METZ, CH., *Imágenes y pedagogía*, Ed. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1972.

25. Cf. CHOZA, J. y VICENTE, J., *Filosofía del hombre, o.c.*, 127.

adoptan se deben a las exigencias del objeto de estudio de esta investigación: la educación y el cine; se trata en ambos casos de realidades de carácter práctico referidas a un saber: la pedagogía y la estética fílmica, respectivamente. Interesa, por tanto, estudiar la sensibilidad desde la relación que se establece entre ella y estas dos realidades de carácter práctico-teórico; relación que se origina en la concreción de la experiencia sensible, donde principalmente entran en juego tanto la exterioridad como la interioridad subjetiva; es decir, la expresión cultural y la intimidad que supone dicha experiencia. Así, el interés de la investigación acerca del cine y la educación como dos fenómenos relativos a la sensibilidad se centra principalmente en el carácter artístico y en el carácter de intimidad que ambos encierran.

En cuanto a la participación del cuerpo como materia objetiva estudiada por las ciencias físicas y del alma estudiada por la metafísica, sólo será mencionada en la medida en que pueda esclarecer alguna cuestión puntual para los anteriores enfoques mencionados. Un estudio detenido y riguroso de ambas realidades, física y metafísica (cuerpo y alma), referido a la relación entre el cine y la educación requeriría un nuevo trabajo de investigación, aparte del que aquí se pretende. Se emplaza ese trabajo, no de menor interés que el presente, para futuras investigaciones. El objeto de éste queda así delimitado dentro de la consideración subjetiva de la relación entre el cine y la educación, tanto como expresiones externas de la sensibilidad humana que se concretan en la cultura y el arte, como en cuanto fenómenos internos, vividos como intimidad y autoconciencia.

La fenomenología existencial de Merleau-Ponty, bien conocida por el autor que aquí se estudia, aborda directamente el problema de la corporalidad como un fenómeno de la experiencia subjetiva. Mitry fundamenta la mayor parte de su psicología de la percepción fílmica en la teoría fenomenológica de Merleau-Ponty. No sólo se encuentran en su tratado numerosas anotaciones directas de la obra del filósofo francés sino también continuas referencias indirectas. Sin embargo, la postura mitriana frente a la del fenomenólogo queda ligeramente desviada por su clara inclinación hacia teorías un poco menos subjetivas y algo más positivas como la Psicología de la Forma. Recupera parte de las teorías formalistas de Arnheim, y algunos de sus seguidores más recientes²⁶, dejando a un lado el reduccionismo apriorista que éstas establecen al defender la existencia de

26. El psicólogo alemán R. Arnheim formado en la *Gestalt* importó a los Estados Unidos la fundamentación psicológica de las formas artísticas, impulsando allí toda una línea de investigación y actuación educativa que todavía perdura. E. W. Eisner fue el primero de sus seguidores en el ámbito educativo, encabezando ahora una corriente muy extendida y que en los últimos años ha ido llegando también a España. Cf. *Cuadernos de Pedagogía*, 208, monográfico "Educación Artística", noviembre 1992.

unas estructuras perceptivas preformadas. Recuérdese que para Mitry el único *a priori* aceptable está en los límites marcados por los niveles de la sensibilidad corporal, o sea, por los umbrales sensitivos.

En general, se puede afirmar que la teoría de Mitry se nutre más de las posturas humanistas de algunos autores de la primera mitad de siglo como Merleau-Ponty, Husserl, Sartre, o Bergson, que de los de la siguiente generación francesa, de los llamados ‘estructuralistas’, tales como Barthes, Lacan, a los que también conoce y se refiere puntualmente. Y a algunos de ellos, precisamente, pondrá en tela de juicio más tarde en *La semiologie en question* y en un artículo aparecido en la *Revue d’Esthétique*, que más tarde se ha traducido al castellano para una recopilación de artículos de varios autores en torno a la estética estructuralista²⁷.

Para M. Merleau-Ponty se trata de aceptar un sustrato que precede a la separación entre sujeto y objeto. Una especie de vida de conciencia pre-personal que se encuentra en el nivel de la sensación. No se puede decir ‘yo’ absolutamente como tampoco se puede acceder a un objeto absoluto del mundo. El cuerpo es el intermediario necesario entre el yo y el mundo exterior²⁸.

«El sensor y lo sensible no están uno frente al otro como dos términos exteriores, ni es la sensación una invasión de lo sensible en el sensor. Es mi mirada lo que subtiende el color, es el movimiento de mi mano lo que subtiende la forma del objeto o, mejor, mi mirada se acopla con el color, mi mano con lo duro y lo blando, y en este intercambio entre el sujeto de la sensación y lo sensible no puede decirse que el uno actúe y el otro sufra, que uno sea el agente y el otro el paciente, que uno dé sentido al otro. Sin la exploración de mi mirada o de mi mano, y antes de que mi cuerpo sincronice con él, lo sensible no pasa de ser una vaga sollicitación»²⁹.

27. Se trata del artículo que lleva por título “Un lenguaje sin signos” en AA.VV., *Estructuralismo y estética*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1971, (147-165), aparecido originariamente en *Revue d’Esthétique*, tomo XX, 2-3, 1967, donde por primera vez, después de la publicación de los dos tomos de su tratado, responde a las cuestiones planteadas por la naciente aplicación de la semiología al cine y, en particular, a la crítica que le hace uno de sus primeros representantes Ch. Metz en *Essais sur la signification aux cinéma*, vol.2, Klincksieck, París, 1972, 9-86.

28. Cf. MERLEAU-PONTY, M., *Fenomenología de la percepción*, Planeta-Agostini, Barcelona, 1985, 224. Unas páginas más adelante afirma con rotundidad: «el sujeto de la sensación no es ni un pensador que nota una cualidad, ni un medio inerte por ella afectado o modificado; es una potencia que co-nace (co-noce) a un cierto medio de existencia o se sincroniza con él» (227). Se encuentran en estas afirmaciones unas indudables referencias al pensamiento de Cassirer sobre la significación simbólica y al de Bergson sobre la energía creadora.

29. *Ibid.*, 229.

M. Merleau-Ponty no acepta la consideración de la percepción como una impresión pura³⁰ y acude aquí directamente a la crítica de E. Cassirer a la tesis empirista, para quien «al mutilar la percepción por arriba, el empirismo la mutilaba también por abajo: la impresión sensible queda tan falta de sentido instintivo y afectivo como de significación ideal»³¹. Por tanto, la crítica se extiende a la concepción exclusivamente psicofisiológica de la percepción, que convirtiendo al cuerpo vivo en un exterior sin interior, convierte también a la subjetividad en un interior sin exterior, en un espectador imparcial.

La fenomenología concibe el cuerpo a la vez como interior y exterior, por eso lo entiende como «la mediación adecuada entre la psique y el mundo físico»³². Sobre aquella apertura inicial del cuerpo al cosmos se sustenta la idea fenomenológica de la *inmediatez* con que los fenómenos son dados a la conciencia. Así, el cuerpo se experimenta al mismo tiempo como sensibilidad cinestésica y cenestésica, es decir, «como fuerzas físicas y disposiciones para la acción en un medio físico y sobre realidades físicas, y así el cuerpo propio es vivido por cada animal de modo diferente según su dotación sensitiva, [...] y en grado máximo en el hombre»³³.

Mitry comparte en buena medida estas consideraciones sobre el conocimiento fenomenológico de la realidad, pero siempre mantiene ciertas reservas frente al principal riesgo de la fenomenología de que la conciencia acabe por construir desde sí misma la realidad y la llene de prejuicios. De ahí sus posturas más matizadas al respecto, inclinadas hacia las teorías formalistas de la psicología de la *Gestalt*, y de ahí la fuerza que para él adquiere el conocimiento sensible como primer contacto con la realidad al que tanto la afectividad como la inteligencia se encuentran siempre necesariamente ligadas³⁴.

«El pensamiento concreto (de alguna manera afectivo) sólo puede ser pensado sobre las cosas, es decir no sólo sobre una representación sino a partir de una

30. Cf. *Ibíd.*, 26.

31. *Ibíd.*, 74.

32. CHOZA, J., *Manual de antropología filosófica*, Rialp, Madrid, 1988, 165.

33. *Ibíd.*, 165

34. Cf. LEWIS, B., *Jean Mitry and the Aesthetics...*, 40-47, donde explica el carácter constructivista que adopta el pensamiento mitriano en su intento por superar el conflicto entre el realismo y el idealismo en cuanto al conocimiento del mundo. Pero si efectivamente nuestro autor parece tender hacia posiciones constructivistas en cuestión de percepción y creación artística, no queda tan claro en lo que se refiere a su concepción del sustrato sensible de la naturaleza humana. En la sensibilidad hay cierta predeterminación que viene marcada por los niveles sensitivos de los órganos corporales; además, la influencia reconocida que sobre este punto de su teoría ejerce la fenomenología, matizada por las teorías formalistas de la *Gestalt*, es decisiva a la hora de rechazar una postura excesivamente constructivista. Para Mitry, el cine es, efectivamente, una construcción del mundo y no el mundo mismo, al igual que lo es el conocimiento; pero ambos se llevan a cabo sólo desde la experiencia sensible del mundo, y ésta tiene para él cierto criterio de realidad.

sensación que caracteriza esas cosas. Lo contrario sería el pensamiento abstracto, conceptual, que puede ser pensado bajo forma de significaciones, es decir, como conciencia de relaciones. Pero tampoco podría haber conciencia de relaciones sin que hubiese –o haya habido– conciencia de cosas (o de formas) de las que estas relaciones son constitutivas»³⁵.

Para Mitry, existe en el conocimiento de la realidad un *continuum* que va desde la sensibilidad a la conciencia, y la imagen cinematográfica es una buena muestra de ello, puesto que al mismo tiempo que es sensible y remite a un objeto sensible de la realidad, es también un reflejo de su ausencia, y por lo tanto, algo mental. Ambos elementos se implican mutuamente y, en la medida en que la imagen refleja más sensiblemente la presencia, entonces su ausencia es más patente. El primer plano es ejemplar en este sentido: «el primer plano es más abstracto en el plano intelectual cuanto que su contenido es percibido más *sensiblemente*. Nada es más concreto que lo que *muestra*, pero nada es más abstracto que lo que *deja entender*»³⁶.

«Nunca debe perderse de vista que la imagen, siendo necesariamente imagen de algo, es, por esencia, *objetiva y concreta*. Sólo por implicación se convierte en un signo, en una potencia; pero es *esta potencia, no la imagen, lo que es abstracto*. Y si la imagen está siempre sometida a la visión personal del realizador, a sus intenciones, no lo está sino en sus formas, no en su ser. Lo está en su finalidad expresiva, no en su existencia propia»³⁷.

Por lo tanto, para una concepción de este tipo, el papel inicial de una posible educación de la sensibilidad es clave para todo el conocimiento posterior que continua también en la percepción afectiva y acaba en el conocimiento intelectual. Por eso, al plantear desde una concepción mitriana la posibilidad educativa del cine hay que empezar planteando una educación de la sensibilidad a partir del cine. Como sugiere J. Choza, el conflicto que planteó la modernidad entre empiristas y racionalistas sobre la fiabilidad del conocimiento sensible, sobre su ‘objetividad’, se desvanece al contemplar el mundo desde el punto de vista de la acción vital como un todo. Desde el mundo vital del hombre, los sentidos –penetrados de la infinitud del intelecto y fundados también en la libertad– permiten un tipo de acceso a lo realmente real, distinto al acceso que permite la ciencia pero igualmente válido.

35. I, 76-77/74.

36. I, 428/359.

37. I, 459/384.

«Todo conocimiento comienza con la *experiencia*, es decir, con los sentidos, porque los sentidos son *criterio de realidad*, y si el conocimiento es conocimiento de la realidad ha de empezar por ahí, aunque luego en elaboraciones posteriores llegue a una pluralidad de modalidades: conocimiento científico, artístico, metafísico, puramente formal, etc.»³⁸.

Llegando a este punto, no se puede dejar de advertir la articulación que Mitry reconoce entre el conocimiento y la acción, entre el mundo del saber y el mundo de la vida. En Mitry, la experiencia fílmica se erige como lugar de confluencia de ambas realidades: se trata de un mundo casi tan sensible como el real –pero construido formalmente por un cineasta según su visión personal– que fuerza de algún modo al espectador a pensar sobre él. Dicho ejercicio revierte de nuevo sobre la acción vital y sobre el mismo cine.

Esta apreciación es decisiva para la educación, puesto que una consideración exclusivamente intelectualista que se preocupa de lo sensible y lo afectivo únicamente en la medida que ambos elementos son requeridos para el conocimiento racional, sin que éste revierta de algún modo en la vida misma por medio de la acción, acaba cayendo en un reduccionismo cognitivista que, en definitiva, convierte a la educación en un fenómeno infecundo. La conducta humana es fundamentalmente aprendida, principiada por el conocimiento y el aprendizaje³⁹. Ello significa que resulta no sólo de la naturaleza humana sino también del arte, de la cultura. O, mejor todavía, –y refutando aquella pretendida dicotomía del binomio naturaleza-cultura– que la naturaleza humana se define precisamente por su apertura a la libertad en la acción misma.

Por lo tanto, y a pesar de su rechazo frente a las posturas moralistas de algunos críticos de cine y también algunos sectores de la pedagogía, Mitry reconoce la importancia de la influencia que el cine ejerce sobre el espectador; pero, contrariamente a ellos, la valora positivamente siempre que el espectador tenga la suficiente formación crítica. Mitry defiende abiertamente, por un lado, la libertad artística del cine y, por el otro, la capacidad crítica y la formación cinematográfica del espectador. En consecuencia, la mejor solución que la pedagogía podría adoptar no está en sancionar esta nueva forma de arte sino en formar críticamente la apreciación de ella en todo espectador⁴⁰. El educador debe entender que frente a la pantalla los espectadores «estamos fascinados precisamente por-

38. CHOZA, J., *Manual...*, o.c., 181.

39. Cf. *Ibíd.*, 133.

40. Cf. ELLUL, *La palabra humillada*, Eds. S.M., Madrid, 1983, donde defiende una postura pedagógica de tintes pesimistas frente a la cultura de la imagen.

que se nos impone la mirada de otro. Hay una especie de hipnosis, dado que una voluntad extraña sustituye a la nuestra. El mundo se presenta mediante *una mirada que se ha hecho mundo*, mediante un mundo que se ha hecho *logos*.

Pero sólo hay alienación en el exacto sentido de la palabra cuando se toma este 'enunciado' del mundo por el mundo mismo. El cine es un juego que me fascina tanto más cuanto que lo que ofrece *parece* real. Pero si se le parece, no es sin embargo el mundo. La imagen me cautiva al igual que el mundo que esa imagen reproduce, más incluso, puesto que esa imagen me da algo *más*. Pero no es más que una imagen. Esta presencia que es ausencia, esta 'cuasi presencia' me hechiza. Sólo quedo frustrado si la considero verdadera. Aunque 'concreto', lo imaginario no deja de ser imaginario. Su presencia se me escapa, pero al mismo tiempo, me colma. Me libera de mis obsesiones y me propone una imagen que es a la vez el mundo y yo mismo: una visión mágica del universo»⁴¹.

De este modo, lo que importa para la educación no es tanto si los personajes son buenos o malos sino que sus acciones se presenten como realmente son, buenas o malas. Por otro lado, el contenido de la película siempre se ajusta en mayor o menor medida a una cierta edad madurativa en el espectador, a un cierto criterio, puesto que un espectador incapaz de interpretar correctamente unos determinados contenidos en la película o de juzgarlos críticamente, queda más expuesto a su influjo. «Fácilmente se adivina que el influjo del drama se halla en función de la mentalidad del espectador. La libertad de juicio (así como el valor de éste) no depende más que de su madurez de espíritu, de su cultura y, más quizá todavía de su familiaridad con el lenguaje cinematográfico»⁴². De ahí la apuesta de esta investigación por una educación cinematográfica en ambas direcciones, tanto en el sentido de obtener esa cultura cinematográfica para poder ver cine como en el sentido de que el cine procura cultura y formación. Precisamente la opinión que aquí se mantiene, como se verá más adelante, es que ambos sentidos se implican mutuamente.

C. EDUCACIÓN DE LA SENSIBILIDAD A PARTIR DE LA EXPERIENCIA FÍLMICA

Para entender la virtualidad educativa del cine que sugiere la teoría de Mitry en lo que se refiere a la sensibilidad, es necesario hacer antes unas considera-

41. II, 558/452.

42. II, 68/60.

ciones sobre el fundamento de la íntima vinculación entre la estética y la psicología de la percepción, central en la teoría mitriana. En buena parte, Mitry basa su concepción estética del cine en el pensamiento fenomenológico de Dufrenne, de modo parecido a como su psicología del cine se centra en la fenomenología de Merleau-Ponty. En una de las citas que hace del esteta francés, Mitry subraya las siguientes palabras: «*el ser del objeto estético no es el ser de una significación abstracta, sino el ser de una cosa sensible que no se realiza sino en la percepción*»⁴³. Esto explica que toda la propuesta estética de Mitry esté basada en una psicología de la percepción. La percepción está en la base de toda estética posible, del mismo modo que puede definirse como la primera instancia de la psicología.

Para Mitry, la verdad esencial del objeto estético trasciende lo percibido aunque no se revele sino a través de la percepción misma. Por eso, el objeto percibido no puede ser independiente de la misma percepción, aunque tampoco puede serlo de la conciencia subjetiva que le otorga su sentido. De este modo, situado a medio camino entre la psicología de la forma y la fenomenología, Mitry nunca acaba de afirmar claramente la existencia de una instancia metafísica más allá de toda estética y toda psicología, aunque a menudo parezca aludir a ella. En el pensamiento de Mitry el mundo no se agota en el objeto percibido o pensado, sino que siempre remite a otra realidad indefinible; es decir, a una instancia metafísica ulterior. Sin embargo, tal afirmación aparece siempre en su pensamiento de manera difusa y generalmente la aborda indirectamente. Dedicó algunos párrafos para aclarar puntualmente cuestiones relativas a una última instancia de toda la realidad que sería Dios, el Absoluto, o el Infinito (distinto al infinito matemático, que es una abstracción del pensamiento), pero declara abiertamente su escepticismo acerca del conocimiento que el hombre pueda tener de Él. Como Infinito es lo indefinible y por tanto ningún calificativo puede atribuírsele. Sin embargo, tampoco deja de apoyar la evidencia de su Ser. Así que se trata de uno de los puntos más oscuros y confusos de su teoría fílmica, y para evitar posibles contradicciones parece acabar siempre relegando esta cuestión de fondo a otras disquisiciones, mientras utiliza un lenguaje que, siendo en ocasiones muy contundente y otras veces evasivo y ambiguo, delata en cierto modo la laguna que esconde.

Por norma general se muestra contundente cuando alza su crítica contra la tendencia espiritualista de algunos teóricos franceses del cine, contemporáneos suyos, como H. Agel, que consideran el cine como una especie de revelación me-

43. I,416/349.

tafísica del mundo, en la línea del realista A. Bazin. Para Mitry, a través del cine podemos acceder a un conocimiento del mundo que trasciende la materialidad de éste, pero esto no asegura en ningún caso su verdad trascendental o espiritual. El cine no es un sistema metafísico del mundo sino sólo *una* expresión concreta de él, una visión personal que puede transmitir un sentido trascendente de las cosas, pero no ‘trascendental’; es decir, la *esencia* de lo real en el sentido que la define la fenomenología. En sus conclusiones acerca del ritmo en el volumen dedicado a “Las formas”, explica la naturaleza que adopta lo sensible en la forma cinematográfica y la relación que guarda con lo esencial de las cosas. A diferencia del conocimiento de la realidad en que la sensibilidad corporal es la única mediadora entre la realidad y el yo, en el cine, aunque lo que vemos se nos aparezca como real, se interpone entre el espectador y la realidad la imagen sensible de la pantalla, construida por el cineasta. Por eso dice Mitry que el film funciona siempre como un engaño.

«De todos modos, y dado que es un arte, el film es siempre un engaño. Nos da un universo reconstruido, que aunque tiende a captar verdades esenciales, lo hace mediante una serie de artificios a los que la imagen no puede escapar más que la palabra, pese a que estos artificios sean de otra naturaleza muy distinta.

La ‘verdad’ en cine consiste en alejarse de las estructuras prefabricadas de la tragedia para construir *con* la realidad misma un universo que entonces resulta ‘posfabricado’. Al discurso *sobre* el mundo que nos ofrece la literatura, el cine no opone, como se pretende a veces, el discurso *del* mundo, cual si la realidad se revelase a sí misma con todos sus misterios a través de la indiferente pasividad del objetivo, sino un discurso *sobre* el mundo establecido *con* los datos sensibles de una inmanencia pronto trascendida, mediatizada por la visión personal de un autor y por formas que crean nuevas apariencias y nuevos misterios»⁴⁴.

En estas palabras queda bien sintetizada la cuestión del lugar central que ocupa en el cine lo sensible, frente a las demás artes. El cine es el arte en que más aparatosa es toda la materia sensible que lo forma y al mismo tiempo el que más la disimula, es decir, siendo un arte sólo de imágenes, un arte de irrealidad, nos presenta, en el momento de la proyección, un mundo construido semejante al que habitamos, que podríamos habitar, y que nos hace olvidar la mediación técnica de la pantalla. Precisamente esta aparente paradoja, de ser presencia-ausencia,

44. II, 208-209/176. Después, Mitry recurre a la definición de arte proporcionada por Souriau: «consiste en encaminarnos hacia una impresión de trascendencia con relación a un mundo de seres y de cosas que nos ofrece únicamente por medio de una acción concertada de *qualia* sensibles, sostenido por un cuerpo físico dispuesto con vistas a producir tales efectos». La unión entre lo sensible concreto y lo inmaterial abstracto es inseparable en la obra de arte. En ella la forma sensible es la expresión más inmediata de la idea que el autor quiere plasmar.

realidad-ilusión, ha sido calificada por varios teóricos como la nota esencial del arte cinematográfico. Se trata del arte que mejor puede captar la duración sensible de la existencia y el único que puede mostrarla en acción. De ahí la importancia que tiene, como se verá a continuación, para la educación de la sensibilidad.

Antes es necesario advertir que al hablar de educación de la sensibilidad no se está haciendo referencia únicamente a la educación del gusto estético, sino en general a la educación de los sentidos en cuanto órganos corporales en contacto directo con la realidad exterior, a través de los cuales penetra la primera información. Por tanto, la educación de la sensibilidad puede ser entendida como el desarrollo perfectivo de las capacidades sensoriales, desde lo más simple, como por ejemplo el sonido del goteo de un grifo, hasta lo más complejo, como la audición de una pieza musical.

Los órganos sensoriales que más intervienen en la experiencia fílmica son principalmente la vista y el oído. Éstos han sido considerados por la psicología como los órganos sensoriales superiores, puesto que son capaces de reunir lo distendido espacio-temporalmente. «Puede decirse que ver y oír son dos reflexiones del espacio y el tiempo sobre sí mismos, y que en el ver y el oír el espacio y el tiempo físicos alcanzan su primera forma de simultaneidad, de unidad, en el plano de lo psíquico, de la actividad vital. [...] Desde el punto de vista del mayor alcance y discriminación cognoscitiva, se puede decir, pues, que el oído y la vista son los sentidos superiores. Pero también se puede decir desde el punto de vista de la 'reflexividad' o, si se quiere, 'espiritualidad'»⁴⁵.

Además, la combinación de ambos sentidos en el cine da lugar a la percepción más compleja del ritmo cinematográfico. Por eso, la educación de la sensibilidad que se va a considerar aquí estará centrada principalmente en la percepción del tiempo, del espacio, de la duración y del ritmo.

Con ello se pretende también dar a entender que la educación de la sensibilidad no se reduce únicamente al desarrollo potencial de los cinco sentidos externos, sino que requiere una concepción más amplia y más compleja de la sensibilidad humana que la vincula con todas las potencias del hombre. Por ello, a pesar de las advertencias anteriores, cabe ahora reconocer que una correcta educación de la sensibilidad conduce a una mejor apreciación de la belleza y a la formación ordenada del gusto, que son la base de una educación estética. La educación del gusto y de la sensibilidad constituye, sobre todo desde el prerromanticismo alemán, el objetivo principal de la educación estética del hombre orientada en

45. CHOZA, J., *Manual...*, o.c., 182.

último término a una educación de la persona global⁴⁶. Como ya se señaló anteriormente, lo sensible en el hombre está penetrado por una inteligencia que lo ordena. El resultado material de ese orden es el arte, la belleza. Al fin y al cabo, aquí se defiende, junto a Mitry, la idea del cine como un arte, el arte que mejor permite el acceso sensible a lo real. Desde este punto de vista, el cine ocuparía un lugar preferente dentro de la educación estética del hombre.

Curiosamente, tal como ocurre con la educación estética, Mitry se remonta también, en su concepción de la poesía hasta las teorías románticas del arte, pasando por los simbolistas franceses. El romanticismo revaloriza la función del arte en la vida humana, no sólo en su ámbito sensible sino, sobre todo, en su dimensión espiritual. Como afirma B. Lewis, la teoría estética del cine que elabora Mitry se basa en la consideración del arte cinematográfico como el último intento lírico de nuestro tiempo, capaz de transportar al hombre más allá del mundo concreto que habita, y de redescubrirle horizontes más amplios⁴⁷.

Mitry entiende el arte y la poesía, en general, como algo sensible y concreto en primer lugar, aunque después pueda también alcanzar la afectividad y la inteligencia. Para él, «poco importa que el ‘objetivo’ sea más una idea que un sentimiento, en tanto que sea sentido, experimentado más que comprendido, percibido más que reconocido, es decir comprendido y reconocido a través de ese dato sensible que es la poesía misma»⁴⁸. De ahí que para Mitry no pueda hablarse de poesía didáctica. «Cuando realmente lo es, no es sino versificación. [...] O por el contrario lo es siempre, imponiendo el sentido de las palabras, cualquiera que sea, una significación lógica»⁴⁹.

46. Uno de los precedentes más importantes de la Educación Estética se encuentra en los escritos sobre estética de Schiller, donde la obra de arte, como el juego, queda definida como material idóneo para una educación integral de la persona, orientada a un mismo tiempo hacia el conocimiento y hacia la acción vital. Cf. SCHILLER, F., *Escritos sobre estética* (1793-1803), Tecnos, Madrid, 1991, 124: «la ilustración del entendimiento no merece respeto sino en cuanto que se refleja en el carácter. Pero esto no basta; en cierto modo, la ilustración ha de proceder también del carácter, porque el camino que conduce al intelecto ha de abrirlo el corazón. Educar la facultad sensible es, por tanto, la más urgente necesidad de nuestro tiempo, no sólo porque es un medio de hacer eficaces en la vida los progresos del saber, sino porque contribuye a la mejora del conocimiento mismo». Sin embargo, no hay que olvidar que aquel elemento sensible de la formación de la persona ya fue atendido en la educación clásica. En la Grecia de Platón la música y la gimnasia ocupaban gran parte del contenido curricular de sus más jóvenes alumnos, afectando tanto al cuerpo como al alma. La combinación de ambas contribuía poderosamente al ideal de armonía del ser humano. (Cf. NAVAL, C., *Educación, Retórica...*, o.c., 122-133).

47. Cf. LEWIS, B., “Foreword to the english translation”, o.c., x-xi.

48. *I*, 385/323-324.

49. *I*, 385/323-324. Unas páginas después añade: «La experiencia poética es la del mundo interior, del sentimiento naciente que procura expresarse, mucho menos para hacerse reconocer que para ser *vivido* en lo inmediato a través de una *forma sensible*» (387/325).

Pero, precisamente, «por esta misma razón, no puede haber poesía ‘pura’ como hay música pura»⁵⁰, y aunque se trate de un dato sensible, la concreción de la imagen cinematográfica siempre remite a lo abstracto, a la idea, a la significación.

Por lo tanto, sigue afirmando Mitry, «el ritmo del film, aunque nunca es ritmo puro como la música misma, es, de todos los ritmos, a la vez el más flexible y el más complejo. El más flexible en razón de su extrema libertad; el más complejo debido a que es el único cuyo desarrollo se manifiesta *igual y simultáneamente* en el espacio y en el tiempo. Y además por esta otra razón, que nunca debe perderse de vista: a saber, que si el sistema verbal está dispuesto para la inteligibilidad y el sistema musical para una exigencia sensible, el sistema fílmico está dispuesto para la inteligibilidad *a través* de una exigencia sensible. El ritmo fílmico, pues, debe satisfacer a la vez a la razón y a la emoción, y permitir que un cierto contenido acceda a esta ‘intelección afectiva’ que es su misma finalidad»⁵¹.

Tal como se advertía anteriormente, toda sensación puede integrarse en un estado de conciencia. Sólo desde esta unidad entre las capacidades humanas se puede entender la educación de la sensibilidad. De ahí que tratar de educarla sin ninguna conexión con la educación de las demás capacidades (afectivas, intelectuales, volitivas, etc.) supone un intento muy reducido que implica la pérdida del sentido pleno que posee cuando está orientada a la acción humana. Por eso mismo, la educación no puede abordar la enseñanza del cine solamente desde la dimensión sensible de las potencias humanas, sino que debe completarse en conexión con las demás capacidades del hombre, como la inteligencia, la afectividad o la voluntad, en las cuales la sensibilidad queda integrada. Como sugiere R. Arnheim, la formación aislada de la sensibilidad a través del cine no supone necesariamente ninguna mejora o perfeccionamiento del conocimiento o de la acción libre en el hombre. Porque «si bien la nueva victoria sobre el tiempo y el espacio representa un enriquecimiento impresionante del mundo perceptual, también favorece el culto de la estimulación sensorial, que es característico de la actitud cultural de nuestro tiempo. Orgullosos de nuestros inventos... alabamos las virtudes educativas de la experiencia directa. Creemos en los viajes y utilizamos films y láminas en las escuelas. [...] Cuanto más perfectos son nuestros medios de experiencia directa, más fácilmente quedamos atrapados por la peligrosa ilusión de que percibir equivale a saber y comprender»⁵². El educador no

50. I, 385/323-324.

51. I, 412/346.

52. ARNHEIM, R., *El cine como arte*, o.c., 141.

puede conformarse con esa virtualidad que el cine ofrece a la educación de la sensibilidad, utilizando películas que simplemente acerquen o sitúen al alumno en un contexto particular y concreto a partir del cual más tarde se pueda explicar la lección teórica correspondiente. En ese caso, se está utilizando el cine como refuerzo didáctico exclusivamente –como si de una ilustración que acompaña a un texto se tratara– y se están despreciando todas las posibilidades que encierra como expresión artística. Por ello, el educador debe orientar también la experiencia fílmica hacia la formación del mundo afectivo, cognitivo e incluso moral del alumno, de manera que se esté atendiendo a la unidad de la persona.

Un primer paso para dirigir el estudio de la educación hacia la unidad que supone la acción humana consiste en tratar la educación de la sensibilidad no de modo analítico, desde cada instancia sensitiva que la compone, sino como un conjunto integrado. Ciertamente, durante la experiencia cinematográfica entran en juego sobre todo el sentido de la vista y el del oído, y, consecuentemente, podría plantearse la educación de la sensibilidad en el cine desde esta perspectiva, tratando separadamente los distintos sentidos que intervienen. Sin embargo, se ha optado por no seguir esta sistematización porque parece alejarse más de la realidad, donde la sensibilidad actúa de modo integrado, y, sobre todo, porque la teoría mitriana a la hora de considerar el tema de la sensibilidad en la experiencia fílmica es sugerente en este otro sentido, a saber, el de la combinación de todos los sentidos, externos e internos, a la hora de *sentir* el ritmo como el elemento sensible más específicamente cinematográfico –la memoria, la imaginación, la vista, el oído, el tacto, etc., actúan conjuntamente⁵³.

De este modo, hablar de una educación de la sensibilidad en el cine se convierte principalmente en tratar acerca del ritmo cinematográfico. Éste, a su vez, se resuelve en la idea de espacio-tiempo ‘presentificado’ en la pantalla. Por eso, la idea de una educación para la percepción del espacio, del tiempo, de la duración y del ritmo será abordada en el apartado que sigue a continuación.

1. EL APRENDIZAJE DEL TIEMPO Y DEL ESPACIO VITALES A TRAVÉS DE LA IMAGEN FÍLMICA

Como se apuntaba unas líneas más arriba, una educación de la sensibilidad comienza sin duda en los sentidos externos, pero éstos no son otra cosa que la

53. Cf. CHOZA, J., *Manual...*, o.c., 184.

mediación para la percepción de cualidades más complejas como el espacio y el tiempo, el movimiento y la duración; en definitiva, el ritmo. Mítry, que se formó primeramente bajo el saber de la física moderna, pone el acento principalmente en estas cuestiones relativas a las cualidades sensibles primarias (movimiento, reposo, número, etc.) más que en las relativas a las cualidades propias de los sentidos externos (tacto, oído, vista, etc.) que la física considera como cualidades secundarias⁵⁴. Sin embargo, influido por el análisis fenomenológico, el tratamiento que Mítry hace de estas cuestiones no se reduce al objetivismo que postula la física mecanicista sino que tiene en cuenta las relaciones que se establecen entre estas cualidades físicas de la realidad y el cuerpo orgánico que las traduce a sensaciones de duración, equilibrio, etc. Por eso, este apartado, que estudia las relaciones entre el cine y el desarrollo perfectivo de la sensibilidad humana, se refiere principalmente a este séptimo arte como construcción de tiempos y de espacios, o más bien, de ‘tiempospacios’ en los que transcurre rítmicamente la acción. Efectivamente, para Mítry, hablar de lo sensible significa hablar de tiempo y espacio, y esto, en el cine, supone tener que considerar necesariamente la noción de ritmo cinematográfico. Aquí radica su principal objeción a la semiología.

«No siendo inteligible en el cine nada que no pase por los sentidos (remitiendo la sensación visual a todas las demás sensaciones, táctiles y demás, relativas a un objeto dado), el principal reproche que se puede hacer a la semiología estructural, aparte de los callejones sin salida a los que con frecuencia conduce, es no considerar jamás las significaciones más que en el nivel de lo inteligible y olvidar totalmente lo sensible, el ritmo, por ejemplo, del que habría mucho que decir y del cual el análisis estructural nunca dice nada. Podría pensarse que las relaciones temporales no son uno de los elementos fundamentales de la estructura cinematográfica»⁵⁵.

Aunque todas estas cuestiones van apareciendo a lo largo de toda la *Estética y Psicología del cine*, Mítry las empieza a tratar específicamente al final del primer volumen al considerar el montaje fílmico y definir el ritmo cinematográfico en relación al ritmo prosódico y al ritmo musical. Pero, en realidad, será a lo largo de todo el segundo volumen dedicado a las formas fílmicas cuando conside-

54. Cf. *Ibid.*, 173 y ss., donde explica la distinción clásica entre sensibles propios y sensibles comunes, y su relación con la clasificación invertida que la física moderna hace de las cualidades sensibles como primarias y secundarias. En estas mismas páginas, el autor explica el análisis fenomenológico como la salida más humanista no sólo para la crisis moderna de la metafísica sino también para la crisis contemporánea de la física mecanicista (176).

55. *Sem.*, 47/79.

re concretamente las relaciones entre el ritmo y la profundidad de campo, o las relaciones entre el espacio, el tiempo y la percepción de la realidad y de la acción dramática. El interés que estas cuestiones tienen en la teoría del cine mitriana es, sin duda, central. Son temas a los que vuelve repetidamente, y no de forma aislada y esporádica sino sistemáticamente y en profundidad, dedicando distintos epígrafes a las diversas cuestiones específicas de estos temas. Una de ellas está en el problema que plantea la profundidad de campo.

1.1. *La profundidad de campo*

A lo largo de la historia de la teoría del cine se han ido diferenciando dos posturas enfrentadas a partir del conflicto entre la ‘profundidad de campo’ y el ‘montaje analítico’. Se trataba de la defensa que una escuela, encabezada por el crítico francés André Bazin, hacía de la impresión de realidad que la imagen fílmica ofrece al espectador si respeta la continuidad espaciotemporal de la acción dejando de encadenarla por medio de los distintos cortes del montaje y recurriendo a lo que se conoce como ‘plano-secuencia’⁵⁶; mientras que la otra postura no buscaba tal fidelidad de la imagen a la realidad y postulaba la construcción formal de significación a través del montaje.

El error de ambas posturas estaba, según Mitry, en pretender instaurar toda una estética del cine a partir de una causa formal que sólo puede caracterizar una determinada estilística. Ésta es una de las principales aportaciones de la *Estética y Psicología del cine*, que procura ante todo no separar la forma del fondo, atendiendo siempre a los múltiples factores que determinan la unión íntima de ambos elementos. «Los planos fijos y los planos móviles, las composiciones plásticas o dinámicas, el efecto de montaje o el simbolismo no son ni pueden ser otra cosa que formas de lenguaje, medios de expresión que poseen, cada uno, una significación, y por tanto, un empleo preciso, y no procedimientos específicos de construcción sobre los cuales o a partir de los cuales podría fundarse una estética. En última instancia, en ellos podría verse todo lo más medios propios para

56. Cf. BAZIN, A., *¿Qué es el cine?*, Rialp, Madrid, 1990, donde realiza a lo largo del libro una explicación de este recurso como esencial en el cine, sirviéndose de varios ejemplos. El plano secuencia consiste en respetar la unidad de la acción fílmica mediante la secuencia de planos distintos sin cortes de montaje, sino con otros recursos cinematográficos (movimientos de cámara, profundidad de campo, etc.). «El montaje, del que se nos dice con tanta frecuencia que es la esencia del cine, se convierte en esta ocasión en el procedimiento literario y anti cinematográfico por excelencia. La especificidad cinematográfica, alcanzada por una vez en estado puro, reside por el contrario en el simple respeto fotográfico de la unidad de espacio»(73).

definir una estilística preferencial. Lo mismo ocurre con la ‘profundidad de campo’, cuyas posibilidades conviene ahora examinar»⁵⁷.

El conflicto anterior entre formalistas y realistas sobre la profundidad de campo queda resuelto, por un lado, si se considera, tal como lo hace Mitry, que la profundidad de campo y el plano-secuencia no son otra cosa que variantes distintas del montaje filmico. El montaje no siempre tiene que realizarse por cortes u otro tipo de efectos de la edición, sino que también puede darse por el movimiento de la cámara a través de los espacios (plano-secuencia) o por yuxtaposición de escenarios en un mismo plano (profundidad de campo).

Por otro lado, Mitry tampoco cree que el cine deba respetar la libertad del espectador, tal como pretende la escuela realista de Bazin, puesto que el espectador sabe muy bien que siempre es atraído y conducido por el interés plástico y la trama de la acción. «La verdadera libertad del espectador estriba en que puede descubrir la significación de las cosas o ver éstas únicamente como cosas. El autor confía en su perspicacia: el espectador es libre de pensar *sobre o a partir* de lo que ve, pero no de escoger *en* lo que se le da a ver»⁵⁸.

Estas cuestiones previas son de capital importancia a la hora de entender el interés que pueda tener el tema de la profundidad de campo para la educación de la sensibilidad y a la hora de ver qué conexión guarda con el problema del espacio, en primer lugar, pero también con el tiempo, y en definitiva, con el ritmo.

Según Mitry, «la profundidad de campo es en cierto modo el corolario de la toma de vistas móvil. En vez de ser la cámara la que se desplaza en relación a los actores, desglosando poco a poco planos de distinta amplitud, los actores se desplazan en relación a la cámara en el interior de un campo captado en plano fijo»⁵⁹. Aunque la utilización de la profundidad de campo aparece desde los inicios del cine, el empleo que de ésta se hace con vistas a una significación psicológica no lo encontramos hasta la época clásica del cine. Mitry la sitúa concretamente en *Ciudadano Kane*, donde lo interesante no es ya que los personajes aparezcan simultáneamente en un mismo plano sino que ahora se establecen entre ellos relaciones referidas a una causa común en el drama. «De este modo se determina una unidad dramática con la ayuda del espacio empleado, y se subraya el comportamiento de los individuos aprovechando su situación respectiva. Se trata, por tanto, de una auténtica *espacialización* psicológica del drama, es decir,

57. II, 42/39-40.

58. II, 54/49-50.

59. II, 42/40.

el empleo de un procedimiento conocido para fines completamente nuevos»⁶⁰. Por lo tanto, el espacio se convierte, a partir de este nuevo uso de la profundidad de campo, en un personaje más de la acción, en un elemento decisivo ya no sólo para la percepción cinematográfica sino también para la percepción fílmica del drama.

1.2. *El espacio dramático*

«Antes de ser *ritmo*, el cine es *espacio*, es decir, representación de una cierta extensión. En esto se remite a los principios de la pintura y de las artes plásticas»⁶¹; porque es *imagen*, antes de constituirse en un lenguaje de imágenes. Sin embargo, desde el momento en que este espacio se halla totalmente complicado en la acción dramática, como si se tratara de un personaje más, el papel que juega supera el de una mera función plástica, cargándose de carácter psicológico.

Porque es imagen de la realidad, «el cine [...] es un lenguaje de objetos. Ahora bien, los objetos pertenecientes al universo del drama están, de alguna manera, implicados por él. Todos o casi todos participan en la acción»⁶². El espacio, también. Y en esto, precisamente, estriba también la diferencia entre el cine y el teatro, en «esta totalidad existencial con que se presenta el espacio en el cine, que en el teatro es un espacio convencional»⁶³, mientras que en el cine «el espacio está siempre comprometido con la acción»⁶⁴. La imagen fílmica no es sólo representación de objetos, sino también de las relaciones espaciales que se establecen entre los objetos. Por eso, Mitry puede hablar del espacio como de un objeto más de la representación fílmica, y decir que la imagen fílmica es «*imagen del espacio*, siendo imagen de las formas y las relaciones que definen este espacio»⁶⁵. Este es el fundamento del carácter de ‘realidad’ de las imágenes fílmicas que las hace especialmente idóneas para la educación de la sensibilidad. Podemos sentir el espacio como si se tratara del espacio real. Las cosas aparecen en la pantalla con toda la densidad que poseen en la realidad, se encuentran ‘comprometidas’ con un aquí y un ahora tal como lo están en la realidad. Por eso, la diferencia que

60. II, 42/40. Aquí, el interés se centra de nuevo en cómo la estética y la psicología se unen íntimamente en la teoría fílmica de Mitry. El elemento psicológico del drama queda totalmente intrincado en el elemento estético, o viceversa. En ello estriba precisamente el arte cinematográfico.

61. I, 159/141.

62. I, 165/146.

63. I, 164/145.

64. I, 165/146.

65. I, 119/108.

habría entre el espacio real y el fílmico no se debe tanto al carácter virtual del segundo que me obliga a recorrerlo con la imaginación, pues también en la realidad no podemos más que adoptar un único punto de vista, que es el de la posición que ocupamos, quedando las otras perspectivas virtualmente en el pensamiento imaginario en tanto no nos desplazamos hacia otras posiciones. La única diferencia estaría, precisamente, en esa posibilidad que tengo de desplazarme libremente en el espacio real mientras que en el cine no puedo desplazarme más que cuando el director lo consiente. Es más, estoy casi obligado a seguir lo que él decida.

A través de los desplazamientos de la cámara y de los cortes del montaje recorro virtualmente los espacios filmados, como si yo mismo me desplazara por ellos. ¿Cuál es el valor del cine en este sentido? El valor más propiamente educativo del cine no está en esa posibilidad de desplazarme imaginariamente por un lugar realmente no experimentado, aunque sea ésta la condición previa para otra posibilidad más compleja. Lo primero es sólo la virtualidad física o puramente técnica que ofrece el medio cinematográfico como representación de imágenes.

Pero cuando se trata de un espacio dramático, en el que entran en juego variables de tipo afectivo, cognitivo, etc., éste ya no se refiere sólo a lo puramente físico, sino que esto queda integrado en una realidad estética y psicológica más amplia. Tales variables entran en juego a partir del momento en que las imágenes nos son presentadas bajo una *mirada* intencional expresada en las estructuras espaciales que organizan el cuadro de la imagen. A esta primera significación del espacio se le irán sumando las variables correspondientes al sentido diegético de la continuidad de acontecimientos.

Sólo algunos documentales presentan esa *mirada* que, según Mitry, les concede carácter estético e incluso psicológico; los demás se convierten en mera descripción informativa, que sí puede considerarse pedagógicamente útil en cuanto pura instrucción, pero no tanto como formación⁶⁶. Se trata de una distinción

66. Cf. NAVAL, C., *Enseñanza y comunicación*, Eunsa, Pamplona, 1995, 12 y ss., donde distingue entre información, enseñanza y educación. La enseñanza se sirve de la información y ambas forman parte del acto educativo como causa instrumental. No hay educación sin enseñanza, ni enseñanza sin información, sin diálogo, sin comunicación, sin la palabra, que es la máxima forma expresiva del hombre por naturaleza, pues con ella el hombre puede decirse en plenitud, es decir, libremente. Pero la palabra puede ser no sólo lógico-discursiva sino también retórico-poética. Y este aspecto de la palabra queda reivindicado para el acto educativo, en el que se requiere aquél tipo de «comunicación subjetiva» promovido por Jaspers o Marcel en el que se da la unión o donación de ambas partes (sujeto y objeto) –según los términos que utiliza E. Redondo–. Cf. REDONDO, E., *Educación y comunicación*, Ariel, Barcelona, 1999, cap. 9, 163-181, especialmente cuando define la comunicación como «relación real establecida entre dos –o más– seres, en virtud de la cual se ponen en contacto, y uno de ellos –o ambos– hace donación de algo al otro» (178). Naval entiende así la educación de forma más amplia que la enseñanza y la información, puesto que abarca el carácter perfectivo del educando. Educar es un saber práctico abierto al carácter personal e ilimitado del acto educativo.

importante para el conjunto de esta investigación, ya que en todo momento se ha procurado defender el carácter educativo del cine en el mismo sentido en que puede considerarse educativo el arte y la vida, que nunca siguen un discurso demostrativo como ocurre con la lección escolar o el documental didáctico, cuya intención es explícitamente instructiva. En estos casos los hechos se presentan lo más objetiva y analíticamente posible, mientras que en el cine, como en la vida, se muestran con toda su complejidad. Mitry reconoce esta clara distinción:

«El film pedagógico, el documental didáctico, que no tienen otro fin que presentar una cierta realidad que mantiene por sí misma todo su poder y que, justamente, deben esforzarse por presentarla lo más objetivamente posible, no son de ninguna manera lenguaje ni obra de arte, aunque sea necesario cierto arte para concebirlos y realizarlos.

Ellos no significan nada, no explican nada *por sí mismos*. Cuando lo dado representado no es susceptible de ser comprendido, el comentario agregado a las imágenes es el encargado de explicarlo. Así pues, si algo ‘significa’ es el texto y no las imágenes.

Cuando el documental, por el contrario, presenta una visión original y personal del mundo y de las cosas, es decir cuando se convierte en *mirada*, se vuelve ‘poema’. Al convertirse en poema, se organiza, se compone dialécticamente y se vuelve lenguaje»⁶⁷.

Por eso, paradójicamente, el cine posee una mayor virtualidad educativa que el documental didáctico, porque, al quedar lo sensitivo integrado en un plano afectivo-cognitivo, la experiencia pasa de ser meramente intelectual a convertirse en vivencial. La ficción cinematográfica se desarrolla dentro de un espacio virtual cargado de un significado dramático que permite al espectador experimentarlo vivencialmente, integrándolo en su propia personalidad. Y por eso, aunque pueda decirse del cine que la imagen del fuego no quema, como ocurre con la posesión intencional del conocimiento, no se puede dejar de admitir que los efectos del fuego en el cine pueden ser más similares a los que produce el fuego real, puesto que afectan no sólo al pensamiento sino también a la emotividad.

Además, el espacio fílmico es un espacio escogido entre todos los posibles, que no es ese mismo espacio sino una *imagen* de él que pone de relieve un aspecto elegido de él y que en la realidad a menudo nos pasa desapercibido. «Este acento que se nos escapa en la realidad es puesto en evidencia por la imagen fílmica, tanto más cuanto que lo que se halla implicado en el film es menos el objeto mismo que un aspecto de este objeto, una *imagen*. Como subraya Roger Munier:

67. I, 166-167/147.

«En cine, el humo se eleva por sí mismo, la hoja tiembla realmente: se enuncia a sí misma como hoja que tiembla ante el viento. Es una hoja tal como se la encuentra en la naturaleza y al mismo tiempo es mucho más, desde el momento en que siendo esta hoja real es también, ante todo, realidad *representada*. Si no fuese más que hoja real, esperaríamos ser significados por mi mirada. Puesto que representados, desdoblados por la imagen, se han significados ya, manifestados en sí misma como hoja temblorosa al viento. [...] Bien puedo a mi vez procurar redescubrir, tal como me fue revelada en la pantalla, la lenta ascensión de una humareda en el azul, el estremecimiento bajo la brisa de las hojas de un álamo o de un abedul: le agregaría siempre mi yo mismo; *el* sentido de este movimiento en su inmanencia permanecerá cerrado para mí. En cine, este propio sentido inmanente es el que, a la vez, se propone y se oculta»⁶⁸.

No ocurre lo mismo cuando los espacios se presentan sólo descriptivamente y no bajo una *mirada* expresiva que resalta un aspecto concreto de su realidad. En los documentales exóticos que nos ofrece a menudo la televisión, podemos conocer una cantidad de lugares que nunca podríamos visitar, pero en realidad no los experimentamos sensiblemente: lo físico de ese espacio puramente descriptivo queda desligado del drama que le otorga un significado sensitivo real; admiramos la belleza de magníficos parajes, sin embargo, se trata más de un ejercicio mental que vivencial. Por esta razón, difícilmente quedan interiorizados como si de auténticas vivencias se tratara⁶⁹. Por el contrario, en el cine, donde ya se trata de una ficción, de una historia contada en imágenes que parecen reales, la vivencia del espacio no se da simplemente en tanto que realidad física sino también estética y psicológica; es decir, el espacio es vivido como una realidad física *sensible y significativa*⁷⁰. Un paisaje se vuelve inhóspito cuando sentimos el peligro que encierra y conocemos la proximidad de unos personajes que se acercan a él.

68. I, 143-144/128.

69. Cf. MARÍAS, J., *La imagen...*, o.c., 65, donde explica porqué el género documental, a diferencia del cine de ficción, aburre: «por faltarle el 'drama' no es propiamente un mundo, y por eso, no acaba de ser cine en su forma plenaria».

70. Un estudio sugerente del espacio desde una perspectiva fenomenológica se encuentra en BACHELARD, G., *La poética del espacio*, FCE, México, 1994 (1965). No son pocas las veces que Mityr hace referencia a su compatriota, el cual empezó estudiando la imaginación poética desde un enfoque psicológico y psicoanalítico, basándose en los cuatro elementos de la materia, y después, en una segunda etapa, cambió hacia una postura menos materialista y más ligada a la fenomenología para poder explicar el fenómeno de la transubjetividad de las imágenes poéticas, dando cabida a una metafísica de la imaginación.

Así, el espacio se va cargando de significado dramático a medida que se establecen relaciones entre los distintos objetos que participan en la acción fílmica. Un reloj, por ejemplo, no es simplemente un objeto decorativo que llena un hueco en un determinado encuadre sino que su aparición supone necesariamente la existencia de un significado para la acción, que además no es convencional, como sucede en el teatro. Ésta es la diferencia fundamental entre el cine y el teatro, donde el espacio es indiferente. «Es un lugar convenido y el decorado no es nada más que una *indicación*. Es un espacio convencional que da una ‘idea de realidad’ más concreta que los paneles del teatro isabelino, pero en absoluto un ‘sentimiento de realidad’. [...] En cine, por el contrario, el espacio se presenta –respecto del campo considerado– en su totalidad ‘existencial’. El decorado es planteado como una realidad concreta con todos los elementos que lo constituyen. Todo está efectiva, objetivamente presente»⁷¹. Una mesa no podría sustituirse por cualquier otra porque cuentan todas sus características y relaciones: el estilo de mesa que es, los objetos que sostiene, las sillas que se encuentren a su alrededor, etc. Todo queda comprometido en la acción⁷².

Como espectadores, aceptamos esta inmanencia con que las cosas vienen representadas en la pantalla. Ahí está una de las primeras virtualidades educativas del cine en cuestión de sensibilidad espacial. Se trata de la misma inmanencia con que vivimos la realidad, sólo que en el cine, como en la literatura o en la experiencia artística en general, lo hacemos «con un desprendimiento que raras veces conseguimos en la vida real, cuando nos vemos inmersos en la corriente de la acción»⁷³. Como se apuntaba anteriormente siguiendo el ejemplo del fuego, en el cine participamos virtualmente de unos hechos sin correr el riesgo de quemarnos realmente.

Además, gracias a los avances tecnológicos habidos junto a una experiencia artística creciente, el cine ha ido ofreciendo posibilidades cada vez mayores a la hora de vivir el espacio. Los cambios de planos, de angulaciones, de perspectivas, nos hacen partícipes de una visión del mundo que la vida normalmente no

71. I, 164/145.

72. Así, no es de extrañar que la publicidad televisiva tienda a presentar pequeñas historietas con personajes concretos, en lugar de simples figuras humanas o modelos meramente descriptivos. El problema está en que generalmente, a causa de la brevedad disponible, pretende conseguir la expresión de la acción sin respetar el espacio y el tiempo debidos a ella y, por eso, no logra la verosimilitud necesaria para que el espectador participe sino que se llena de ridículos estereotipos.

73. BEARDSLEY, M.C. y HOSPERS, J., *Estética. Historia y fundamentos*, Cátedra, Madrid, 1986, 152, donde Hospers lo afirma respecto de la literatura, que a menudo llega a ser así «un poderoso estímulo de la reflexión moral, porque presenta la situación ética en su contexto total, sin omitir nada importante, siendo esto de todo punto necesario para tomar las propias decisiones morales» (152).

nos ofrece, al menos con tanta frecuencia como lo hace el cine. El cine puede enfatizar los efectos psicológicos de la percepción espacial a través de los recursos técnicos. Por ejemplo, una relación psicológica de dependencia o subordinación de un personaje respecto a otro puede ser fácilmente sugerida por medio de la angulación de un plano tomado desde un punto de vista inferior –que sería el punto de vista subjetivo del personaje subordinado o dependiente– respecto a ese otro personaje que se nos muestra en el plano, cuya estatura se verá aumentada por el ángulo de la perspectiva.

Por tanto, se puede afirmar que acabamos experimentando los espacios reales con una carga de connotaciones significativas que hemos adquirido en el transcurso de una película. De ahí la atrevida afirmación de algunos teóricos del arte de que más que imitar el arte a la naturaleza, es la naturaleza la que acaba imitando al arte. Es una forma de explicar lo que ocurre cuando alguien descubre la belleza natural de las cosas después de haberlas visto bajo la mirada del artista, cuando empieza, por ejemplo, a fijarse en las formas sugerentes que adoptan las piedras erosionadas por las olas y la humedad de la brisa marina, después de haber contemplado la obra escultórica de Henri Moore, algo similar a lo que sucede cuando un paseo estival en grupo por el campo no es el mismo una vez se ha visto la película *Una habitación con vistas*; éste tendrá siempre connotaciones referidas a un pasado vivido, aunque fuera virtualmente.

Del mismo modo, ver un rostro en un primer plano, por ejemplo, o la expresión de un gesto, de una mirada que se cruza con otras miradas, son aspectos de la realidad que no están fácilmente a nuestro alcance en la vida diaria, o al menos no lo estaban hasta la aparición del cine. Por eso, J. Marías afirmaba que desde la aparición del cine nuestra percepción del mundo ha cambiado, es distinta a la de nuestros abuelos:

«Porque su percepción, su modo de ver la realidad, es precinematográfico; no entienden el lenguaje del cine, su sistema de engarces y conexiones, para nosotros evidentes; es decir, las notas elegidas para representar cierto proceso o acontecimiento les resultan insuficientes, porque el ritmo cinematográfico excede de su velocidad perceptiva. Esto quiere decir que su psiquismo es distinto; nosotros tenemos un sistema perceptivo determinado por el cine y bien distinto del anterior. Y no se trata sólo de puros mecanismos, sino de los modos de ver y entender la realidad. Vemos *cinematográficamente* muchas cosas reales, somos sensibles a cierto tipo de calidades y bellezas y fealdades y emociones que son puramente cinematográficas y antes no conocía el hombre.

Esto quiere decir, en suma, que el cine recrea nuevas estructuras y nuevas perspectivas, que recrea en formas distintas la vida humana, y significa un fabuloso, incomparable enriquecimiento del mundo y de nuestra vida. Pero todavía casi sólo como posibilidad; porque el mundo cinematográfico, que algunos creen agotado, está aún sin explorar y colonizar, como América en tiempos de Colón: es decir, apenas se ha puesto el pie en la Tierra Firme»⁷⁴.

Son más los autores que comparten la idea de que nos encontramos todavía en un estadio poco avanzado de la expresión fílmica, que aún hay múltiples posibilidades por experimentar. No obstante, nuestra percepción ha cambiado ya de tal modo que la experiencia del mundo se ha visto también modificada. Nuestras experiencias se han multiplicado aunque haya sido a través de las imágenes reflejadas en una pantalla. Ahora observamos la realidad con todo ese acervo de imágenes vivas en nuestra memoria, en nuestro recuerdo, y en ocasiones ni siquiera sabemos si lo observado lo hemos vivido realmente o sólo en la pantalla.

La opinión que aquí se pretende mantener, y la que, a su vez, parece tener más afinidades con el pensamiento de Mitry, es la de una continua interdependencia entre la experiencia real y la experiencia virtual del cine. Contemplamos la realidad influidos por las películas que hemos visto en el cine, pero también el modo en que vemos, participamos o interpretamos el cine se ve modificado por nuestras experiencias reales. Aunque aquí el interés se centre más en el primer elemento de esta relación que se establece entre cine y realidad, no cabe duda de que la influencia de la realidad sobre el cine tiene su importancia, y no sólo en sí misma sino también, precisamente, sobre aquella primera relación, sobre la cual acaba revirtiendo de nuevo. Así, por ejemplo, de igual modo que el hecho de ver una película sobre la estepa siberiana nos puede atraer de un modo especial por el interés personal o el conocimiento que tengamos de ese lugar, también el mismo hecho de verla podrá modificar en algún sentido dicho interés.

En resumen, en lo que se refiere a la educación de la sensibilidad espacial, decimos que el cine puede modificar nuestra percepción del espacio, transformarla. Como se ha sugerido anteriormente, esta posibilidad se encuentra también en las demás artes, en la escultura, en el teatro, en la literatura, pero en el cine el espacio presenta un carácter existencial que no encontramos en el resto, y eso le concede una especial idoneidad para formar la sensibilidad espacial, puesto que a través suyo «no vemos imágenes que se mueven sobre una superficie plana, sino un mundo en acción; participamos en hechos que supuesta-

74. MARÍAS, J., *La imagen...*, o.c., 64.

mente se desarrollan en un espacio que estaría ‘del otro lado de la pantalla’⁷⁵. Pero, además, este espacio se halla acotado dentro de un cuadro que organiza las cosas según su relación; por ejemplo, destacando unas en primer plano en detrimento de otras. Esto añade a las cosas una significación que no tendrían en la realidad. De ahí que Mitry advierta cómo a través de la imagen «no sólo el objeto *se me da* y se impone a mi espíritu, sino que, al surgir a través de un conjunto de relaciones singulares, me enseña algo nuevo sobre él. La imagen hace *comparecer* las cosas. Es una intimación de la realidad, una *invocación materializada*. De manera que ella siempre nos incita a pensar *sobre* las cosas que nos muestra al mismo tiempo que nos incita a pensar *con* ellas en el orden de la continuidad y de las connotaciones resultantes»⁷⁶.

En el cine, por tanto, si dicho espacio se encuentra inmerso «en el orden de una continuidad», ambos elementos –espacio y tiempo– no podrían considerarse aisladamente, ya que uno no se define sino por el otro. Hay que reconocer, tras esta primera organización espacial de las imágenes fílmicas, una organización en el tiempo. Ocurre entonces que, bajo la conjunción de ambos elementos, no sólo queda reflejada la existencia de las cosas sino también su esencia, en el sentido fenomenológico. Todo elemento sensible y concreto que aparece en la pantalla remite a una idea general y abstracta; debido a la necesidad que se crea de que aparezca en ella, dicho objeto compromete también su esencia en la acción del film.

«La finalidad del film no es ser, como la pintura, una obra que revele su sentido extremo a través de una forma privilegiada que lo agote, donde todo sea captado bajo su aspecto más significativo y donde lo percibido, no teniendo que convertirse ni en acción ni en intelección, logre ese éxtasis que es la actitud estética misma. Por el contrario, la finalidad del film es ser un perpetuo ‘devenir’; un presente ‘haciéndose’. No se trata, pues, de captar el objeto bajo un aspecto tal que pueda captar el máximo de significado para él, sino de comprometerlo en una realidad de acontecimientos a través de la cual adquiriera, en virtud de sus relaciones, un sentido particular que es su verdad momentánea.

Por ser el mundo fílmico una acción representada, y la percepción fílmica una percepción aumentada no ya con una contemplación sino con una intelección, casi podría afirmarse (de una manera general en todo caso) que en cine toda percepción es suficiente con tal de que atestigüe la presencia del objeto. Puesto que éste no halla su sentido verdadero sino en las relaciones que mantiene con el mundo, la actitud estética no es ya ante él sino ante sus relaciones. La percepción

75. MITRY, J., “Un lenguaje sin signos”, *o.c.*, 155.

76. *Ibid.*, 156.

estética es mucho menos la verdad intrínseca de este objeto que sus definiciones extrínsecas. Se trata menos de lo que él significa en sí que de lo que es significado por él, menos de lo que es que de lo que deviene, menos de lo que representa que de lo que deja entender»⁷⁷.

La significación comienza, por tanto, a partir del momento en que se organiza una estética fílmica en el film, y esto ocurre con las mismas imágenes, desde el momento en que el espacio y el tiempo se organizan en su interior; después, en duraciones rítmicas que se suceden progresivamente de un plano a otro y, por fin, en una sucesión episódica de hechos enlazados con sentido lógico. Aquellas primeras estructuras estéticas se cargan también de un sentido psicológico al que, a su vez, se le puede añadir una significación simbólica. En este sentido afirma Mitry que el cine es un lenguaje. Se trata de un lenguaje que nace con la construcción misma de una imagen, en su percepción estética, y obtiene su expresión acabada en la totalidad de la película, en su significación simbólica. El cine puede entonces definirse como una forma significativa, como un lenguaje que surge de la conexión inseparable entre una estética y una psicología que lo fundamentan.

Esto significa, por tanto, que en el cine, al contrario que en la literatura, hay significación porque hay arte, y que la idea antes de fundamentarse en una estructura lingüística, se fundamenta en una estética. Por eso, Mitry rechaza todo tipo de convencionalismos significativos, porque en cada película cada elemento y cada recurso fílmico que aparecen adquieren un significado exclusivo para ese momento y no aplicable a ningún otro film.

«En esto precisamente el cine es lenguaje; *se convierte* en lenguaje en la medida en que es *ante todo* una representación, y gracias a esta representación. Es, si se quiere, un lenguaje de segundo grado. No se da como una forma abstracta a la que se podría añadir ciertas cualidades estéticas, sino como esa cualidad estética incluso acrecentada con las propiedades del lenguaje.

El film se sitúa *siempre* en el nivel de la obra de arte. El hecho de que esa obra sea buena o mala no modifica en nada las cosas, no es una cuestión de calidad, sino de hecho. El lenguaje fílmico depende de la creación artística. No es un lenguaje discursivo, sino un lenguaje elaborado. Es lírico más que racional. El lenguaje del film no es el de la conservación, sino el del poema o la novela, y las imágenes, aunque ordenadas con vistas a una determinada significación, deben dejar un margen de indeterminación a la cosa expresada, la cual, más que acotar y precisar un pensamiento racionalmente definido, incita a pensar»⁷⁸.

77. I, 417/350.

78. *Ibid.*, 150-151.

He aquí de nuevo una de las virtualidades educativas del cine sobre la que más insiste el pensamiento de Mitry: la intelección a la que éste conduce.

En resumen, aunque la acción fílmica empiece estructurándose *espacialmente*, como se anunciaba al iniciar este apartado, el espacio filmado queda insertado en una secuencia de imágenes que a su vez lo temporaliza. Por lo tanto, y porque en esas imágenes hay movimiento y duración secuencial, el espacio y el tiempo se fusionan en la acción fílmica, creando ritmos. El ritmo aparece en el film desde el momento en que las imágenes se suceden según una duración que se define por la acción que contiene⁷⁹. Se trata ahora de ver qué tipo de experiencia temporal y rítmica provoca el cine en el espectador y en qué sentido puede ser educativo para su sensibilidad perceptiva.

1.3. *La experiencia del paso del tiempo*

Los valores temporales de la significación fílmica siguen la misma estructura de niveles significativos del cine, al igual que los espaciales. Así, los encontramos no sólo en la duración diegética de la película o en la duración rítmica de cada plano, sino también en aquella organización primera del campo visual, de la imagen como signo analógico, en la cual queda captado el *instante de duración*, al mismo tiempo que las cosas mismas.

La imagen no sólo se organiza según los aspectos espaciales captados en el cuadro cinematográfico sino también los temporales. Mitry reprocha a críticos y cineastas que con demasiada frecuencia olvidan el carácter significativo de ese ‘momento de las cosas’ debido a la importancia que conceden a la significación del encuadre. Seguramente el olvido se debe más a la comodidad del rodaje donde a menudo las condiciones espaciales son más controlables que las temporales; éstas se deben más a los imprevistos del azar. «El mismo paisaje difiere, según el sol que lo ilumina o las sombras que lo invaden. El signo por el cual el paisaje se representa se halla afectado así por una cualidad que, aunque provisoria en la realidad, se convierte en parte integrante de este signo. La imagen es de ‘un momento del paisaje’, al mismo tiempo que de un ‘aspecto’ de él. Y esta cualidad, conservada en la película, rebota también sobre el drama»⁸⁰.

79. Cf. TARKOVSKI, A., *o.c.*, 140, donde concede un valor esencial a la duración del plano.

80. MITRY, J., “Un lenguaje sin signos”, *o.c.*, 159-160.

Efectivamente, el *instante de duración* captado por el rodaje se suma a la significación diegética de la historia contada, además de a la significación rítmica que depende de la duración progresiva de los planos en relación a la acción que contienen⁸¹.

Todos estos valores temporales que integran la acción fílmica afectan sensiblemente a los espectadores sobre el modo de percibir el tiempo en la propia acción vital. Podemos vivir la duración de la acción como si se tratara de nuestra propia vida, de manera que incorporamos a nuestra memoria y a nuestro esquema perceptivo vivencias sensibles que no hemos realizado realmente pero sí virtualmente y, por ello, forman parte de nosotros mismos, de nuestra mentalidad, de nuestros recuerdos.

La vivencia del tiempo ha sido uno de los factores más olvidados por las teorías cognitivas norteamericanas que han dominado el panorama científico de la psicología en esta última mitad de siglo. Algunas investigaciones recientes que poco a poco se van interesando por el papel que juegan las emociones en la memoria, y ésta a su vez en la constitución del yo, han hecho alguna advertencia en este sentido, pero parece que no se encuentra una metodología apropiada para abordar con rigor su estudio, (rigor que para los cognitivistas se halla sujeto principalmente a mediciones experimentales)⁸².

En Europa, ya desde principios de siglo, la fenomenología se ha interesado con un método bien distinto por las cuestiones referidas a la interioridad del sujeto. Esta metodología consiste en considerar la realidad como un fenómeno interiorizado en la conciencia gracias a una corporalidad sensible al mundo circundante, antes de constituirse en sujeto de conocimiento. Es decir, para el fenomenólogo la distinción sujeto-objeto no se construye sino a partir del acto mismo de conocimiento.

Mitry conoce bien esta corriente que tanta aceptación tuvo en el existencialismo humanista francés de la primera mitad de siglo y, por ello, aunque expone también sus amplios conocimientos de física sobre el concepto de espacio y de tiempo, prefiere adoptar una perspectiva fenomenológica a la hora de abordar su relación con el hecho fílmico, porque el tiempo en el cine no equivale al tiempo cósmico de los físicos sino a un tiempo vivido.

En España es J. Marías quien ha seguido una orientación similar respecto a la narratividad del tiempo vivido: «el paso decisivo hacia el encuentro [...] con la

81. MERLEAU-PONTY, M., *Sentido y sinsentido, o.c.*, 97, donde explica porqué «un film no es una suma de imágenes sino una *forma* temporal. El sentido de una imagen depende pues de aquellas que la preceden en el film, y su sucesión crea una nueva unidad que no es la simple suma de los elementos empleados. [...] Existe pues una verdadera métrica cinematográfica que debe ser observada precisa e imperiosamente».

82. Cf. RUIZ VARGAS, J.M., *La memoria humana*, Alianza, Madrid, 1994, 260-261.

vida misma en su concreción real es la *temporalización*, el hacer que el tiempo intervenga efectivamente en la narración misma, que sea sustancia de la narración»⁸³.

En este punto, cabe detenerse en la consideración que hace Mitry de la idea de duración siguiendo a la fenomenología, como una experiencia subjetiva que está en función de nuestra atención, que depende del modo en que se haya interiorizado el tiempo vivido, bien como espera, bien como vacío, bien como repetición, etc. «No es, por tanto, la *longitud* del tiempo lo que cuenta en la apreciación del tiempo vivido, sino su *intensidad* o, por el contrario, su *falta de tensión*»⁸⁴. En el instante presente no hay conciencia de duración porque la propia actividad la llena. Por eso, la duración viene referida al pasado vivido, aunque sea a un pasado inmediato, y ésta aparece en la conciencia en la forma del recuerdo. «La duración aparece más larga en la medida en que los cambios notables nos han impresionado más y han dejado, gracias a tal hecho, huella en nuestros recuerdos. Es entonces la cantidad de nuestros recuerdos lo que testimonia la duración del tiempo vivido. Así, el tiempo de la infancia, que es tiempo de emociones, de maravillamientos, de descubrimientos perpetuos, nos parece infinitamente más largo que el de la edad madura, que no está colmado más que por repeticiones o periodicidades monótonas»⁸⁵. Pero lo más interesante de todo esto es la repercusión que esta vivencia de la duración del tiempo tiene en nuestro *yo*. Porque, el recuerdo, que puede definirse como tiempo memorizado, se refiere más a una conciencia del presente que a un pasado, es decir, se construye a partir de las huellas que el pasado ha ido dejando en nosotros y por ello acaba definiéndose como *el tiempo del yo*⁸⁶. «La duración es un sentimiento. Un sentimiento que depende de la intensidad psíquica del tiempo vivido y no de su duración real. Es el desarrollo, la permanencia del yo considerado en las variaciones intensivas de su desarrollo»⁸⁷. Por tanto, el recuerdo no remite a las cosas del pasado sino al sentimiento que éstas provocaron en nosotros, que les otorga un sentido; por eso, el recuerdo es una *significación para nosotros*. A partir de esta consideración, Mitry establece un paralelismo entre la aparición de lo real a través de la imagen cinematográfica y a través del recuerdo. En ambos casos se trata de una 'representación'. Así, en la pantalla, «lo real aparentemente inmediato nos es dado de esta forma como una realidad de sueño o de memoria. Es el

83. MARÍAS, J., *La imagen...*, o.c., 25.

84. *II*, 332/273.

85. *II*, 333/274.

86. Cf. *II*, 316-317/261.

87. *II*, 316/261.

recuerdo de un acto que hemos vivido y que sólo conocemos a través de ese recuerdo, que a nuestros ojos se desarrolla en el presente. Encontramos aquí un aspecto de la magia, de la fascinación cinematográfica, a través de una explicación psicológicamente conveniente»⁸⁸.

En el último apartado de la primera parte de esta investigación, dedicado a la memoria, ya se apuntaban algunas consideraciones finales a este respecto. Si como entonces se afirmaba, el recuerdo se inventa, nuestro yo personal depende de esa duración con la cual vivimos los hechos reales. De nuevo, nos encontramos aquí con la conexión ineludible entre el elemento sensible constitutivo de nuestro yo y el elemento social y moral. Para Mitry no cabe ninguna duda respecto a esta íntima relación, decisiva para la educación integral de la persona.

«En fin, en la duración y por la duración nos fabricamos nuestro *yo* gracias a una elección voluntaria y deliberada de direcciones, de orientaciones, de tendencias que se afirman y se precisan en el seno de un marco social. Este influye sin duda alguna sobre las determinaciones primeras, pero viene sobre todo a consolidar el acto realizado, el carácter formado, sea porque se le opone, sea, al contrario, porque lo sostiene. Nuestro interior está fabricado desde ‘el exterior’: soy yo quien me constituyo en *yo*, quien me fabrico y quien me ordeno en tanto que acepto o rechazo las contingencias, las obligaciones sociales o morales. Yo me constituyo en el seno de un grupo, en acuerdo o en desacuerdo con él, pero no sin él. Por él me formo, pero soy yo quien elijo formarme así. Nuestra expansión está en función de un plan. Nuestra exteriorización es en primer lugar interiorización, creación que va del exterior hacia el interior antes de abrirse del interior al exterior.

Cada instante de nuestro yo es una consolidación mediante la experiencia de las tendencias que nos hemos dado o que hemos aceptado, y esto, según un objetivo voluntario y premeditado.

Así es como la duración tiene un sentido»⁸⁹.

El cine, constituido como una realidad paralela, reflejo de este mundo, pero distinto a él, ofrece un sinfín de posibilidades en esta misma dirección.

En principio, se puede afirmar que el cine nos ofrece, gracias al transcurrir de la acción, una vívida experiencia del paso del tiempo. «En cine toda acción es una acción *que se está realizando*. Todo es en él *actual*, sólidamente imbricado en el espacio y el tiempo»⁹⁰, de tal modo que «la realidad nos es presentada de

88. II, 323/267.

89. II, 334-335/275.

90. I, 156/138.

manera viva, intensiva o implícita»⁹¹. Ésta es la clave para que una educación de la sensibilidad –concretamente, una educación que tenga en cuenta la percepción del paso del tiempo, del transcurrir temporal de la vida–, pueda ser potenciada a partir de la experiencia fílmica. Efectivamente, «no solamente el cine no nos ofrece nunca más que el *presente* sino que, presentándonos siempre hechos que actúan y reaccionan constantemente unos sobre otros, es la única de todas las artes que significa la inmanencia de lo real apresando ‘lo que es aquí y ahora’ en un ‘todo’ episódico, es decir, en una duración que es la existencia misma mantenida y proseguida en la actualidad continua de su evolución»⁹². Pero esto exige una condición del hacer cinematográfico, que consiste en preservar en cada plano la duración del tiempo que presentan las cosas en la realidad, y esto depende del arte mismo del cineasta, de su conocimiento del mundo y de su experiencia de la vida.

Al igual que ocurría con el espacio, ahora el tiempo se convierte también en uno más de los personajes de la acción fílmica y, por eso, Mitry define la imagen fílmica como *imagen del tiempo y del espacio*.

«Decorado, personajes y objetos son arrastrados en una misma acción. Es un mismo espacio sujeto a una misma temporalidad.

De ahí que sea indispensable preservar el ‘tiempo de las cosas’ que, siempre, están situadas en un entorno espaciotemporal determinado y determinante. La imagen es *imagen del espacio y del tiempo*, de un fragmento de espaciotiempo en el cual y durante el cual estos sucesos se producen»⁹³.

Esta necesidad de preservar el tiempo de las cosas conecta directamente con la idea de duración expuesta anteriormente, y ésta, a su vez, con la de ritmo cinematográfico. Toda acción dura, se desarrolla en una duración. Esta duración será siempre proporcional «al interés y a la significación del contenido. Sólo este interés puede y debe determinar la relación entre planos, que debe ser calculada *en función de la impresión de duración producida por cada uno de ellos y no en razón de su longitud métrica*»⁹⁴.

El problema estaría en determinar qué duración corresponde a cada plano según la acción que contiene, cuánto necesita para que quede expresado su contenido. Un plano puede parecerse demasiado largo o demasiado corto cuando dura más o menos del tiempo justo para expresar lo que está encargado

91. I, 160/142.

92. I, 158/140.

93. Sem., 69/114-115.

94. I, 420/353.

de transmitirnos. Mitry advierte aquí el problema crucial que esto presenta para la educación cinematográfica: «para un espectador ducho en las sutilezas del lenguaje fílmico, un plano habrá agotado su mensaje allí donde, para otro, se necesitaría una duración más larga. Es cierto que la forma fílmica nos ha habituado a pensar, a estructurar más rápidamente. Un film mudo que, para la época, nos parecía tener un ritmo rápido, nos parece hoy de una lentitud exasperante. En consecuencia, debemos suponer la obra perfecta como adecuada a las posibilidades máximas del espectador ideal»⁹⁵. Esto significa que no se trata de una cuestión puramente subjetiva, que depende exclusivamente del ritmo interno que cada espectador haya construido en su yo interior, sino también de un posible ideal que unifica todas las experiencias subjetivas hacia una misma dirección que más bien tiene que ver con un ajuste entre la forma y el contenido. «El ritmo depende entonces de las relaciones sucesivas entre el ‘tiempo’ de la forma y el del contenido, entre la agógica y el ritmo propiamente dicho, siendo siempre determinado el tiempo de representación por una manera de traducir el tiempo de las cosas representadas, es decir, por una cierta intencionalidad de la que las cosas obtienen un sentido que es el de la obra en sí»⁹⁶.

De todas estas consideraciones se deduce fácilmente la necesidad de una cultura cinematográfica –entendida ésta como un saber en el espectador, es decir, como una formación– para sostener la consideración del cine como arte. Puesto que el ritmo se define no por reglas anteriores sino implícitas en el desarrollo de la misma acción, siempre será un elemento dinámico e innovador a lo largo de la historia del cine. «El *ritmo* no es entonces una medida mecánicamente sostenida, sino una sucesión de encuadres de diversa longitud, concebida para retener nuestra atención, nuestra sensibilidad, nuestra imaginación y nuestra memoria constantemente en vilo, sin alargamientos, vacíos ni lagunas. Calibrar el valor justo y útil de cada trozo configura el genio mismo del cineasta»⁹⁷. Por eso, sólo desde una experiencia bien formada como espectadores pueden apreciarse las continuas innovaciones rítmicas de los cineastas más creativos.

95. I, 484/403.

96. I, 484/404.

97. LEVINSON, A., “Pour une poétique du film” en *L’art cinématographique*, Alcan, 1927, 27.

1.4. *El ritmo fílmico y la acción vital*

Efectivamente, «el ritmo artístico es el principio vital de toda obra de arte, cuya estructura determina. Toda percepción es motriz por naturaleza»⁹⁸. Es decir, el ritmo no sólo responde a la disposición organizativa de los elementos que constituyen la obra sino a la percepción que de ellos se tiene, que siempre implica cierta motricidad.

Por tanto, se puede afirmar con Mitry que «el ritmo es *correlativo* a una organización de las cosas –y por tanto a la actividad perceptiva que de ella se sigue– y a una actividad *motriz* que se refleja en ella porque es vivida»⁹⁹. Por eso se apuntaba unas líneas más arriba que en el cine, el ritmo fílmico dependerá tanto de la capacidad del cineasta para disponer las imágenes con sentido como de la capacidad perceptiva del espectador. El problema aparece cuando se consideran estas capacidades como factores únicamente subjetivos. En tal caso, la comunicación entre el cineasta y el espectador estaría sujeta al azar de que ambas personalidades sintonizaran en un mismo sentido, el sentido preciso del film. Sin embargo, como se ha señalado anteriormente, tanto la tarea artística del cineasta como la perceptiva del espectador parecen ser dos capacidades perfectivas, es decir, son susceptibles de cierta formación. Y aunque podamos reconocer en ellas cierto grado de subjetividad, no cabe duda de que en ambos casos encontramos la tendencia hacia un ideal compartido.

Así, en el cine, el ritmo «debe estar justificado por los sentimientos y las ideas que sugiere, por la participación que provoca. Desde el momento en que da a la expresión, de la que es la forma sensible, una fuerza o un poder que no tendría sin él, entonces es armonioso porque responde a su objetivo, es decir, a su necesidad de ser»¹⁰⁰. El ajuste entre autor y espectador dependerá, entonces, no sólo de la subjetividad de cada uno, sino más bien del aprendizaje adquirido por ambas partes, sobre todo respecto a una cultura cinematográfica, pero también respecto a una cultura general compartida. De ellas depende la vivencia de la duración y del ritmo de los acontecimientos reales de la vida y de los acontecimientos ficticios que se suceden en la pantalla del cine.

Pero, interesa ahora profundizar en la definición específica de ritmo fílmico que ofrece la teoría del cine de Mitry. En varias ocasiones a lo largo de la *Estética y psicología del cine*, Mitry aborda el concepto de ritmo cinematográfico

98. PETERS, J.L.M., *Educación cinematográfica, o.c.*, 48.

99. *II*, 197/166.

100. *II*, 26/27.

como un elemento esencialmente definitorio del cine. En algunas lo hace en comparación con otras artes, en otras en relación a las propias estructuras fílmicas, pero en cualquier caso, ante todo, nunca será un elemento puro, que pueda definirse en sí mismo, fuera de toda aplicación concreta en un film. «El ritmo fílmico nunca es una estructura abstracta que obedece a leyes formales o a principios aplicables a cualquier obra, sino por el contrario una estructura imperiosamente determinada por el contenido. *Solamente por la acción, por su movilidad épica, dramática o psicológica, el ritmo que sostiene esta acción puede ser percibido como ritmo*»¹⁰¹.

Esto es importante para una educación a través de la experiencia fílmica puesto que significa que dicha experiencia es equiparable en este sentido a la real. Percibimos el ritmo de una acción por su contenido y, a su vez, eso es indicativo de nuestro modo de vivirla, responde en parte a nuestra concepción vital del tiempo y del espacio. Es decir, atribuimos a cada acontecimiento un tiempo y un espacio debidos, un ritmo que responde a cómo vivimos los hechos. Ese modo de vivir los acontecimientos no responde únicamente a nuestras capacidades personales sino también al contenido de las propias acciones que requieren un tiempo y un espacio determinado. A ello se debe la creación de ritos en las distintas culturas que dedican cada tiempo debido a sus celebraciones. Lo mismo ocurre con los espacios¹⁰².

Ya se ha visto cómo toda acción se realiza en un espacio y en un tiempo concretos, que de algún modo la definen. Si se repara ahora, como lo hace Mitry, en la clasificación clásica de las artes entre artes del espacio y artes del tiempo, el cine se define como el único que es a la vez un arte del espacio y del tiempo¹⁰³; precisamente es esta actualización espacio-temporal que tiene lugar en el cine la que convierte al ritmo cinematográfico en uno de sus elementos esenciales. Porque se trata del desarrollo narrativo de unos acontecimientos, «de un relato

101. I, 420-421/353. También en *Sem.*, 88: «estas clasificaciones que remiten únicamente a las relaciones significante/significado no prestan [...] ninguna atención al *ritmo* que regula las relaciones temporales. Ahora bien, si el ritmo no da un sentido inteligible al sintagma, le da una *qualia* emocional que no debería despreciarse, siendo la película al menos expresión tanto como significación. Pero el ritmo, también él, está *en razón de lo que debe ser ritmo* y no, como sucede en música o en poética, en función de estructuras o de reglas preestablecidas. (...) Lo que supone decir que el término *montaje* es inadecuado para definir o precisar el carácter y los imperativos de estas estructuras significantes. La estructura en efecto no es consecuencia solamente del ajuste entre plano y plano, sino más bien del lugar, del momento preciso donde debe ser hecho el corte [...] para que la unión tenga un sentido. En virtud de lo cual sería mejor hablar de *corte significativa* más que de montaje».

102. Cf. ELIADE, M., *Lo sagrado y lo profano*, Labor, Barcelona, 1985, donde elabora estas cuestiones desde el punto de vista de cómo las culturas definen los distintos espacios y tiempos vitales a partir del ritual o la acción que se realice en ellos.

103. Cf. I, 22/27.

cuya corriente continua nunca vuelve a hallar condiciones idénticas»¹⁰⁴, los planos de un film no se ordenan al compás de un *tempo* o de una métrica impuesta desde el exterior, sino que se hallan sometidos a la *espacialidad* de lo que muestran, «al peso apremiante de la espacialidad, a todo aquello de lo que es ritmo»¹⁰⁵. El ritmo fílmico es ritmo de un tiempo que corresponde a un espacio concreto, sigue un orden en el espacio y en el tiempo, aunque este orden no obedece a ninguna medición física, sino a una apreciación del espíritu, a una manera de vivirlos.

Mitry no define el ritmo fílmico como «un ritmo temporal *agregado* a un ritmo espacial; uno está *en* el otro. Más exactamente: si se inscribiesen las relaciones espaciales (planos, movimientos, formas plásticas, etc.) en *ordenadas* y las relaciones temporales (duración de los planos, de las secuencias) en *abscisas*, el ritmo estaría representado por la *función*. Se observa así que es un *consecuencia* (como en prosodia) y de ningún modo un esquema ordenador y creador como en música. El ritmo fílmico no es sino la forma espaciotemporal de una manifestación activa. Está *fundamentalmente determinado* por las necesidades intrínsecas de esta manifestación y no es sino su expresión extrínseca. No es una forma abstractamente ordenada y basada *a priori*, sino la forma de una acción en perpetuo devenir, es decir, una forma *subordinada* a las necesidades expresivas de los acontecimientos, expresándolos y significándolos como no podrían hacerlo sin este desarrollo formal prodigiosamente organizado»¹⁰⁶.

Por este mismo motivo también, por la definición dada al ritmo fílmico, «el cine no es y no *se convierte* en lenguaje sino en la medida en que es arte»¹⁰⁷. Esto no sólo significa que el cine se organiza primero en el espacio y después en el tiempo, según se explicaba unas líneas más arriba, sino que sólo porque sigue este orden puede organizarse según un ritmo, y sólo porque sigue organizándose en la duración rítmica, puede ser lenguaje. No al revés. De ahí que se le haya podido considerar como el séptimo arte, porque el lenguaje fílmico funciona como un lenguaje poético y no como un lenguaje convencional. En el cine el significado viene dado por las imágenes y no por el ritmo, que no es significativo por sí mismo sino por las cosas concretas que muestran esas imágenes. «El ritmo *se agrega* a esta significación; la modifica o la transforma, pero no la constituye»¹⁰⁸.

104. I, 410/345.

105. I, 410/345.

106. I, 458-459/383-384.

107. I, 166/147.

108. I, 408/343.

Es decir, Mitry habla de un *lenguaje* fílmico sólo en un sentido metafórico, por una analogía con el lenguaje verbal en cuanto que también transmite una significación, en cuanto que comunica algo. Pero, efectivamente, todo arte es comunicativo. La clave está en ver cómo en el cine tal significación no aparece sostenida por todo un aparato convencional léxico-semántico-gramatical, como ocurre con el lenguaje verbal, por mucho que los semiólogos del cine se hayan empeñado en ello. Más bien se trata de un lenguaje que significa a medida que se va constituyendo en cada película, a partir de la sucesión de imágenes que presenta y fuera de toda convención. «El cine no es un lenguaje elevado a determinado valor estético, sino una forma estética que se adapta a las condiciones del lenguaje debido a las necesidades de su desarrollo dialéctico.

Por este motivo todas las presuntas ‘gramáticas del film’ basadas en principios siempre frágiles y relativos, que quizá quisieran hacer de estos principios leyes formales, generalizándolos, caducan a los dos años después de su aparición»¹⁰⁹. Como en cualquier tipo de lenguaje poético, la única ‘convención’ posible está en todos los precedentes de la historia del cine como modelos de inspiración, de sugerencia, o como reglas más o menos transgredibles pero nunca determinantes. Es decir, se trata de un lenguaje inmerso dentro de una cultura específica que le proporciona un saber para poder recrearse continuamente.

2. LA FICCIONALIDAD COMO TENDENCIA CONNATURAL AL HOMBRE

Recientemente, dentro del auge adquirido por la narratología en los distintos ámbitos del saber (literatura, historia, antropología, etc.) se ha visto envuelta la cuestión de la ficción, también llamada de los ‘mundos posibles’, alcanzando el ámbito de la teoría fílmica¹¹⁰. No es ahora el momento de desarrollar un tema tan complejo como el de las interrelaciones que se establecen entre el carácter ficticio de una película y la vida real, y las repercusiones que éstas puedan tener sobre los espectadores. En los capítulos que siguen se harán algunas consideraciones al respecto. Lo que se pretende bajo este epígrafe es únicamente explorar el sustrato de la naturaleza humana que subyace al fenómeno de la ficcionalidad, para demostrar la pertenencia sustancial de ésta a la naturaleza del hombre. Para ello,

109. II, 26/27.

110. En este sentido, aunque enmarcando el fenómeno fílmico dentro del ámbito más amplio de la comunicación, con su parte correspondiente a una dimensión estética y poética del cine, cf. GARCÍA-NOBLEJAS, J.J., *Comunicación y mundos posibles*, o.c., 1996.

es necesario antes de nada remontarse a la idea de imaginación que se desarrollaba en la primera parte de esta investigación.

Tradicionalmente, como ya se explicaba en aquella primera parte, la psicología ha clasificado a la imaginación como la capacidad psíquica que se encuentra en el hombre a medio camino entre la sensibilidad y el intelecto. Esta situación pone de relieve el carácter inseparable de la imaginación respecto de la capacidad sensible del cuerpo humano; de ahí la consideración de la imaginación por parte de algunos teóricos de la ficción como J.M. Pozuelo Yvancos como una especie de ‘instinto connatural al hombre’¹¹¹. También por este motivo, se ha querido introducir aquí este último epígrafe sobre la ficcionalidad antes de pasar a tratar el capítulo dedicado a la experiencia psíquica y a la educación de la afectividad, para dar a conocer las bases biológicas sobre las que se asienta esta capacidad de imaginar imprescindible para la educación de los sentimientos y las emociones. De algún modo, esta última consideración acerca de la imaginación nos sirve de enlace entre el tema tratado hasta ahora sobre la organización de la sensibilidad humana y el capítulo que sigue a continuación sobre la experiencia psíquica y la afectividad.

Cabe advertir, sin embargo, que aunque aquí se ponga el acento en la vinculación de la imaginación humana con el sustrato sensitivo del organismo, no puede dejar de admitirse cierta trascendencia en la función creadora de la imaginación respecto a la sensibilidad. Aunque se hable de ‘instinto connatural al hombre’ para reforzar el carácter intrínseco a la naturaleza humana de la imaginación, ésta no queda limitada del todo por los datos que obtiene de los sentidos, sino que a diferencia de los animales, y por estar en el hombre penetrada por la inteligencia, es capaz de realizar combinaciones y organizarse en nuevas y originales estructuras, formando ingeniosas imágenes mentales. «La imaginación conserva todas las impresiones –todos los estímulos– que afectaron a los sentidos, y precisamente porque conserva esas impresiones, puede recombinarlas en su propio ámbito y volver a re-presentarlas o expresarlas en ausencia de objetos, es decir, en el vacío. Y por eso la imaginación es la clave de toda

111. Cf. POZUELO YVANCOS, J.M., *o.c.*, 19, donde atribuye a Aristóteles la afirmación inicial del instinto connatural al hombre de la imitación en la base de la dimensión mimética de la literatura: la ficción nace en la representación o modelización de lo humano, pero sobre todo de la acción, y no tanto de los personajes. Para Aristóteles puede haber representación de la acción sin personajes, pero no al revés. Hay que recordar la definición de acción en Aristóteles, que sólo es posible en relación al hombre, puesto que éste es el único ser capaz de raciocinio y, por tanto, de actuar teleológicamente, es decir, de acuerdo a un fin. El animal es incapaz de acción.

actividad artística, es decir, *poiética*, de toda actividad que consiste en configurar y transformar lo real de múltiples maneras posibles que no están *dadas*»¹¹².

Arnold Gehlen define al hombre no sólo como un ser racional, sino también como un ser fantasmal¹¹³. Siguiendo a Herder afirma que la investigación de la fantasía o imaginación todavía está en sus principios, que es «la más inexplorada y quizás la más inexplorable de todas las fuerzas anímicas del hombre»¹¹⁴. Sin embargo, parece tratarse de una actividad vital. Uno de los autores contemporáneos más sugerentes a la hora de plantear una teoría de la imaginación como algo sustancial en el ser humano es Gaston Bachelard, a quien Mitry recurre más de una vez. Su orientación empezó más cerca del psicoanálisis, pero se fue decantando hacia una postura fenomenológica más acorde con el planteamiento que aquí se presenta. Para Bachelard «un ser privado de la *función de lo irreal* es un ser tan neurótico como el hombre privado de la *función de lo real*. Puede decirse que un desorden en la función de lo irreal repercute en la función de lo real. Si la función de *apertura*, que es la que desempeña propiamente la imaginación, se efectúa mal, la misma percepción no será penetrante. Deberá, pues, buscarse una filiación entre lo real y lo imaginario»¹¹⁵. Y parece que el cine ofrece una ocasión casi inmejorable para ello. Pero antes de entrar en el ámbito del cine, se deben hacer algunas aclaraciones previas sobre el alcance de esta conducta ficcional o

112. CHOZA, J., *Manual...*, o.c., 183, donde continúa explicando la diferencia más importante entre la imaginación y la sensibilidad: «los sentidos [...] no pueden retener las ‘impresiones’: no pueden funcionar al margen de la realidad física y precisamente por eso son *criterio de realidad*, de *physis*, de *naturaleza*. La imaginación, la memoria, el intelecto, etc., sí pueden funcionar al margen de la realidad o, mejor dicho, con cierta independencia de ella, y por eso pueden transformarla: pueden retener todas las ‘impresiones’ y por eso pueden ‘expresarlas’ de muy diversas maneras no dadas: por eso son principio de *arte*, de *ciencia*, etc.».

113. Cf. GEHLEN, A., o.c., 374, donde explica –acudiendo a Palagyi– el papel indispensable de la fantasía en la vida del hombre: «Palagyi ha descrito la imaginación (fuerza imaginativa) como una capacidad *vital*, con la que el viviente se desplaza lejos y fuera de sí, del lugar y del momento temporal que tiene ahora, sin realmente abandonar su sitio. Es una maravilla incomparable, dice, que la vida, sin alejarse del puesto en que se encuentra, pueda sin embargo comportarse, como si se hubiera desplazado a otro punto del espacio o a otro momento del tiempo. “Ese sustraerse del proceso vital al punto espacio-temporal en que permanece en realidad, se le llama fantasía”. En el caso de un ser, cuya mera permanencia en la existencia descansa en liberarse del marco de la actualidad inmediata espacio-temporal y que por eso sólo en ese trasladarse puede alcanzar las condiciones de su existencia, la fantasía tiene que adquirir naturalmente una importancia predominante. De hecho se definiría tan cabalmente el hombre *como ser fantasmal, que como ser racional*. De ahí que sólo se pueda hablar propiamente de acciones en sentido estricto, en el caso de un ser que de tal manera está descargado del influjo inmediato y de la presión del ambiente, que precisamente de ahí saca la fuerza de su trasladarse, que es metódico y variable».

114. *Ibid.*, 373. Gehlen habla también de una profantasía, que sería una fantasía creadora que ‘idealiza’ al mundo, porque está esbozando para sí misma las metas evolutivas de esa aspiración interior (tendencia a un plus de elevación formal, de ‘intensidad de corriente’, como indicador de una *idealidad vital* inmediata, es decir, de una dirección hacia una cualidad o cantidad mayor. (382-383). Se trata de una de las fuentes del arte. También en este punto tiene la religión una de sus raíces. Por eso para Gehlen, como para Mitry, la influencia de la obra de arte sobre el espectador está en que la imaginación «introduce un proceso de ‘traslación’ hasta la profundidad indeterminada de la profantasía, que se hace patente y captable en la imagen» (384).

115. BACHELARD, G., *El aire y los sueños. Ensayo sobre la imaginación del movimiento*, Fondo de Cultura Económica, México, 1993, 16.

imaginativa en la vida del hombre y en su desarrollo perfecto, que es la educación.

La psicología evolutiva infantil estudia este tipo de comportamiento fabulador en los niños de cortísima edad. El juego es el momento mágico en que se realiza esta capacidad de adoptar otro espacio y otro tiempo, en definitiva, otro cuerpo fantástico, imaginario. Salirse de uno mismo, objetivarse en la conducta de otro. Algo parecido sucede en la fiesta del disfraz, tal como han advertido los antropólogos en el tradicional carnaval en las diferentes culturas. La capacidad de fingir nace en el juego infantil y para un niño de apenas un año todo se convierte en un juego, desde el comer hasta el andar o el hablar. Es decir, el niño 'imita' la actuación que ve en el adulto, finge que hace con su muñeca lo mismo que ve hacer a su madre. Pero la mal llamada *imitación* consiste realmente en la realización a través del otro de una tendencia interior hacia un ideal de vida humana. Y esto ha sido advertido por el filósofo G.H. Mead, después de criticar la reducción conductista de la imitación a un impulso inmediato.

Para Mead, la imitación, lejos de ser un automatismo, consiste en una función regida por la inteligencia y la voluntad, y por eso es más propia del hombre y no de animales inferiores¹¹⁶. Hay en el niño, si no plena conciencia, sí al menos cierta intencionalidad en fingir la acción adulta. Por eso, la niña que finge sabe que su muñeca no es un ser vivo y la toma o la tira según le interese para su juego; la simulación dura el tiempo que ella decida.

La importancia clave para el proceso educativo de la 'imitación' así entendida, como tendencia natural en el hombre, se ha venido reconociendo ya desde Platón y Aristóteles. Que aprendamos por imitación significa que repetimos las acciones de otros con el fin de identificarnos con ellos y reconocernos a nosotros mismos en su acción. Para Aristóteles, por la imitación, el hombre se diferencia de los demás animales, adquiriendo sus primeros aprendizajes y disfrutando con el placer del reconocimiento que ejercita en ellos¹¹⁷. Sólo seres capaces de observarse mutuamente con objetividad pueden imitar; por eso los animales no imitan, sólo copian a sus 'progenitores' por sugestión de los instintos¹¹⁸. En el

116. Ni siquiera puede afirmarse con certidumbre que en el caso casi excepcional del cantar de los pájaros se trate de lo mismo.

117. ARISTÓTELES, *Poética*, o.c., 1448b, 5-10, donde también establece la *mimesis*, la imitación, en el origen de la poética, de la *poiesis*; por el objeto imitado se diferencian las distintas artes.

118. LANGER, S.K., *Mind: an Essay on Human Feeling*, vol. I, John Hopkins University Press, Baltimore, 1982, 129-130, donde distingue entre 'empatía' y 'simpatía', y entre 'sugestión' e 'imitación'. Mientras las primeras serían más propias de los animales por estar más ligadas a procesos fisiológicos y menos condicionadas por contextos de tipo socio-cultural, las segundas estarían vinculadas a las facultades superiores del hombre: la inteligencia y la voluntad.

hombre, se trata más bien de «la realización de una relación consigo mismo por el camino que pasa por la conducta de otros. El niño que se traslada, se objetiviza ante sí mismo; se descubre a sí mismo a través de la conducta ‘foraneizada’»¹¹⁹. Varios autores recurren a Mead a la hora de insistir en estos efectos de fortalecimiento de la conducta que provoca la imitación: el sujeto que adopta la acción de otros provoca en sí mismo un aumento de los efectos que esa acción tendría sobre él. «En el grado en que uno provoca en sí mismo la actitud que provoca en otros, la reacción es recogida y fortalecida. Ésta es la única base de lo que llamamos imitación. No es imitación en el sentido de hacer simplemente lo que se ve hacer a otra persona. El mecanismo es el de un individuo que provoca en sí la reacción que provoca en otro, dando, en consecuencia, mayor peso a esas reacciones que a las del otro y erigiendo gradualmente esas series de reacciones en un todo dominante»¹²⁰, es decir, construyendo su propia personalidad, *inventándose a sí mismo*, o lo que es lo mismo, educándose.

A menudo la imitación se ha interpretado de modo diverso: como la capacidad de reproducir o copiar una conducta observada, al igual que se ha interpretado la *mimesis* aristotélica –desde las posturas más realistas de la teoría del arte– como la capacidad de copiar a la naturaleza, en lugar de considerarla como una capacidad para salir de uno mismo, de abrirse al mundo y a los demás, de aprender. Esta capacidad estaría íntimamente ligada a la condición de indeterminación de la morfología y fisiología humana, a aquella plasticidad natural que se apuntaba al inicio del capítulo, que desencadena esta actitud de apertura en el hombre. Es una actitud del espíritu íntimamente ligada a una posición del cuerpo frente al mundo. Por eso el epígrafe que encabeza este apartado la define como una ‘tendencia connatural al hombre’, porque con esta expresión se quiere remarcar el carácter constitutivo que tiene la imitación en la sensibilidad humana, no como un automatismo inmediato, al estilo de las relaciones conductistas de estímulo-respuesta, sino como una predisposición natural del organismo humano cuyos sentidos están *atentos* a lo que ocurre a su alrededor. En esta atención nace todo un recorrido que no acaba en el conocimiento sino en un actuar consciente, en la misma experiencia consciente de la vida.

Jean Mitry también advierte cómo esta capacidad de ‘imitación’ –cuyo término él rechaza por estar lleno de connotaciones mecanicistas y lo sustituye por el de ‘proyección asociativa’– no acaba en el descubrimiento infantil de la realidad exterior, sino que se prolonga también en la edad adulta, aunque desgra-

119. GEHLEN, A., *o.c.*, 375.

120. MEAD, G.H., *o.c.*, 106. El ejemplo de Mead es muy ilustrativo: «si existe alguna verdad en el antiguo axioma de que el valentón es siempre el cobarde, se descubrirá que descansa sobre el hecho de que uno provoca en sí la actitud de temor que su actitud de bravucón despierta en otro» (105).

ciadamente queda limitada en la mayoría de los casos a ámbitos muy reducidos. La vivencia del símbolo, del mito, de la fiesta, del baile, del arte, etc., activan siempre esta capacidad de proyectarse uno mismo hacia fuera y acceder a la realidad a través de la sensibilidad corporal, que es «la reflexión de lo físico sobre sí mismo»¹²¹. Por eso, se puede afirmar que a través de la experiencia artística se accede a la realidad de modo mucho más directo que con el conocimiento intelectual, y a veces incluso más pleno, gracias a la intensidad vivencial que proporciona.

En resumen, aunque Mitry se refiera a este tipo de experiencias proyectivas como mecanismos de conducta, no se le puede atribuir una concepción mecanicista o conductista, puesto que acepta la presencia de una cierta intencionalidad en la acción de imitar que la convierte en algo necesariamente presidido en último término por la voluntad y la inteligencia¹²². Lo que parece querer resaltar al hablar de mecanismos de conducta en el hombre, es ese carácter natural o tendencial de ponerse en el lugar de otro, de imitar, de fingir.

«No hay, aquí, imitación automática. En vez de suscitar la reacción apropiada, la imagen fílmica, mostrando un acto cualquiera, despierta y provoca la adhesión de una tendencia inhibida que se halla realizada en este acto mismo. La imagen no tiende, pues, en el caso que nos ocupa, a ‘realizarse en un movimiento’; por el contrario, en ella se ‘realizan’ impulsos.

La situación vivida por el héroe no es sufrida por *mí*, es una ‘subjektivación’ actualizada por *él*, un querer que yo cumplo por su intermedio. Yo realizo mentalmente su gesto, es decir, *el mío*; yo lo vivo *en él*, por él, sin perder no obstante la noción de que él es *él*, diferente de mí mismo, semejante solamente a lo que yo quería ser y no soy»¹²³.

Es lo que los fenomenólogos denominaban, con Husserl, *empatía*. Y lo que la psicología reconoce como un mecanismo de proyección, la capacidad de sentir en otro, de *padecer* (*em-pathos*) como otro distinto a mí¹²⁴. Precisamente, en el

121. CHOZA, J., 185.

122. *I*, 211/183.

123. *I*, 216/187-188.

124. Cabe distinguir entre dos mecanismos de la conducta que pueden confundirse fácilmente: el primero sería la *simpatía* o capacidad de sentir lo mismo que otro desde uno mismo, de trasladar lo que otro siente al propio yo; el segundo va en dirección contraria, consiste en *empatizar* o sentir lo que otro siente como si fuera él mismo, ponerme en su situación. Por ejemplo, puedo sentir la tristeza que siente un amigo de haber perdido a un ser querido como yo la sentiría si estuviera en una situación similar, pero también puedo hacerlo desde él, poniéndome en su situación concreta, con sus circunstancias personales. Entre ambas posibilidades, sólo la segunda me proporciona un conocimiento objetivo de mí mismo, porque puedo reconocerme a mí mismo en el sentimiento ajeno, mientras que en la primera no salgo de mí, se trata de algo totalmente subjetivo. Cf. REPETTO,

cine es esta capacidad la que proporciona al espectador la posibilidad de proyectarse en la acción narrativa, de adoptar la personalidad de los personajes, y sin dejar su propia situación corporal trasladarse al espacio y al tiempo de la pantalla. En ocasiones, la traslación parece tan ‘real’ que incluso pueden percibirse en el propio cuerpo algunos movimientos¹²⁵ y sensaciones primarias de frío, hambre, vértigo, etc., atribuibles a los personajes, y como se verá más adelante, ocurre lo mismo con los sentimientos y afectos.

A través del reconocimiento en el otro, nos objetivamos a nosotros mismos, aparece la experiencia de nosotros mismos; en último término, la autoconciencia. Imitación, empatía o imaginación a través de la cual me reconozco a mí mismo. Al proyectarme en las acciones de los personajes e identificarme con ellas, me pongo frente a mí mismo (*ob-iectus*) como en un espejo, y así puedo reconocermelo como posible sujeto de esas acciones sin actuarlas realmente, a una cierta distancia de seguridad. Así pues, compartiendo la misma naturaleza, los mismos afectos y emociones, con los personajes que me presenta la película, descubro en ellos un yo ideal que se me ocultaba o que tan sólo intuía. El cine se vuelve entonces ocasión de conocimiento de mí mismo, de construcción de mí mismo, de aprendizaje de mí mismo. Pero todas estas cuestiones que pertenecen ya a las dimensiones afectiva, cognitiva y social de la educación requieren un tratamiento más detenido que se lleva a cabo en los siguientes capítulos.

E., *La simpatía en Max Scheler y su dimensión educativa*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de Pedagogía ‘San José de Calasanz’, Madrid, 1979, 192.

125. Cf. WALLON, H., “L’acte perceptif et le cinéma”, *o.c.*, donde explica los efectos cinestésicos de la percepción cinematográfica.

CAPÍTULO V

EL MUNDO PSÍQUICO DEL CINE

Debido al auge que alcanzaron las psicologías cognitivas sobre todo en el ámbito anglosajón en los últimos decenios, la educación de la afectividad, que incluye la educación de afectos, emociones y sentimientos, fue largamente desatendida mientras el peso mayor recaía sobre el estudio de los procesos cognoscitivos. Sin embargo, desde esas mismas tendencias cognitivistas se produjo recientemente un nuevo giro hacia posturas más abiertas y atentas a la influencia que ejerce el factor emotivo sobre el cognitivo. Y aunque sigue predominando la misma orientación cognitivista en el estudio de las emociones, no cabe duda de que es un avance esperanzador para quienes anteriormente ya defendían su importancia en el encuentro del hombre con la realidad, como es el caso de la fenomenología en el continente europeo. Pero todavía puede darse un paso más hacia el ámbito de lo social y parece que así lo demuestran las primeras líneas de acción e investigación que se están enfilando para el cambio de milenio: ciudadanía, solidaridad, civismo, derechos humanos, etc., son términos predominantes ya en el ámbito intelectual contemporáneo. Como se verá en un tercer capítulo, una educación de la sensibilidad, de la afectividad y del pensamiento no se completa si no revierte sobre la vida social mediante el ejercicio de los hábitos y costumbres sociales de una cultura; no hay que olvidar al respecto que el arte cinematográfico ha marcado de forma determinante la cultura del siglo XX. En él se encuentra todo un potencial educativo que afecta también al orden de lo social y lo moral¹.

1. Para evitar caer en un error de interpretación, valga aquí la advertencia anticipada de que se entiende por moral el carácter que adquiere el obrar humano por el hecho mismo de pertenecer a la acción, de que se actúa. Es un obrar finalizado. Por tanto, no debe leerse como se hace habitualmente como un término relacionado con una noción de norma ética. También lo social se define intrínsecamente por el obrar humano, que de suyo se encuentra abierto al otro.

A. LA FICCIÓN COMO EXPERIENCIA

El capítulo anterior sentaba las bases sensitivas sobre las que se despliega toda la experiencia fílmica y a partir de las cuales puede constatarse una efectiva educación de la sensibilidad: a partir de un organismo sensible con unas estructuras ya dadas, que se concretan en unos niveles de apertura de los órganos sensitivos al mundo de lo real, la sensibilidad se va conformando en unas nuevas estructuras más complejas a medida que las primeras se van desplegando conjuntamente. La experiencia sensible del cine es una ocasión excepcional para esa actuación global de la sensibilidad (visión, audición, sentido del espacio, del tiempo, del movimiento, del ritmo, etc.), de modo que a través de aquélla pueden quedar ampliadas las posibilidades iniciales de ésta.

De modo similar, ahora se trata de la ampliación que sufre todo el campo de experiencias psíquicas a partir del cine. Pero tal crecimiento sólo puede realizarse efectivamente sobre la base de una sensibilidad ya formada en las estructuras fílmicas y el lenguaje fílmico, es decir, una sensibilidad que sepa reconocer y atribuir un sentido a los elementos formales básicos de la película, como puede ser un cambio espacio-temporal de una secuencia a otra, o bien dos secuencias que transcurren en paralelo, por ejemplo. En definitiva, se trata de un nivel básico de pensamiento (como reconocerían Arnheim o Münsterberg, —y posteriormente Mitry—) sobre las cosas concretas que aparecen en la pantalla y sus relaciones. Lo que se ha llamado *cogitativa* en la filosofía clásica o lo que Mitry define como *pensamiento concreto*:

«El pensamiento concreto (de alguna manera afectivo) sólo puede ser pensado sobre las cosas, es decir no sólo sobre una representación sino a partir de una sensación que caracteriza esas cosas. Lo contrario sería el pensamiento abstracto, conceptual, que puede ser pensado bajo forma de significaciones, es decir como conciencia de relaciones. Pero tampoco podría haber conciencia de relaciones sin que hubiese —o haya habido— conciencia de cosas (o de formas) de las que estas relaciones son constitutivas»².

El cine parte de lo concreto para llegar a lo abstracto en el espectador. Las imágenes nos incitan a pensar a partir de los sentimientos y emociones que provocan. En el último capítulo de la *Estética* dedicado a la forma y el fondo del arte, define de nuevo la relación que la imagen fílmica tiene con el pensamiento. «En el cine la forma no es un esquema abstracto que hace del film un simple

2. I, 76-77/74.

jeroglífico. Es un pensamiento encarnado: es un pensamiento que nos informa de su presencia —que aparece— que nos dice lo que es, aquello hacia lo que tiende, tomando sus puntos de apoyo en hechos reales (en el sentido dramático de la palabra). No puede manifestarse válido más que a través de hechos concretos y, por lo tanto, debe asegurar, en primer lugar, la narración de tales hechos»³. Es decir, para entender una película y emocionarse con ella es necesario conocer previamente el funcionamiento cinematográfico, no en el sentido de saber *hacer* cine, (dirigir, montar, escenificar, etc.), sino de saber *interpretarlo* y la interpretación acertada de un film depende en primer lugar de una correcta percepción sensorial. Efectivamente, no hace falta saber, por ejemplo, insertar una banda sonora en una película para captar la distinción entre el silencio significativo de un determinado momento y un fallo sonoro de la proyección. Basta con estar familiarizados con el cine sonoro y haber visto suficientes películas para poder reconocerlos como tales, aunque siempre hay un margen de innovación y creatividad que puede desorientar al espectador. Se trata de que nuestros sentidos estén habituados a unos ciertos ritmos, a unos modos de hacer cinematográficos, unos estilos. Sólo partiendo de una sensibilidad bien dispuesta al modo de hacer cinematográfico puede haber posteriormente una buena interpretación psico-afectiva del film.

En general, se puede sospechar que un espectador poco habituado a ver cine difícilmente podrá reconocer (en un nivel puramente sensitivo) las relaciones que se establecen, por ejemplo, entre los objetos o los espacios que participan en la acción, y menos aún (en el nivel psíquico) las relaciones afectivas que existen entre los personajes, ni el pensamiento que encierra determinado gesto en el rostro; de ahí la importancia que tenía comenzar esta segunda parte de la investigación referida a las dimensiones educativas del cine con un capítulo dedicado al estudio de la sensibilidad. Sin embargo, el acento mayor de la tesis recae sobre este segundo capítulo dedicado a la educación afectivo-cognitiva en el espectador de cine, donde se pretende explicar cómo funciona el fenómeno de la participación del espectador en el film y los efectos que ésta provoca sobre la formación de su afectividad, principalmente, pero también sobre su forma de pensar⁴. Respecto a esta segunda dimensión afectivo-cognitiva la interacción cine-público alcanza mayor complejidad.

En principio, la sensibilidad forma un estrato básico y común a todos los posibles espectadores y, a pesar de algunas ligeras variaciones individuales, toda la especie humana comparte a grandes rasgos unos mismos umbrales sensitivos,

3. II, 462/377.

4. Cf. I,484/403, donde apunta: «la forma fílmica nos ha habituado a pensar, a estructurar más rápidamente».

que todavía no permiten hablar, en lo que a la sensibilidad se refiere, de variaciones individuales importantes respecto a la virtualidad educativa del cine. Y no digamos ya si tenemos en cuenta la uniformidad provocada por la identidad cultural. Habría que plantear, preferiblemente, unos objetivos educativos que partieran de dicha unidad sensorial básica. A pesar de ello, no se debe olvidar que la sensibilidad no viene del todo dada; no nacemos con la agudeza visual desarrollada, ni tampoco con el oído, o el tacto, etc. Sin duda, los sentidos se van conformando con la experiencia a medida que sus estructuras funcionales varían a lo largo de los años de mayor aprendizaje, como demostraron los resultados experimentales de la escuela de Ginebra. También parece que la dotación genética tiene algo que decir a este respecto: siempre hay quien está mejor dotado para la música, quien para el dibujo, etc. Por tanto, por pequeñas que sean, habrá también algunas diferencias individuales que deben dar cabida a un determinado índice de variación educativa. En resumidas cuentas, toda educación –también la que se ocupa de la sensibilidad– es personalizada ya que se trata de un proceso de autorrealización personal⁵. Como se irá comprobando, la experiencia del cine es, a pesar de darse en salas públicas, extremadamente personal, lo cual revierte en favor de su virtualidad educativa.

Pero con la inclusión de los elementos afectivos y cognitivos la complejidad aumenta y la diferenciación individual se vuelve cada vez mayor: no todos hemos sentido las mismas emociones, ni integrado los mismos conocimientos. Puesto que esto depende en mayor grado de las experiencias individuales vividas, la diferenciación será consecuentemente mayor. Por tanto, aunque todos seamos igualmente capaces de sentir y conocer las mismas cosas, no a todos se nos ofrece la oportunidad de vivirlas por igual. De algún modo la historia personal de cada uno va determinando su propio devenir, revierte en sí misma. Y por lo tanto, trasladando todas estas consideraciones al plano del cine, se puede afirmar que el modo en que cada uno interioriza afectiva o cognoscitivamente una película y la interpreta no sólo depende de la cantidad de películas que haya visto anteriormente (experiencia cinematográfica) sino en mayor medida de lo que haya experimentado en la vida a esos niveles (experiencia en general)⁶.

5. Sin confundir aquí autorrealización con una concepción cerrada o voluntarista de auto-satisfacción personal o auto-perfeccionismo. Cf. GONZÁLEZ-SIMANCAS, J.L., *Educación: libertad y compromiso*, Eunsa, Pamplona, 1992, donde ofrece a lo largo de todo el libro una visión integral de la educación que encuentra su lugar entre dos polos complementarios: individuo y sociedad, el *ser para mí* y el *ser para los demás*, cuyo resultado final puede formularse en el *ser yo para los demás* (91).

6. No es necesario seguir profundizando en las distintas posturas teóricas que discuten estos temas. Baste con referir a un especialista en el tema de la personalización educativa como el ya citado J.L. GONZÁLEZ-SIMANCAS, *o.c.*, cuya labor docente e investigadora se ha centrado específicamente en este punto nuclear de la teoría de la educación. Asimismo, el panorama nacional cuenta con otra gran figura de referencia como V. GARCÍA-HOZ, que fue el iniciador en España de una línea de investigación en este mismo camino, con títulos tales

Al hablar de educación de la *sensibilidad* en el capítulo precedente, todo lo sensorial cinematográfico quedaba referido al nivel de lo corporal y de los sentidos. Ahora se habla de educación *psíquica* porque lo cognoscitivo y afectivo se refiere al ámbito de lo mental, de la *psique*. Los sentimientos y pensamientos, aunque estrechamente relacionados con lo sensible, se refieren a otro modo humano más interior, profundo y permanente de aprehender el mundo⁷. Por tanto, las denominaciones de ‘educación afectivo-cognitiva’ o ‘educación psíquica’ serán utilizadas aquí indistintamente para una misma realidad, la del mundo psíquico que potencia el cine.

1. EDUCACIÓN Y FICCIÓN

Afirma N. Grimaldi, en un breve y sugerente artículo sobre el cine y la educación, que el aprendizaje para la vida se lleva a cabo no sólo a través del conocimiento sino sobre todo también a través de la experiencia, y que ésta puede realizarse, además, de manera vicaria, es decir, por medio del arte y la literatura, y no únicamente a través de la vida real⁸. Afortunadamente, no estamos obligados a vivir realmente todas las experiencias vitales para conocerlas. Existen otros cauces del conocimiento como la reflexión o la imaginación, que permiten vivirlas de forma virtual, imaginaria, mental⁹. A partir de esta idea el cine, considerado como una forma de expresión artística, se convierte en un poderoso catalizador de experiencias de aprendizaje para la vida. Esto significa que también abastece con todo tipo de conductas, comportamientos y actitudes para el actuar humano y, por tanto, puede decirse –en su más amplio sentido– que *enseña*: muestra (*enseña*) experiencias de la vida y *enseña* para la experiencia de la vida. No se trata, sin embargo, de una finalidad a la que se orienta intrínsecamente el hacer fílmico (entonces, más que arte sería didáctica), es decir, el cine de ficción no se hace para *enseñar* nada, sino que *muestra unos hechos* que pueden redundar o no en *enseñanza*, en beneficio o detrimento de la experiencia del espectador. Lo que en un primer momento se presenta sólo como

como *Educación personalizada*, Miñón, Valladolid, 1975; o también, *La práctica de la educación personalizada*, Rialp, Madrid, 1988.

7. Cf. YEPES, R., *o.c.*, 55-56.

8. Cf. GRIMALDI, N., *o.c.*, *passim*.

9. Cf. TADDEI, N., *Lettura strutturale del film*, Edizione 17, Milano, 1965, 69-70, donde equipara el conocimiento por experiencia al que se adquiere por medio de la comunicación audiovisual: «la comunicación viene a ser fuente también de un conocimiento análogo al que se tiene por la experiencia».

una *muestra* de la vida acaba por ser *ejemplo*, y qué duda cabe de su eficacia educativa; *naturalmente*, el ejemplo *enseña*¹⁰.

Este potencial educativo viene provocado mediante el ejercicio de dos efectos psíquicos durante la experiencia fílmica: la identificación y la proyección afectiva, en los cuales participa no sólo el hacer artístico del autor sino también, y de manera imprescindible, la capacidad perceptiva del espectador. Como se irá demostrando a lo largo de este capítulo, ambos elementos pueden identificarse con dos conceptos conocidos clásicamente a lo largo de la historia del arte y de la filosofía bajo las controvertidas denominaciones de *mimesis* y *catarsis*.

Se trata, como veremos, de un aprendizaje que sin efectuarse realmente en la práctica –como en el caso de todo conocimiento transmitido por medio de la experiencia real– consiste, sin embargo, en un cierto conocimiento práctico; pero, al mismo tiempo, también tiene algo de intelectual, sin ser tampoco un aprendizaje puramente teórico como lo sería, por ejemplo, el estudio de la filosofía medieval. Paradójicamente, no se realiza en la acción, sino a través de la ficción, pero ésta no es otra cosa que la imitación de la acción; así que, al fin y al cabo, se trata de un aprendizaje realizado desde la experiencia (de una acción fingida) y orientado hacia la experiencia (de la acción real), un aprendizaje *desde* la vida y *para* la vida: por medio de la vida de unos personajes, de sus acciones, aprendemos comportamientos que se incorporan a nuestras propias conductas vitales.

En definitiva, la principal hipótesis que se quiere demostrar aquí consiste en que el cine, como experiencia estética de un mundo de ficción, permite al espectador –sobre la base de una sensibilidad ya habituada a ver cine– incorporar nuevas experiencias *psíquicas* (en el sentido de que no son vividas realmente sino sólo mentalmente: imaginariamente), pudiendo así enriquecer su conocimiento y afectividad respecto a la realidad del mundo en el que vive. Para A. Gerber, «el cine ofrece un terreno magníficamente propicio a la experiencia existencial»¹¹. En este mismo sentido se ha titulado el presente apartado bajo el epígrafe siguiente: “La ficción como experiencia”; y de este tipo de aprendizaje psicoafectivo y psicocognitivo se discutirá a lo largo de todo el capítulo.

Más adelante, en un último capítulo, se avanzará un último paso en las dimensiones educativas del cine, puesto que éste, como queda ya sugerido, además de enriquecer el conocimiento y la afectividad, repercute en la formación

10. Cf. MARÍAS, J., *La imagen...*, o.c., 17, donde explica, similarmente al ejemplo, la eficacia educativa de la parábola, la fábula y el mito.

11. GERBER, A., o.c., 204.

del actuar humano, y en este último sentido alcanza también una dimensión social y moral. «Participa –sigue Gerber– en la adaptación del hombre en su medio, acompaña su voluntad de poder, excita su impulso creador»¹².

La experiencia fílmica supone para el espectador una ocasión para vivir virtualmente otras vidas, otras situaciones, distintas a las de la realidad personal de cada uno. Este tipo de vivencia posee unas características muy particulares que la diferencian de la vivencia real y que, de alguna manera, le conceden un valor especial para la educación. Existen cuatro diferencias importantes al respecto:

1. En primer lugar, una de las cuestiones diferenciales más tratadas, afirma que en la experiencia virtual que ofrecen el arte, la poesía o el cine, no se corre el mismo riesgo que en la vida real puesto que las acciones realizadas en la pantalla no comprometen del mismo modo que las que se realizan realmente: podemos arriesgarnos con el protagonista en una persecución mortal porque como espectadores no corremos el menor peligro de muerte. Esta ventaja de la experiencia cinematográfica sobre la real permite al espectador recibirla con la serenidad y la distancia necesarias para proyectarse afectivamente sobre ella, por un lado, y emitir, por el otro, el juicio crítico que a menudo nos falta en la vida real para nuestras propias acciones.

«El comportamiento del héroe nos procura el sentimiento de una ‘liberación’ psíquica y, por lo tanto, el de una satisfacción, un alivio. Es una verdadera *liberación*. [...] Esta liberación, empero, no es posible sino gracias a la relativa *pasividad* de la percepción fílmica. La ausencia de actividad anticipatoria, la ausencia de angustia o inquietud ante un dato percibido cuyo ‘devenir’ no nos cuestiona, permite, precisamente, que el acto mental se afirme en el acto del héroe.

Esta adhesión que me arrastra a una aventura vivida por otros –y a tal punto que tengo el sentimiento de *vivirla* yo mismo– me permite vivirla *sin peligro*. Me permite comprometerme en situaciones de las que puedo desprenderme a voluntad; por lo tanto, ‘vivir’ varias, numerosas aventuras, sin jamás ser prisionero de ninguna»¹³.

12. *Ibid.*

13. *I*, 220-221/190-191. Y cf. también *I*, 212/ 184, donde advierte sobre la pasividad del espectador que no tiene que prever lo que va a suceder durante la percepción fílmica, sino sólo captar la actualización de un acontecimiento cualquiera. Sin embargo, se beneficia al mismo tiempo de no sufrir ningún riesgo, es decir, de estar liberado de toda angustia.

(Advierte Mitry, sin embargo, de la necesidad de que el espectador esté continuamente captando las relaciones que el film le propone y re-estructurando ideas entre secuencia y secuencia. Así que se trata de una

2. Se trata también de una experiencia aislada dentro de un contexto específico, creado intencionalmente por un director que acentúa unos elementos sobre otros, mientras que en la vida real todos los hechos aparecen indiscriminadamente complicados en contextos múltiples e interdependientes. En esto consiste en general toda experiencia estética, en reparar sobre un aspecto de la realidad que, de algún modo, fuera de la obra, sumergido en la propia realidad, pasaría desapercibido.
3. Además, en ocasiones puede llegar a ser más rica, con acciones extraordinarias que difícilmente nos ofrece la normalidad de la vida cotidiana. Y al mismo tiempo, puede ser incluso más económica, en el sentido de que el tiempo y el espacio necesarios en la realidad quedan condensados en un fragmento de película, que intensifica la vida.
4. A pesar de todo, hay que advertir en último lugar que la experiencia que proporciona una ficción no será nunca tan valiosa como la proporcionada por los hechos realmente vividos, cuya huella sobre la vida personal es mucho mayor: ésta constituye el pasado vivido, la historia personal de cada individuo, comprometiendo a todo su ser, con todas sus manifestaciones y consecuencias sobre otros. Por supuesto, pocos dudarían en preferir vivir realmente una historia de amor verdadero a tener que vivirlo únicamente a través de la ficción de la pantalla¹⁴. Mitry era consciente de ello:

«La única manera de apresar lo ‘real’ –aunque no sea sino por fuera– sin estar sometidos a alguna interpretación (a no ser la nuestra, siempre tomada por ‘objetiva’ y ‘verdadera’), consiste en bajar a la calle y mirar alrededor de uno; estar ‘en la vida’ y no en el cine, ante una obra de arte. Aunque esta libertad de la mirada sea también muy limitada: no podemos ver sino lo que ocurre ante nuestros ojos ¡y nunca podremos estar allí donde no estamos! La ‘captación’ de lo real, en su realidad total, en su extensión espaciotemporal, es un engaño, y

pasividad relativa, puesto que la razón se encuentra activa sobre los datos que se *experimentan*, más que sobre los recibidos).

14. Recuérdese la memorable película que cuestiona precisamente este problema *La Rosa Púrpura del Cairo* de W. ALLEN, u otra mucho más anterior de B. KEATON, *El Pequeño Scherlock Holmes*. Se abre aquí un campo de gran interés para la pedagogía: la consideración de cómo la cultura de la imagen está causando graves consecuencias respecto a este problema; habituando al espectador a la pasividad de la pantalla, éste puede llegar a acomodarse en una actitud de no actuación, sin riesgo, sin compromiso y sin consecuencias graves. Pero éste sería ya otro tema que sólo queda aquí apuntado y sugerido para posibles futuras investigaciones.

pretender transmitirla por intermedio del film supone una ingenuidad o una engañifa»¹⁵.

Todas estas características que equiparan y al mismo tiempo distinguen la experiencia virtual de la real influyen decisivamente en una posible educación afectivo-cognitiva *desde* el cine.

2. SENTIMIENTOS SUSCITADOS, IDEAS SUGERIDAS

Para resaltar la importancia de la dimensión sensible del cine se afirmaba en páginas anteriores, siguiendo a Mitry, que en el fenómeno poético importa poco que lo que se quiera comunicar sea más una idea que un sentimiento en tanto que sea sentido, experimentado; y si bien es cierto el carácter inminente del elemento sensitivo, no hay que olvidar que éste requiere, para quedar integrado en una *vivencia* consciente, la participación de la afectividad concretada en unos sentimientos o emociones determinadas.

Por tanto, ahora, es necesario reconocer, avanzando un paso más en la escala perceptiva, que dicha experiencia sensible también «consiste en identificarse con el objeto mediante el sentimiento»¹⁶. A través de esta participación afectiva el espectador pone en ejercicio el conjunto de las potencias psíquicas, fundamentalmente la percepción, la imaginación y la memoria, que ya se vieron en la primera parte de la tesis, y con ellas, su capacidad creadora, de modo que se convierte en coautor de cada película que contempla. Es lo que Mitry pretende explicar en las siguientes palabras:

«El arte solicita una *interpretación creadora* que llegue a responder como un eco modificado, transformado al arrebatado creador del artista. Todo poema, toda novela, suponen un juego de interferencias entre autor y lector. La lógica, no excluida aquí, se convierte en una 'lógica de las interferencias', es decir, algo como una lógica de las probabilidades en el orden estético. Al igual que la otra, se basa en la lógica de las relaciones, a condición de que las consecuencias no tengan que ser verdaderas sino verosímiles. No tienen ya que convencer sino emocionar; no tienen ya que precisar, sino sugerir. En virtud de lo cual las relaciones que las determinan procuran ser afectivas más que racionales. Así pues, la lógica debe organizar su lenguaje jugando con los mecanismos psicofisio

15. I, 462/387.

16. I, 387/325.

lógicos que están en la base de la afectividad (asociaciones intuitivas, reflejos más o menos condicionados, estructuraciones inmediatas de la conciencia, etc.) y sobre las relaciones de causalidad verdaderas o falsas pero *sensibles*, con miras a orientar esta afectividad hacia sentimientos determinados. Si se trata de pasar a las ideas, son ideas que exigen la participación, la actividad intelectual del espectador o del lector, las que nacen de sentimientos determinados de tal modo en ellos»¹⁷.

Por lo tanto, el conjunto de experiencias afectivo-cognitivas que posee el espectador queda ampliado desde el mismo momento que comienza su participación en el film, cuya finalidad es precisamente para Mitry esa especie de ‘intelección afectiva’ que suscita. En efecto, puede considerarse que «la afectividad es también una vía de conocimiento, que el pensamiento clásico ha llamado ‘conocimiento por connaturalidad’. A través de la afectividad no percibo el significado para mí, el valor que tiene respecto de mi subjetividad. Percibo los afectos y sentimientos del otro –cuando lo considero y se me muestra como un tú– a través de mis sentimientos y afectos, y percibo, por lo tanto, sus valoraciones respecto de la realidad y de mí mismo. Será una percepción todo lo confusa que se quiera; pero no por confusa puede prescindirse de ella en el contacto con otra subjetividad. Y sólo a través de la presencia se realiza este conocimiento afectivo o por connaturalidad. Y sólo con este conocimiento se abren las puertas a la comunicación existencial»¹⁸. Este tipo de comunicación es el que se establece en el arte, y por extensión en el cine, entre el autor y el espectador.

Se trata de un aprendizaje por experiencia, en el cual la experiencia se realiza sólo en lo imaginario, su vivencia es únicamente virtual, con la particularidad de que en el cine, a diferencia de otras artes, «la realidad ya no está *representada*, significada por un sustituto simbólico o por un grafismo cualquiera. Está *presentada*. Y es ella, ahora, la que sirve para significar. Cogida en una dialéctica nueva de la que deviene la forma misma, sirve de elemento para su propia fabulación»¹⁹. En esto radica –se ha dicho ya– la llamada magia del cine, la fascinación que causa en los espectadores: la imagen fílmica «no se da como

17. I, 98/92.

18. ALTAREJOS, F., “La educación entre la comunicación y la información” en *Revista Española de Pedagogía*, 171, I-III, 1986, 7-23, 15. Un estudio sobre el pensamiento por connaturalidad centrado en Sto. Tomás de Aquino se encuentra en PERO-SANZ, J.M., *El conocimiento por connaturalidad*, Eunsa, Pamplona, 1964. Cf. también REPETTO, E., *o.c.*, 173 y ss., donde engarza el concepto scheleriano de *simpatía* o conocimiento intuitivo-existencial con el conocimiento *per viam voluntatis* o *per contactum* que tienen una larga tradición filosófica y que también adopta las denominaciones clásicas de *cognitio* afectiva, *sine discursae* o *per connaturalitatem*.

19. I, 50/52.

una forma abstracta a la que se le podrían agregar ciertas cualidades estéticas, sino como esta cualidad estética misma, aumentada con las propiedades del lenguaje; en suma, como un todo orgánico en el cual arte y lenguaje se confunden, siendo uno solidario del otro»²⁰.

Por ello, por muy imaginaria que sea la experiencia vivida virtualmente por el espectador, ésta consigue no sólo alcanzar el plano intelectual sino también afectar a los sentidos, a las emociones, a las mentalidades y, en definitiva, a las conductas. Esto es debido a las interrelaciones existentes entre todos estos factores, tal como quedaba demostrado en la primera parte de la investigación dedicada a las bases antropológicas del cine²¹. Desde el momento en que entran en juego comportamientos, conductas, acciones, entonces se puede empezar a hablar incluso de moral. La experiencia fílmica forma mentalidades y actitudes en el espectador que determinarán su modo de actuar, y la educación no puede pasar por alto tales efectos. Como la educación del ejemplo, así funciona el cine, mostrando acciones humanas con toda su carga moral y con las que el espectador se identifica o bien rechaza.

No se pretende ahora responsabilizar al cineasta de todas las consecuencias morales que alcance su película, sino más bien en constatar que las tiene y que éstas no pueden ser ignoradas por quienes se ocupan de la teoría de la educación estética. De hecho, toda obra de arte tiene efectos morales pero la responsabilidad moral del artista está en el buen hacer de la obra y no en las buenas o malas tendencias que esperan en el espíritu del espectador el momento de proyectarse sobre las acciones de los personajes. Que la película esté bien hecha significa –se verá en seguida– que lo que cuenta sea verosímil, creíble, y para ello, debe guardar cierta relación con el orden de la realidad. Pero para el cineasta, dice Mitry, «poco importa saber si, desde un punto de vista moral, estas tendencias son positivas o negativas, si tienden ‘hacia lo alto’ o ‘hacia lo bajo’: son. La pantalla despierta, del mismo modo, las más viles y las más nobles. Es una cuestión de *films*»²².

Efectivamente, cada film suscita unas u otras emociones, y el espectador debe estar preparado críticamente, es decir, tener un juicio propio y personal bien formado (y no sólo en cuestiones cinematográficas o fílmicas, sino también morales). Mitry ofrece un ejemplo sobre esta cuestión refiriéndose a una escena

20. I, 52/54.

21. El ser humano no se encuentra dividido según una serie de habilidades cognitivas, afectivas, sensitivas o conductivas, que le obliguen a actuar ahora sólo reflexivamente, ahora sólo emocionalmente. Tales clasificaciones sirven únicamente para entender mejor que la naturaleza humana está compuesta por una complejidad de factores que deben ser armónicamente desarrollados y potenciados por una educación equilibrada.

22. I, 220/190.

de *La Madre* de Pudovkin en la cual el espectador reconoce las insinuaciones sexuales entre los personajes sin que éstas se declaren de modo manifiesto. La pregunta que se nos plantea entonces se podría formular del siguiente modo: ¿puede un niño afectarse por un significado que todavía no entiende? La respuesta precipitada de Mitry es negativa puesto que, según él, ningún significado encontraría aquí un niño que desconoce este tipo de relaciones entre adultos. Sin embargo, se trata de una respuesta excesivamente racionalista e incoherente, de algún modo, con todo su planteamiento anterior que define la imagen fílmica como expresión unitaria de los elementos que intervienen en la percepción humana: emocionales y racionales. Un niño puede captar si no el significado exacto de determinada escena, al menos aquél significado que pueda suscitarse en su imaginación a través de la percepción sensible de los elementos formales que la constituyen. Es decir, no siempre el espectador necesita una cultura cinematográfica para captar cierto significado en el *film*, bastándole con la información puramente sensorial, aunque por supuesto aquélla contribuye enormemente a su entendimiento pleno. Curiosamente, a menudo son precisamente los niños quienes captan con mayor naturalidad la carga connotativa de una imagen, de una escena.

3. UN LUGAR PARA LA EDUCACIÓN PSÍQUICA EN LA TEORÍA DE JEAN MITRY

La posibilidad que ofrece la teoría de Mitry de sostener una formación de la afectividad y del pensamiento a partir del cine radica en el hecho de que se trata de una teoría fundamentada esencialmente sobre el fenómeno de la *experiencia* fílmica, cuya complejidad comienza a partir del momento mismo en que el cineasta concibe la realización de una película y se extiende hasta la recepción e interpretación que cada espectador hace de ella. La complejidad aumenta desde que aceptamos que «la receptividad de los espectadores está muy lejos de ser idéntica. Depende de los gustos, la sensibilidad, la educación, la cultura e incluso de la disposición momentánea de cada cual»²³ en el momento de ver la película por primera, segunda o quinta vez.

Concebido primordialmente como una *experiencia*, el cine quedará definido dentro de una explicación fenomenológica del mundo, puesto que la fenomenología viene a proponer el conocimiento del mundo desde mi propio estar corporal y

23. I, 206/179.

espiritualmente en él; en definitiva, desde la experiencia que vivo en él²⁴. Pero la fenomenología no será más que uno de los valores de partida de la experiencia fílmica y no el único. Mitry es consciente de la limitación fenomenológica: «el pensamiento que juzga la obra de arte se juzga también a sí mismo; se reconoce y no tiene otro criterio que él mismo para la expresión de su juicio»²⁵. Además, la particularidad de la experiencia fílmica estriba en ser al mismo tiempo una experiencia del mundo y una experiencia distinta al mundo; ahí radica la fascinación que ejerce. La fenomenología queda pronto superada por una explicación estética y psicológica, debido a que intervienen en este tipo de experiencia numerosos factores (realización, participación, proyección afectiva, interpretación, etc.), que deben ser tenidos en cuenta a la hora de entender cómo afecta su funcionamiento a la educación psíquica.

En realidad, podría decirse a modo de síntesis que por partir esencialmente del fenómeno experiencial del cine como medio de expresión, la teoría mitriana se sustenta sobre dos grandes pilares conceptuales: la estética y la psicología del cine, que a su vez no se explican sino sobre la base de una concepción fenomenológica del mundo centrada en la experiencia. La teoría fílmica de Mitry puede ser considerada una teoría estética cuyas bases se desarrollan conjuntamente a las de una psicología de la experiencia:

«Nunca será suficiente insistir en el hecho de que ésta, al ser una estética de la *expresión* (es decir, de una forma de arte que apunta a expresar ideas o sentimientos) no puede establecerse sino sobre las posibilidades del medio de expresión, sobre sus fundamentos psicológicos y sobre los fundamentos lógicos de toda expresión dialéctica»²⁶.

Así, toda estética lleva implícita una psicología desde el momento mismo en que la obra de arte es considerada como un hecho radicalmente dialógico, comunicativo, en el que intervienen artista y espectador. Y el cine, calificado de séptimo arte, afianza aún más tal afirmación a causa de su carácter manifiestamente dialógico en el momento de la proyección. Incluso cabe asegurar que sin proyección no hay cine, por magistral que sea la concepción y realización de una película. El elemento psicológico interviene desde que las formas artísticas son compartidas por más de una persona, intercambiando entre ellas impresiones, sugerencias, recuerdos, *imágenes*:

24. Cabe advertir aquí, antes de continuar, que la fundamentación fenomenológica de Mitry se halla en la línea de las teorías iniciadas en Francia por Husserl y continuadas por Sartre, Merleau-Ponty, Dufrenne, etc. Cf. LEWIS, B., *Jean Mitry and the Aesthetics...*, o.c., 63.

25. I, 16/22.

26. I, 84-85/80.

«Que nosotros pensamos *en* imágenes, *con* imágenes, no supone la existencia de una colección de impresiones congeladas, amorfas, sino de un ‘imaginario’ infinitamente móvil, comprendido como una actividad del espíritu. Es en este sentido, evidentemente, como entendemos estos ‘constituyentes de pensamiento’ llamados ‘imágenes’»²⁷.

El carácter psicológico del cine queda referido al elemento básico de su creación artística: la imagen en movimiento. Mitry establece un paralelismo entre las imágenes fílmicas y el pensamiento mismo, al considerar que éste se constituye principalmente por medio de imágenes. La actividad mental del espectador debe ser el reflejo, el doble, de la lógica implicada en el proceso fílmico. «En este sentido, la lógica de las estructuras visuales debe de ser una lógica fundada en la psicología al mismo tiempo que una poética; una lógica de la creación, del *poiein* y del pensamiento en formación. El pensamiento del espectador debe ser el reflejo de una lógica implicada *en* el desarrollo y *por* el desarrollo de las imágenes fílmicas»²⁸. Incluso, llega a plantear la posibilidad de que el lenguaje fílmico refleje el pensamiento de modo mejor que el verbal, puesto que las palabras traducen un pensamiento acabado, cerrado, mientras que las imágenes, precisas por lo que muestran, son imprecisas por lo que sugieren²⁹. Siguiendo un pasaje en que Eisenstein habla del cine, Mitry considera las imágenes como el paso constante que el pensamiento realiza desde lo concreto a lo abstracto, desde el sentimiento a la idea³⁰. Y puesto que, entonces, «el cine es el único arte, el único medio de expresión capaz de realizar la síntesis de ambos lenguajes, susceptible

27. I, 125/113.

28. I, 97/91.

29. Cf. TADDEI, N., *Lettura...*, o.c., 68-71, donde explica las diferencias entre el lenguaje verbal y el de la imagen: «se da una profunda diferencia entre el modo de comunicar de los dos lenguajes. El de la palabra es conceptualmente preciso, pero fenomenológicamente impreciso; el de la imagen es fenomenológicamente sobre todo preciso, pero conceptualmente incierto o no siempre fácilmente precisable» (68). Resumidamente, se exponen a continuación las características del lenguaje de la imagen (*immaginifico* –señala Taddei en italiano, resaltando la similitud que guarda con la palabra *imaginación*–) en comparación con el conceptual: 1) se vuelve impreciso e incierto a medida que se aleja de lo concreto sensible y se adentra en lo universal abstracto, al contrario que el lenguaje verbal; 2) la verificación está en las experiencias dentro de los límites inequívocos en los que la imagen representa los contornos, no en la razón conceptual; 3) la comunicación conceptual se da gracias a la aportación subjetiva y psicológica (participación) del espectador, y sobre todo, gracias al hecho de que el conocimiento por imágenes es análogo al de la experiencia directa, salvando la diferencia de que la imagen de una realidad no es esa realidad, sino su interpretación.

30. I, 96/90. Transcribimos literalmente una parte de la cita de Eisenstein que nos da a entender hasta qué punto la teoría de Mitry está inspirada en el pensamiento del teórico y cineasta ruso: «Creo que el cine es capaz de efectuar esta gran síntesis, de devolver al elemento intelectual sus fuentes vitales, concretas y emocionales. De la imagen al sentimiento, del sentimiento a la idea, tal debe de ser la línea generadora del film». Tal como lo advierte B. Lewis, «Mitry comparte con Eisenstein no sólo un enfoque fundamental, sino también una predisposición fundamental: que el cine es el último medio de expresión del hombre del siglo XX, un medio de expresión que eclipsa el desarrollo progresivo de todas las demás formas de expresión estética». Cf. LEWIS, B., *Jean Mitry and the Aesthetics...*, o.c., 53.

de hacer concordar razón y emoción, llegando a una por medio de la otra en una interdependencia en la que la reciprocidad permanece constante»³¹, la posibilidad que este medio de expresión ofrece a la educación afectivo-cognitiva es todavía mayor de lo que se podría suponer en un principio. No se trata únicamente del ejercicio separado de la afectividad y del conocimiento sino sobre todo de la experiencia conjunta de ambas capacidades humanas, que permiten al espectador captar una idea junto con su carga afectiva o, viceversa, sentir una emoción asociada a un pensamiento.

Y aunque es preciso reconocer que Mitry nunca llega a declarar explícitamente las consecuencias educativas del fenómeno fílmico, no se pueden pasar por alto sus sugerentes comentarios al respecto; es en ellos precisamente donde se apoya la tesis que se quiere mantener aquí. Si Mitry no habla explícitamente de educación, sí lo hace refiriéndose a palabras tales como *formación*, *hábito*³², *reconocimiento*³³, *cultura*³⁴, *madurez de espíritu*³⁵, *yo ideal*³⁶, etc. Todas ellas son expresiones que se hallan en el corazón mismo de un concepto amplio de educación, en el cual ésta no queda reducida a una disciplina didáctica centrada en el método de una educación formal sino que se refiere a todo el proceso humano de crecimiento hacia una plenitud personal. En este proceso humano toman parte numerosos factores de la vida y no sólo los que están institucionalizados como la escuela, por ejemplo. Y es por eso por lo que el cine tiene cabida dentro de la educación.

Desde el enfoque educativo de esta investigación, y tratándose de un hecho estético, el cine deberá ser atendido dentro del marco de la educación estética y, por tanto, como material idóneo para una formación de la afectividad no desligada de su elemento racional, o viceversa, una formación intelectual no desligada de su elemento emocional, pues en esto consiste toda experiencia estética, en la unión de la emoción con la razón.

31. I, 113/103.

32. I, 483/403.

33. I, 132/120, 161/142-143, 318/269.

34. I, 318/269, 483/403, II, 68/60.

35. II, 68/60.

36. I, 217/187, 220/190.

B. LA EDUCACIÓN ESTÉTICA Y EL APRENDIZAJE DE LA VIDA POR IMITACIÓN VIRTUAL

La educación estética no se refiere únicamente a la enseñanza del arte o de la apreciación artística, sino que se da también en situaciones extra-artísticas, que nada tienen que ver con una obra de arte concreta³⁷. En general, se entiende la educación estética como la educación del gusto, aunque normalmente éste queda referido sólo a las creaciones artísticas o culturales. El gusto educado es el que se complace en lo bello y esto no sólo se encuentra en el arte sino en el mundo entero, en un paisaje, en un gesto, en una palabra. Pero también es posible descubrir cierta belleza en lo aparentemente feo, incluso en lo monstruoso. En realidad, se puede decir que es posible vivir gustosamente todas las situaciones de la vida, asociando esta actitud estética con una actitud contemplativa.

La educación estética se ocupa de fomentar esa actitud contemplativa en todo, consiste en enseñar a apreciar la belleza que se irradia en todo. Pero no se trata de una apreciación meramente intelectual sino también afectiva³⁸. La mirada contemplativa no es una mirada pasiva, al contrario, compromete a todo el ser personal; por ella, el hombre no sólo reconoce la belleza que hay en el mundo sino que llega incluso a amarla. Y este amor es el que le mueve a obrar contemplativamente, poniendo el acento en el buen hacer más que en los resultados inmediatos. Aquí radica la unión indiscutible entre la belleza y el bien, entre la estética y la ética. La educación estética recupera, en un momento en que los buenos resultados están marcando el rumbo constructivista a seguir, el sentido olvidado de una educación que se concibe como la *praxis* cumplida en cada acción verdaderamente educativa.

Sin embargo, es cierto que el arte es el primer aliado de la educación en esta difícil tarea de contemplar el mundo. En el arte la belleza se pone en evidencia, queda plasmada en primer plano, es decir, se expone abiertamente. Ese es su verdadero fin: expresar la belleza. En la vida real ésta se esconde a menudo entre la cotidiana complejidad que la envuelve. La educación estética comienza, por tanto, por la educación artística, para continuar después educando para la vida en general. Porque también el arte se orienta hacia la vida y todo exceso en lo formal ha sido tachado siempre de esteticista.

37. Cf. QUINTANA, J.M., *Pedagogía estética*, Dykinson, Madrid, 1993, 256-265, donde explica las distintas corrientes respecto a esta cuestión y responde a la pregunta sobre el concepto y el objeto de la educación estética.

38. Cf. VICENTE, J., "El papel de la estética en la ética", *Pensamiento*, 176, vol. 44, Madrid, 1988, 439-453, donde justifica la relación de la ética y la estética respecto a la educación de las emociones.

1. BREVE RECORRIDO POR LA TEORÍA DE LA MIMESIS

La teoría de la *mimesis* ha sido motivo de largas discusiones no sólo entre filósofos y teóricos del arte sino también entre semiólogos, antropólogos, educadores, etc. El concepto de *mimesis* se remonta a la teoría de Aristóteles sobre la imitación y se asocia generalmente con la teoría realista que postula la idea del arte como imitador de la naturaleza. Desde el punto de vista de las corrientes más actuales dicha teoría es errónea, pero la discusión no llega a darse del todo por concluida. El problema está en determinar qué se entiende por *mimesis* o imitación, y si las interpretaciones que se han hecho de ella a lo largo de la historia del arte se ajustaban realmente al pensamiento original de Aristóteles.

J.M. Pozuelo Yvancos desde la perspectiva de la teoría literaria atribuye a la interpretación que hizo el Renacimiento el cambio de sentido de la *mimesis* aristotélica: de ser considerada como *invención* únicamente de acciones humanas, se amplió al resto de objetos y de ahí pasó a considerarse como *imitación* de toda la realidad, como *imitatio naturae*. Así que aquel sentido originario de *invención* quedó olvidado en esa nueva consideración de la naturaleza como objeto de imitación³⁹. Según Pozuelo Yvancos, de esta interpretación renacentista de la imitación proviene la consideración de una metafísica, ontología o ética de la ficción, más acorde con la teoría platónica del reflejo de un ideal que con la poética aristotélica⁴⁰.

En efecto, en la *Poética* de Aristóteles hay que reconocer la continuidad e interdependencia que establece el concepto de *mimesis* con los de *poiesis*, fábula, verosimilitud y necesidad. «La tesis aristotélica de la ficción es dinámica, se ejecuta en el proceso activo de la creación ‘poiética’ y otorga la primacía a la actividad creadora de mundo respecto a cualquier clase de paradigmas naturalistas, de estructuras estáticas [...] que pre-existieran a la propia actividad ‘poiética’»⁴¹. La auténtica *mimesis* aristotélica se refiere, entre todos los elementos que forman parte de la tragedia, a la acción del relato, que es donde se realiza la verdadera actividad poiética. El Estagirita afirma en la *Poética*: «la imitación de la acción es la fábula, pues llamo aquí fábula a la composición de los hechos, y caracteres, a aquello según lo cual decimos que los que actúan son tales o cuales, y pensa-

39. Cf. POZUELO YVANCOS, J.M., *o.c.*, 47-49, donde incluye también alguna excepción en la interpretación renacentista de la *mimesis* aristotélica, como el caso de Malatesta, que la identifica con la imitación del movimiento creador de la naturaleza.

40. Cf. *Ibid.*, 51-55.

41. *Ibid.*, 54.

miento, a todo aquello en que, al hablar, manifiestan algo o bien declaran su parecer»⁴². De todos estos elementos propios de la tragedia el principal y el único imprescindible es la fábula, es decir, la acción⁴³. De ahí el resurgir que en la actualidad ha alcanzado la interpretación corregida de *mimesis* desde la pragmática, la estética y la poética del texto literario, que también se extiende al fenómeno cinematográfico⁴⁴.

Mitry, sin enunciarla en términos aristotélicos, comparte esta concepción cuando explica qué entiende por *hacer* artístico:

«Un artista, por creador que sea, jamás crea *ex nihilo*. No *hace* el mundo sino en la medida en que *primero* lo conoce. Este *hacer* no es, pues, más que una cierta manera de *representarlo*. [...] El artista crea *con* lo real o *contra* lo real, con la naturaleza o contra ella, pero nunca *fuera de ella*, independientemente de ella. Figurativo o no, el arte es siempre la manifestación de una *representación*. Sólo puede variar el nivel o el sentido de ella, pero su valor es universalmente mediador. Y ello se debe a que no tiene por objeto imitar a la naturaleza sino traducir las emociones que ésta procura, o suscitar otras mediante una representación de sus formas esenciales (o de un equivalente simbólico), ya que el arte ‘no imita la vida sino que la revela’, para adoptar los mismos términos de Malraux»⁴⁵.

No se trata de un *hacer* de la nada sino de esa *mimesis* atribuida por Aristóteles a la obra de arte: de hacer vivir al espectador un aspecto de la realidad a través de unas formas estéticamente compuestas, a través de una realidad virtual. En este sentido, Mitry postula la idea de un arte que acerca al hombre a sí mismo y le descubre el ser del mundo, no porque sea una copia de ese mundo, de la naturaleza, sino porque sitúa al hombre como si estuviera frente a ella, en condi-

42. ARISTÓTELES, *Poética*, 6, 1450a, 4-7.

43. Cf. *Ibid.*, 15-25, donde explica porqué «el más importante de estos elementos es la estructuración de los hechos; porque la tragedia es imitación, no de personas, sino de una acción y de una vida, y la felicidad y la infelicidad están en la acción, y el fin es una acción, no una cualidad. Y los personajes son tales o cuales según el carácter; pero, según las acciones, felices o lo contrario. Así, pues, no actúan para imitar los caracteres, sino que revisten los caracteres a causa de las acciones. De suerte que los hechos y la fábula son el fin de la tragedia, y el fin es lo principal en todo. Además, sin acción no puede haber tragedia; pero sin caracteres, sí». Según A. Urna, aunque Aristóteles tuvo que fundamentar su intuición genial en todo un aparato teleológico, finalista, propio de su época, lo más actual, sin embargo, está en esta concepción del arte como creación, como invención (*mimesis*), porque para él el arte imita la propia actividad creadora de la naturaleza, la vida misma, o mejor, *el vivir, la acción*. Una parte del concepto de ‘forma’ aristotélico pero lo concibe como algo cambiante, procesual, dinámico; es decir, entiende la forma como ‘esencia’ o naturaleza de las cosas que es su propio proceso de formación, su devenir continuo, aunque lo distingue del sentido de Heráclito. Cf. URNA, A., *o.c.*, 21-37.

44. Cf. POZUELO YVANCOS, J.M., *o.c.*, 51-53; desde la perspectiva de la narración audiovisual, cf. GARCÍA-NOBLEJAS, J.J., *Poética del texto audiovisual, o.c.*

45. *I*, 12/19.

ciones similares, y le hace experimentar algo similar a lo que el propio artista sintió al contemplarla.

Estas consideraciones sobre el arte trasladadas por Mitry al fenómeno fílmico están en la línea de las anotaciones antes señaladas de la *Poética* de Aristóteles. El primero en anunciar esta relación entre la teoría fílmica de Mitry y la teoría poética de Aristóteles fue B. Lewis, observando la similitud entre la descripción que Aristóteles hace en su *Poética* de las características perceptivas del arte dramático, sus particularidades genéricas y sus efectos psicológicos (*mimesis* y *catarsis*), así como su importancia en la formación humana, con el tratamiento que Mitry concede a la naturaleza del cine como objeto de percepción, a su finalidad, y al valor y funciones que adquiere el símbolo en este medio expresivo⁴⁶.

Tal como lo anuncia el título de su libro, Mitry se interesa tanto por el elemento psicológico como por el componente estético del arte cinematográfico. Del mismo modo, Aristóteles dedicaba una primera parte de su *Poética* al estudio de la composición y elementos que intervienen en la obra dramática –es decir, a definir una estética–, y posteriormente, otra parte establecía las relaciones que todo ello guarda con la psicología humana. Por eso, se puede afirmar que para Mitry el cine guardaría más relación con el antiguo teatro griego –y con aquella *mimesis* y *catarsis* que se producía en la psicología del espectador– que no con la novela literaria.

«El film, pues, presenta conductas, comportamientos. Sugiere, sobreentendiende, pero no extrae ninguna conclusión (en principio) y deja esta preocupación al espectador al que supone (sin razón, por cierto) suficientemente avisado. A este respecto, es más avanzado que la novela. Se capta el interior de una conciencia por su exterior y el análisis, siempre descriptivo, es consecuente con una serie de implicaciones determinadas mediante *observables*. Es, de hecho, sintético, ya que los personajes se revelan, se ‘construyen’ psicológicamente mediante sus actos»⁴⁷.

Es la acción, por tanto, el elemento principal sobre el cual recae la creación ‘poiética’, es decir, la producción y no meramente la re-producción; es en la acción, en la trama de los hechos –lo que Ricoeur denomina ‘relato’, Aristóteles ‘fábula’ y Mitry ‘lógica del drama’– donde el autor realiza la auténtica *mimesis*. Fábula e imitación (*mimesis*) son intercambiables en Aristóteles. La teoría de la *mimesis* es una auténtica teoría de la ficción, de la fabulación. Por eso, hay que

46. LEWIS, B., “Jean Mitry et Christian Metz”, *o.c.*, 36.

47. *I*, 154/137.

rechazar las connotaciones peyorativas que la crítica del arte ha atribuido al término *mimesis*, asociándolo a mecanismos miméticos puramente automáticos. Por el contrario, se trata aquí de una imitación de la vida en su mismo transcurrir y no en lo estático o lo dado, una imitación del *vivir*. El artista crea vida en la obra de arte para que el espectador pueda vivirla de manera parecida a como él la vivió a la hora de crearla, aunque en esta segunda ocasión se trata de una experiencia guiada por la obra creada por otro sujeto. Para Platón, que la experiencia estética fuera copia de otra copia la convertía en un sucedáneo carente de valor auténtico. El arte, por tanto, debía ser desterrado de la República por ser engañoso y perverso para el pueblo⁴⁸. Sin embargo, para Aristóteles, se trataba de una auténtica experiencia facilitada por el buen hacer del artista, que situando al espectador frente a la obra le hacía vivir lo que él mismo experimentó frente a la naturaleza⁴⁹. Por eso hablamos de la *acción* como la protagonista de todo el proceso poético.

En esta teoría de la *mimesis* Pozuelo Yvancos incluye además los conceptos de *verosimilitud* y de *necesidad*, que han sido también motivo de confusas interpretaciones. Encontramos también estos conceptos expresados en otros términos en la obra teórica de Mitry. Aristóteles escribe con claridad en un pasaje de la *Poética* que lo imposible verosímil es estéticamente preferible a lo posible increíble⁵⁰. Nada así hubiera afirmado de haber defendido una teoría de la imitación de la naturaleza como algo estático y dado *a priori* absolutamente, en lugar de definirla de manera dinámica. En esta definición de lo verosímil y necesario se percibe mucho más una pragmática que no una metafísica de la ficción: «no corresponde al poeta decir lo que ha sucedido, sino lo que podría suceder, esto es, lo posible según la verosimilitud o la necesidad»⁵¹.

Según Pozuelo Yvancos no se trata de una referencia abstracta a lo que es posible sino de una posibilidad y necesidad concretas, abiertas por la composición de las acciones⁵². El concepto de necesidad es un principio de

48. Cf. ZAMBRANO, M., *Filosofía y poesía*, Ediciones de la Universidad Alcalá de Henares, Biblioteca Premios Cervantes, Alcalá de Henares, 1993, 27-46, donde expone magistralmente el origen del problema entre el arte y la moral, entre el mito y la razón, a partir de la Grecia de Platón.

49. Cf. URNA, A., *o.c.*, 21-37, donde explica que en Aristóteles el 'mito' es lo que ahora llamaríamos estructura o 'guión', unidad interna, garantizada por la sujeción a normas de semejanza y necesidad. Esta coherencia constitutiva permite comparar la obra con un organismo vivo. Para Aristóteles la historia tiende a lo particular mientras que la poesía tiende a lo universal (no abstracto sino concreto) que se encuentra en su objeto particular cuya naturaleza responde a leyes universales.

50. Cf. ARISTÓTELES, *Poética*, 1460a, 27.

51. *Ibid.*, 1451a, 9.

52. No es nada nueva la concepción del artista y del arte como anticipador de los hechos que podrían suceder, la idea del artista-profeta, como un ser cuya sensibilidad atenta le permite prever lo que va a ocurrir en el futuro a partir de las características de un presente en el cual se sumerge, y frente al cual es capaz de adoptar una actitud crítica que le aventaja al resto de sus contemporáneos. Fue una idea exaltada durante el romanticismo del

coherencia interna, de previsibilidad en la estructuración de los hechos, e interdependiente con el de verosimilitud⁵³. Por eso, tales conceptos de verosimilitud y necesidad no son conceptos éticos, y si aparecen implicaciones éticas – como a menudo sucede –, éstas no se refieren a dichos conceptos pertenecientes a la acción interna del relato, sino más bien a la relación externa que guardan tanto con el autor como con el espectador.

Efectivamente, existe una responsabilidad ética en el artista y otra en quien contempla el arte, de algún modo interdependientes: el artista debe a su público la sinceridad de su hacer creativo, es decir, su honestidad creativa, mientras que el público le debe al artista la confianza necesaria para acoger la obra creada. Se trata de un pacto tácitamente supuesto entre ambos: en el artista a la hora de crear y en el espectador en el momento de la contemplación estética⁵⁴. Obviamente, cuando entre ellos no se comparte un mismo punto de partida referido a una visión común o similar de la realidad, el pacto quedará probablemente frustrado.

Por lo tanto, cabe advertir que la dimensión pragmática de la teoría aristotélica de la ficción, que como se ha explicado nace en la *mimesis*, no se completa sino en el efecto catártico sobre el espectador, que será abordado en un epígrafe posterior. La unidad de lo ‘creíble’ viene referida en la *Poética* a la percepción y al recuerdo por parte del espectador⁵⁵, lo que significa también que la experiencia poética se define pragmáticamente. Esto se asienta sobre esa especie de pacto tácito entre el autor y el espectador en el que el primero se compromete a ordenar *artísticamente* la acción, es decir, según necesidad, mientras que el segundo se compromete a darle credibilidad, inteligibilidad, a partir de la posibilidad de la acción. Así, el espectador también participa como receptor de la invención, por ser capaz de creer una historia bien compuesta.

s. XIX, y ya en nuestro siglo, la obra poética de Rilke es una continua aclamación de la difícil situación intermedia que ocupa el artista entre lo mundano y lo divino, entre el hombre y los ángeles, entre lo real y lo posible. Comienza la primera de las *Elegías de Duino*: «¿Quién, si gritara yo, me oiría entre los coros de los ángeles? [...]». Cf. RILKE, R.M., *Elegías de Duino*, Lumen, Barcelona, 1984.

53. Cf. POZUELO YVANCOS, J.M., *o.c.*, 58, y, en general, sobre la *Poética* de Aristóteles, *passim* 51-59.

54. Cf. MARITAIN, J., *La responsabilidad del artista*, Emecé Editores, Buenos Aires, 1961, 82-83, donde habla de una responsabilidad en el público correlativa a la responsabilidad del artista: «una obra de arte nos aporta aquellos tesoros espirituales que constituyen la verdad singular y propia del artista, verdad por la cual él lo arriesga todo y a la cual debe permanecer heroicamente fiel. Deberíamos juzgar la obra como el vehículo vivo de esa verdad oculta. Y la primera condición de tal juicio es una especie de *consentimiento previo* a las intenciones del artista y a las perspectivas creativas, en las que se sitúa».

55. Esta dimensión pragmática del efecto catártico de la experiencia estética ha sido recuperada por la escuela de Constanza encabezada por H.R. Jauss y W. Iser desde el campo de la literatura, pero las tesis que sostienen podrían trasladarse muy bien al cine y a la relación entre el cineasta, la película y el espectador. Cf. JAUSS, H.R., *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*, Taurus, Madrid, 1986.

En el caso de la literatura, para Pozuelo Yvancos, «el dominio de lo verdadero coincide con el verosímil estético y su necesidad es la de la composición que suscita el deleite a los ojos del entendimiento de sus lectores»⁵⁶. En ese deleite, y como receptor de la invención, acostumbra también a recrearla desde su propia experiencia personal, y quizás es ahí donde más participa en la creación poética: el espectador o el crítico se vuelven también artistas al interpretar la obra desde sí mismos⁵⁷. De ahí la disparidad de opiniones y gustos respecto a una película o a una obra de arte, en general.

A partir de este momento entran en juego los efectos psicológicos que causa la obra de arte en el espectador y que, como se ha visto hasta ahora, se encuentran implícitos de algún modo en el mismo proceso de producción artística bajo la denominación clásica de *mimesis* y *catarsis*.

2. LA IMITACIÓN NO MIMÉTICA

La teoría clásica de la *mimesis*, con todos sus efectos sobre la experiencia estética del espectador, adopta en Mitry el nombre de ‘asociación proyectiva’. El espectador va descifrando la acción a medida que ésta se va desarrollando, mediante identificaciones continuas de los hechos que traman esa acción y a partir de la relación que guardan unos hechos con otros. En cada identificación que hace, el espectador se proyecta a sí mismo sobre la acción del relato, tal como el niño va aprendiendo al reconocer los actos que hacen otros, actitud que a menudo desde la psicología se ha calificado erróneamente como un automatismo puramente mimético, carente de toda participación libre de la voluntad o de la inteligencia. Sin embargo, se trata de una actitud que puede explicarse como una tendencia natural en el hombre y distinta de las conductas instintivas de los animales. En el hombre, según Mead, la imitación –además de estar ligada en una cierta medida a la conciencia y a la voluntad– aparece también en el hecho social, es decir, está conectada a la conducta cooperativa⁵⁸.

56. POZUELO YVANCOS, J.M., *o.c.*, 62.

57. Cf. MARITAIN, J., *o.c.*, 76.

58. Cf. MEAD, G.H., *o.c.*, 100 y ss., donde sitúa este tipo de imitación en el fundamento de la teoría del conductismo social que desarrolla el autor: «la adopción de los procesos de otros no es natural en las formas inferiores. La imitación parece pertenecer a la forma humana, donde ha llegado a cierta clase de existencia consciente independiente. [...] La imitación, entonces, no puede ser tomada como una reacción primitiva» (100).

En esta identificación con el otro que Mead postula en la conducta social, y que Mitry también mantiene en la experiencia fílmica, no hay pérdida de la conciencia del 'otro' como 'no-yo', sino que se trata de una proyección momentánea, sólo posible gracias a aquella capacidad imaginativa que definía la fenomenología como la traslación momentánea a otro espacio y otro tiempo sin dejar de ocupar mi propio cuerpo. Sin dejar de ser yo, puedo vivir como si fuera otro. Se trata de un mecanismo que se encuentra no sólo en la experiencia estética sino también en la base de todo proceso de aprendizaje, y así mismo lo advirtió Mitry:

«El niño se 'proyecta' sobre los otros y sobre el mundo pero sin perder nunca la noción de lo 'otro'. Si lo *olvida*, no ocurre sino por juego, como 'olvida' que su muñeca es de madera. Sólo lo hace para satisfacer su deseo de posesión y de dominio sobre un universo que es incapaz de dominar; se da una ilusión de poder, una ilusión de actividad, la ilusión de ser el personaje que él *querría ser*, superando el 'no-yo' mediante una proyección *intencionada*, 'reemplazando' (en su imaginación) la realidad objetiva del mundo y de las cosas por una ficción»⁵⁹.

En este hecho no sólo se advierte la equivalencia que existe entre la función del arte y la función de la educación, sino que además se fundamenta una de las dimensiones educativas del cine. Si el niño aprende principalmente por *imitación*, la función del educador será proporcionarle situaciones reales o imaginarias en las cuales poder aprender, de forma intencionada y controlada; y en eso consiste la programación didáctica, que alcanza también la evaluación de resultados. Igualmente, pero sin que la película quede supeditada al aprendizaje, el cineasta simula situaciones de la realidad para que el espectador pueda vivirlas imaginariamente como si de una experiencia real se tratara. Y aunque pueda darse efectivamente ese aprendizaje a partir de una película, no hay en ello una intencionalidad educativa manifiesta ni comprobación alguna de resultados (a no ser el número de ventas en taquilla, pero esto sólo sería indicativo del éxito comercial alcanzado y nada más). Los efectos educativos que tanto la educación como el arte cinematográfico producen en los destinatarios pueden ser similares o incluso paradójicamente mayores en el caso del arte, donde no hay propiamente intencionalidad educativa, sino sólo expresiva y comunicativa⁶⁰. No hay evaluación posible puesto que en el arte no hay didáctica, y ni siquiera defensores como

59. I, 215/187.

60. A menudo se afirma que saber educar es cuestión de arte, puesto que se trata de un saber eminentemente práctico. ¿Quiere esto decir que no necesita de programaciones curriculares y objetivos didácticos? Se trata de una cuestión paradójica para cuyo estudio remitimos de nuevo a ALTAREJOS, F., *Educación y felicidad*, o.c.

Tolstoi de su valor formativo discutirían este punto (mucho más conflictiva sería la discusión acerca de la supeditación comercial del arte cinematográfico). El educador interviene explícitamente en el proceso educativo de los sujetos: reorienta, corrige, rectifica, ayuda, evalúa. Sin embargo, el artista lanza su obra al público y ‘quien tenga oídos que oiga’. Esa es la principal diferencia entre la educación y el arte: la primera es seguimiento y el segundo es encuentro, la una exige colaboración y el otro da rienda suelta. Mientras la vocación del educador está en proporcionar las herramientas para acceder a la realidad en todas sus posibilidades, la del artista está en ofrecer la realidad ya transformada en alguna de esas posibilidades. Recordando el viejo proverbio, se puede afirmar que el educador da la caña para que uno *aprenda* a pescar por sí mismo, y que el artista da el pescado ya cocinado para poderlo *saborear*.

En ambas experiencias el peso mayor de la actividad educativa recae sobre el propio sujeto educativo y no en el educador o en el artista. Es decir, el alumno o el espectador deben asumir en primera persona esta tarea. Sin embargo, la diferencia estriba en que mientras el educador se compromete activamente en ese proceso educativo, el artista se limita a comunicar su visión personal de la vida, sin entrar en el proceso que se pueda derivar posteriormente. Por este motivo, en el caso del cine, los educadores deberíamos asumir una vez más la labor subsidiaria de ayudar al niño-espectador, e incluso al espectador adulto, a aprovechar las posibilidades que el arte cinematográfico le ofrece. Aquí se origina una de las motivaciones principales de esta investigación: el educador no puede eludir el papel que le corresponde una vez reconocida la virtualidad educativa del cine. El cine ofrece múltiples posibilidades para la *imitación* que el educador no puede desaprovechar como material didáctico, como recurso educativo dentro de la escuela, pero de las cuales tampoco puede despreocuparse como acción educativa informal fuera del ámbito escolar⁶¹.

Por tanto, y en cuanto al requisito de una imitación, se puede afirmar que la ventaja segura del cine sobre la educación está en que aquél nos ofrece la realidad ya ‘reemplazada’ en una ficción ya construida, sobre la cual sólo nos queda proyectarnos a nosotros mismos. «La imagen posee un poder liberador que no posee la palabra. Nos entrega lo real ofreciéndonoslo, o al menos, nos libra del cuidado de imaginarlo pidiéndonos, sin embargo, que le descubramos un senti-

61. Una experiencia en ambas direcciones se puede encontrar en el colectivo *Drac Màgic* de Barcelona, que aborda el problema de la virtualidad educativa del cine desde una dimensión artístico-cultural sin dejar de atender las cuestiones didácticas. Cf. GISPERT PELLICER, E., *El cinema com a recurs i matèria d'estudi: l'experiència de Drac Màgic*, tesis doctoral, Universitat de Girona, Servei de Publicacions, Girona, 1996.

do»⁶². De este modo, el aprendizaje queda facilitado a medio camino, aunque también a medio camino dirigido, determinado, por la intencionalidad del autor de las imágenes. Y aunque el esfuerzo inicial de la imaginación sea menor, la captación de imágenes no deja de ser un ejercicio sobre lo imaginario⁶³, ni se suprime tampoco la actividad afectiva y mental que le sigue.

Imaginación y educación alcanzan aquí un punto de unión indiscutible y necesario. Si igual que Gehlen, entendemos la imaginación «como la capacidad de un organismo de incorporarse los estados o situaciones que pasan a través de él, formarlas dentro de sí, con el fin de poder comportarse en el *futuro* en base a esas experiencias o estados»⁶⁴, aquella unión inseparable entre identificación *mimética* y aprendizaje queda justificada tanto para el arte como para la educación, donde en ambos casos el papel de la imaginación será decisivo. Todo nuevo aprendizaje supone de algún modo la asimilación personal de la realidad por la imaginación. El cine es una realidad paralela que también debe ser asimilada durante la proyección y en ella se ponen en marcha mecanismos de aprendizaje similares. La imaginación juega el mismo papel primordial a la hora de proyectarnos en la acción fílmica que en el momento de integrar nuevos aprendizajes. Sin ella no podríamos comprender cómo se organizó la Reconquista o cómo se sobrevivió a la posguerra, o incluso, cómo se vive en el fondo marino; sin la imaginación sería imposible aquella capacidad de empatía que nos permite reconocer los sentimientos de los demás, hacernos cargo de sus sufrimientos y alegrías⁶⁵.

G. Bachelard ha expresado estos mecanismos del *aprehender* a través del arte de manera mucho más poética y no por ello menos acertada:

«Por esta repercusión, yendo *en seguida* más allá de toda psicología o psicoanálisis, sentimos un poder poético que se eleva candorosamente en nosotros mismos. Después de la repercusión podremos experimentar ecos, resonancias sentimentales, recuerdos de nuestro pasado. Pero la imagen ha tocado las profundidades antes de conmover las superficies. Y esto es verdad en una simple experiencia del lector. Esta imagen que la lectura del poema nos ofrece, se hace

62. II, 131/113.

63. No parece necesario detenerse en explicar que la raíz etimológica de «imagen» e «imaginación» es la misma. Cf. COROMINAS, J., *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Gredos, Madrid, 1997, 331, voz *imagen*.

64. GHELEN, A., *o.c.*, 373.

65. En cuanto a esta capacidad de empatizar, estrechamente relacionada con la simpatía y la imaginación, se ha escrito mucho últimamente, sobre todo desde la rama de la orientación educativa. La psicología reconoce un doble componente en todas ellas: uno cognitivo-racional y otro afectivo-existencial. Y las estudia como la habilidad para salir de uno mismo en el encuentro con el 'otro' sin dejar de ser sí mismo, es decir, manteniendo cierto grado de conciencia personal. Cf. REPETTO, E., *o.c.*, *passim*.

verdaderamente nuestra. Echa raíces en nosotros mismos. La hemos recibido, pero tenemos la impresión de que hubiéramos podido crearla, que hubiéramos debido crearla. Se convierte en un ser nuevo en nuestra lengua, nos expresa convirtiéndonos en lo que expresa, o dicho de otro modo, es a la vez un devenir de expresión y un devenir de nuestro ser. Aquí, la expresión crea ser»⁶⁶.

En fin, educa. Si es que por educación entendemos *formación*⁶⁷; es decir, literalmente, dar forma a la propia personalidad, *darle carácter*⁶⁸.

Además, cabe advertir también que en el cine, como a la hora de aprender, «no soy yo, en tanto que individuo, quien se identifica con el héroe; es un querer insatisfecho, un yo ideal el que reconozco en él»⁶⁹, desconocido hasta el momento, o simplemente intuido. Ese no-yo que capto en el otro lo capto como ideal en mí, como tendencia vital. Y en ello se encuentra una de las mayores posibilidades educativas del arte cinematográfico, en el sentido de que suscita la captación del ideal al que la naturaleza humana tiende⁷⁰.

La posibilidad de un aprendizaje moral que se derive de ello no se refiere tanto al valor moral de ese ideal sino que responde más a esta estimulación de la imaginación comprensiva que nos lleva a participar de las experiencias, reflexiones y sentimientos de otros. A través de ella, el arte «tiende a revelar la común naturaleza humana que existe en todos los hombres [...]».

Para que una obra de arte, pues, produzca efectos morales, no es necesario que nos presente un sistema de moralidad. No precisa hacerlo en absoluto; de hecho, su fuerza moral es probablemente mayor cuando nos presenta, no sistemas, sino personajes y situaciones caracterizados convincentemente y descritos con viveza, de suerte que a través de la imaginación podamos observar sus ideas y compartir sus experiencias»⁷¹.

66. BACHELARD, G., *La poética del espacio*, o.c., 15.

67. Cf. NAVAL, C., *Educación como praxis*, o.c., 258, donde apunta: «Como perfeccionamiento del hombre, como formación y enriquecimiento continuo de su personalidad, la educación además de durar toda la vida, se actúa en todas las esferas y a través de todos los caminos; por ello no sólo las instituciones creadas a propósito para educar, sino también la sociedad, toda persona y cada objeto pueden ser incluidos en el ciclo educativo, de suyo universal e ilimitado».

68. Se requiere atender la personalidad total, configurar la forma interior del alma como una totalidad unitaria, lo que supone la empresa educativa más difícil de lograr. (Cf. *Ibid.*, 257-258, donde critica junto a Nohl el método psicológico-experimental recurriendo a la estética: la educación de la personalidad total como la unidad de estilo en la obra de arte son imposibles de captar mediante las aproximaciones particularistas de las pruebas de aptitud que promueve este método).

69. *I*, 217/188.

70. Cabe aquí recordar que en la etimología de la palabra 'educar' se encuentran dos acepciones y que una de ellas se refiere precisamente a esta posibilidad de 'conducir fuera de sí' (*ex-ducere*) que se quiere dar a entender. Se trata de un sacar fuera de uno mismo algo que se hallaba escondido, que todavía era desconocido, y que después, una vez descubierto, es reconocido como algo propio.

71. BEARDSLEY, M.C. Y HOSPERS, J., o.c., 152-153.

Así que, en cuanto a la eterna polémica entre arte y moralidad iniciada en la Grecia de Platón⁷², parece más acertado afirmar una relación de complementariedad en la que los valores estéticos de una película, aunque independientes de los efectos morales que se desprenden de ella, no pueden considerarse de forma aislada, es decir, como valores absolutos, sino que se hallan ligados de alguna manera a aquéllos. Y viceversa, los valores morales no determinan en absoluto la bondad o la maldad de una película sino que se tienen en cuenta siempre en relación a los valores estéticos.

Por tanto, aunque no sea del todo correcto valorar estéticamente una película por los efectos morales que se producen en los espectadores, no cabe duda de que estos efectos existen y que desde el punto de vista de la educación adoptado en esta investigación no se pueden omitir. Interesa, al menos, desvelar el origen de esos efectos, cuáles son sus causas y cómo se producen. El problema se centra de nuevo en la acción y en la *mimesis* y la *catarsis*.

3. LOS MUNDOS POSIBLES Y LA IDENTIFICACIÓN CON LA ACCIÓN

La acción humana ha sido concebida desde la filosofía griega como *praxis*, es decir, como movimiento cuyo fin se encuentra en sí mismo, en su propio actuar, en contraposición a aquellas actuaciones cuyo fin estaba en el producto final, como ocurre en actividades productivas y tecnológicas. Hay acciones propiamente humanas como conversar, jugar, viajar, amar, que tienen el fin en sí mismas, en su mismo obrar; y otras muchas actividades que se realizan como medio para obtener aquellas primeras convirtiéndose en instrumentos que funcionan según una técnica más o menos elaborada. Por ejemplo: cocinar, negociar, cultivar la tierra, legislar, fabricar coches, etc. Se trata de la distinción clásica entre término y fin, entre *peras* y *telos*. Las actividades productivas acaban cuando llegan a término, cuando alcanzan su fin que es su final; por el contrario, una acción tiene el fin en su actuar; es decir, nunca llega a término puesto que el fin es inagotable y se alcanza siempre que se realiza la acción⁷³.

Sin embargo, es necesario precisar que no existe en la realidad una separación tan radical entre una actividad puramente técnica y una puramente *práctica*, puesto que el obrar humano necesita siempre manifestarse de alguna forma, y

72. Cf. ZAMBRANO, M., *o.c.*, cap. "Poesía y Ética", 27-46.

73. F. ALTAREJOS ha tratado extensamente este tema respecto a la acción educativa. Cf., por ejemplo, un artículo de estos últimos años: "Finalidad y felicidad en educación", *Anuario filosófico*, 1996 (29), 333-345.

desde el momento en que requiere de una forma (un instrumento, al fin y al cabo) para expresarse participa del carácter *poiético* (productivo) del actuar. También toda actividad productiva se orienta en el fondo a un fin último (además de a un término) que la carga de sentido en sí misma, adquiriendo así la condición de *praxis*. En definitiva, se trata de saber dónde pone el acento el sujeto de la actuación: en la misma acción o en su producto⁷⁴.

Si en el apartado anterior se apuntaba que el objeto principal de la *mimesis* estaba en la acción dramática, ahora al hablar de la identificación del espectador hay que señalar que ésta se lleva a cabo sobre todo en cuanto a esa acción, es decir, que el espectador se proyecta no tanto sobre los personajes o caracteres sino sobre sus actos, sus decisiones, etc. Por eso, normalmente no nos identificamos como espectadores con uno solo de los personajes sino con casi todos y cada uno de ellos según avance el hilo de la película, es decir, con las acciones⁷⁵.

Aquí la teoría de la *mimesis* alcanza, si no un marco ético en el que se inserta, sí al menos algunas implicaciones morales con las que se vincula estrechamente. Es sabido que el terreno de la acción coincide con el de la moral, pues toda acción implica una elección, una intencionalidad, y, por tanto, unas consecuencias en las que se ven comprometidas tanto la voluntad como la libertad del sujeto. No se puede discutir aquí el alcance de la responsabilidad moral de la acción humana; éste es un problema que corresponde tratarlo a la ética y a la política, como se sabe desde los tiempos de Aristóteles. Sin embargo, es evidente que toda acción repercute moralmente, para bien o para mal, pero

74. Adviértase la diferencia entre los verbos *hacer* y *obrar*. *Hacer* se refiere generalmente a una actividad productiva cuyo resultado es exterior al proceso de actuación, a modo de término, como ocurre en todo proceso de fabricación; mientras que *obrar* se refiere a un proceso cuyo fin se encuentra en sí mismo y no fuera de la acción. El profesor Altarejos ha llamado la atención sobre la manifestación actual del lenguaje hablado que pone en evidencia la desvirtuación que sufren acciones tales como amar: se dice 'hacer el amor' con referencia al acto sexual, cuando en realidad el amor no se hace, puesto que no acaba con el acto sexual, sino todo lo contrario. Cf. ALTAREJOS, F., "La acción educativa: enseñanza y formación", en AA.VV., *Filosofía de la educación hoy, o.c.*, 608 y ss. La mentalidad consumista que invade el panorama socio-cultural del mundo occidental durante la segunda mitad de siglo responde a esta misma cuestión: todo puede comprarse y así todo queda reducido a un bien de consumo que una vez usado ya se tira. El arte también sufre las consecuencias de esta comercialización, lo cual provoca en el caso del cine la casi definitiva supeditación de los valores estéticos a los de la industria cinematográfica.

75. De hecho, Aristóteles ya advertía en la *Poética*, 6, 1450a, 15-25: «El más importante de estos elementos es la estructuración de los hechos; porque la tragedia es imitación, no de personas, sino de una acción y de una vida, y la felicidad y la infelicidad están en la acción, y el fin es una acción, no una cualidad. Y los personajes son tales o cuales según el carácter; pero, según las acciones, felices o lo contrario. Así, pues, no actúan para imitar los caracteres, sino que revisten los caracteres a causa de las acciones. De suerte que los hechos y la fábula son el fin de la tragedia, y el fin es lo principal en todo.

Además, sin acción no puede haber tragedia; pero sin caracteres, sí».

contribuyendo a determinar el camino o la dirección que van a tomar otras acciones humanas.

Si una película puede definirse como la ficción de acciones secuenciadas, forzosamente se desprenderán de ella numerosas implicaciones morales que tendrán que ver tanto con la experiencia del espectador como con el trabajo creativo del autor. Efectivamente, en la acción fílmica los personajes eligen, corren riesgos y asumen o sufren sus consecuencias. Si la *mimesis* está bien construida, es decir, si logra convencer al espectador y éste consigue identificarse con ella, entonces la moralidad de las acciones del drama, vividas por el espectador como si él mismo las realizara, tendrá sus efectos sobre la conducta y la mentalidad de éste, al menos en la medida en que suponga un continuo ensayo o puesta a prueba del juicio crítico, la capacidad volitiva y la libertad personal.

Así, a pesar de lo que se podría suponer a primera vista, que dichos efectos sean benéficos o perjudiciales ya no es en primer lugar responsabilidad del cineasta sino que dependerá más de la formación crítica y la madurez de espíritu del espectador. Es tarea de cada espectador filtrar las acciones experimentadas con el *film* y emitir su juicio personal y crítico.

Por eso, la única bondad moral que se puede exigir de una película como obra de arte está justamente en la ocasión que ofrece al espectador de vivir vicariamente la acción, con toda su implícita moralidad, y no en si los personajes son o no moralmente ejemplares en su obrar. Lo importante es que si son de una determinada manera –buenos o malos– se nos presenten realmente de esa determinada manera, tal y como serían si realmente realizaran tales acciones, coherentemente. Otra cosa sería la bondad moral que como espectadores podemos esperar de un artista, no tanto como artista, sino como ser humano⁷⁶, pero este es un tema que queda fuera del alcance de esta investigación.

En la experiencia vicaria que brinda el cine se afirma también una de sus principales dimensiones educativas: la educación afectivo-cognitiva. Dicho llanamente, el cine nos posibilita vivir –aunque sólo sea imaginariamente– acciones que probablemente en la vida real nunca podríamos realizar, o que ni tan siquiera nos atreveríamos a realizar. De este modo, gracias a nuestra identificación con la acción como espectadores podemos no sólo sentir sino también pensar acerca de realidades que se hallan lejos de nuestro mundo cotidiano. Nos adentramos en otros mundos posibles, en otras vidas posibles, y cuando salimos de ellas ya no se encuentran tan lejos, parece que podríamos

76. Cf. MARITAIN, J., *o.c.*, 15, donde distingue: «A diferencia de la prudencia, que es también una virtud del intelecto práctico, el arte se refiere a la bondad de la obra, no a la bondad del hombre».

haberlas vivido nosotros mismos. Julián Marías llama a esta experiencia *ensayo de vida*, destacando así su calidad de aprendizaje:

«La contemplación de ficciones escénicas o cinematográficas son el medio de adquisición de situaciones vitales y reacciones a ellas; y así, una preparación para la vida real: el amor, el honor, los celos, la ambición, el heroísmo, el engaño, nos son accesibles sin haberlos vivido realmente, gracias a la fantasía; sabemos lo que son, los entendemos, nos movemos en su ámbito, sabemos reaccionar a ellos, porque hemos hecho el ensayo irreal de vivirlos. Nuestra vida es mucho más compleja y rica porque la duplicamos mediante la ficción; en rigor, la multiplicamos por un factor considerable»⁷⁷.

Pero lo más importante de todo es que, de algún modo, esta vivencia nos suscita la reflexión, la toma de conciencia; nos ayuda a posicionarnos frente a ella, lo cual resultaría mucho más difícil desde fuera de la experiencia. El cine ofrece, por tanto, la posibilidad de formar criterios y emitir juicios. Y en esta posibilidad culmina la segunda de las dimensiones educativas del cine que se han investigado: la dimensión psíquica. Ésta no se reduce, por tanto, a la formación de afectos y mecanismos del conocimiento, sino que trasciende en una capacidad afectivo-cognitiva que consiste en la apreciación y valoración justa de las cosas.

En resumidas cuentas, lo que interesa en una película es que esté bien hecha, que esté bien contada, con unos personajes verosímiles, en la que cada plano está justificado por la misma acción del drama. La maestría artística del cineasta está en construir con material fílmico una obra en la que nada falte y nada sobre, en la que nada haya de gratuito y todo sea necesario para el film. (Adviértase aquí cómo aparecen conectados de nuevo conceptos tales como el de *poiesis*, necesidad, verosimilitud y *mimesis*).

Sobre las acciones y los sentimientos que los personajes expresan el espectador proyectará así su afectividad y su conciencia, de tal modo que aquéllas pueden llegar a constituir experiencias íntimas para el mismo espectador aunque sea de manera vicaria pero, de alguna forma, también vivida. Igual que si se tratara de hechos vividos, los hechos imaginados en la pantalla pueden llegar a suponer condicionamientos reales para la vida futura del espectador, para sus acciones posteriores⁷⁸. Y esto es así porque al ser vividas como propias, las acciones de los personajes pasan a formar parte del acervo imaginario y de la historia personal de cada espectador. Así, aquella ‘proyección afectiva’ definida

77. MARÍAS, J., *La imagen...*, o.c., 32.

78. El estudio sobre la incidencia educativa posterior pertenece al próximo capítulo, donde se trata la repercusión de la acción fílmica sobre la acción social.

por Mitry desde la psicológica del cine depende, por tanto, de dos elementos que se unen en la experiencia fílmica, uno interno y el otro externo al propio film: la acción dramática, por un lado, y el mundo interior del espectador, por el otro. La identificación del espectador no sólo depende de los hechos que suceden en la película y que han sido imaginados por el cineasta sino también de las experiencias vividas anteriormente por el propio espectador y que han ido constituyendo su mundo interior, además de su familiaridad con el lenguaje de las formas fílmicas, es decir, de su cultura cinematográfica.

Por lo tanto, de lo dicho hasta ahora se desprende un doble efecto de la *mimesis*: uno sobre la obra poética misma (en este caso en la película) y otro sobre el contemplador; en este doble sentido parece que concibió Aristóteles el concepto de *mimesis*. Para el primero elaboró la teoría estética de la primera parte de la *Poética*, para el segundo dedicó la segunda parte de ésta a la elaboración de una psicología del arte dramático. De algún modo, esto ocurre también en el tratado de Mitry sobre el cine, cuyo título expresa ya esta síntesis: el cineasta organiza las imágenes de modo que el espectador pueda vivir virtualmente a través de la película lo que él mismo experimentó antes en la realidad. Surge el encuentro entre la visión personal del mundo que posee el autor del *film* y el mundo interior del espectador, el encuentro entre dos mundos interiores que participan de un mismo mundo exterior.

La *mimesis* ejerce dos efectos interdependientes: la película creada por el cineasta finge una realidad que el espectador también finge creérsela, sin que nadie salga engañado en todo este proceso. Mitry se encargó de aclarar bien este punto al criticar la técnica brechtiana del teatro que trata continuamente de recordar al espectador que se halla ante una ficción. Para Mitry, no sólo son innecesarias estas estrategias dramáticas para avisar al espectador del engaño, sino que incluso perjudican el encuentro con la obra, porque cuando vamos al cine queremos precisamente ‘ser engañados’ por la ficción, entramos en la sala habiendo pactado el simulacro, y la insistencia en recordarnos que se trata sólo de una ilusión, al contrario de satisfacernos, entorpece ese pacto. De hecho, lo que nos disgusta de una película es que no logre ser verosímil, es decir, que continuamente descubramos sus trucos o que los actores no sean convincentes en su papel. En realidad, toda ficción se sustenta sobre aquel pacto previo entre espectador y autor del que se hablaba anteriormente, por el cual uno finge creerse la acción a cambio de que el otro la construya convincentemente, es decir, de acuerdo a una lógica de lo real. O viceversa, el cineasta construye una ficción a cambio de que el espectador finja creérsela momentáneamente. En la medida en que la acción dramática esté convincentemente fingida, ésta tendrá la misma repercusión en el espectador. No importa si es o no es real, sino que podría serlo.

En esto radica también el concepto tan discutido de verosimilitud, que se refiere a una coherencia interna en la obra que remite, no obstante, a una lógica externa que no es más que la lógica cotidiana de la vida. En efecto, a pesar de su declarado relativismo y abierta oposición hacia una explicación metafísica del mundo que se vea reflejada en el cine –tal como defiende Bazin–, Mitry acepta, en más de una ocasión a lo largo de su tratado pero siempre con reparos, el reconocimiento de una lógica de lo real. Plantea la posibilidad de un orden preestablecido, intuible, a partir del cual se ha ido formando el orden del pensamiento. Nuestra estructura mental es un reflejo del orden real; «el esfuerzo de identificación del pensamiento a las condiciones del mundo exterior supone (¿o determina?) la intuición de un cierto orden en las relaciones entre las cosas. De donde se origina, desde los tiempos más remotos, una tendencia organizadora referida a la razón, al juicio»⁷⁹. Porque está ordenada internamente, la película es un mundo, y porque ese orden interno sigue la lógica de lo real, es un *mundo posible*.

En consecuencia, en la creación artística no hay incompatibilidad entre la adecuación de la obra a lo real y la expresión personal del autor, porque «nunca debe perderse de vista que la imagen, siendo necesariamente imagen de algo, es, por esencia, *objetiva y concreta*. Sólo por implicación se convierte en un signo, en una potencia; pero es *esta potencia, no la imagen, lo que es abstracto*. Y si la imagen está siempre sometida a la visión personal del realizador, a sus intenciones, no lo está sino en sus formas, no en su ser. Lo está en su finalidad expresiva, no en su existencia propia»⁸⁰. De este modo, «satisfacer la lógica de lo real no implica que sea necesario presentar las cosas de una manera constantemente objetiva, es decir, impersonal»⁸¹.

«*Todo es posible en el cine si es justificado, es decir, significativo en un sistema dado*, pero un sistema de relaciones motivadas y no de signos inmotivados como en el lenguaje, no siendo la lógica en cuestión más que la simple lógica de la experiencia cotidiana, siendo el recurso a cualquier otra un horizonte lejano poco probable o poco frecuente»⁸².

79. I, 112/103.

80. I, 459/384.

81. *Ibid.*

82. *Sem.*, 96/159.

4. IMÁGENES DEL MUNDO INTERIOR

Mitry hace una distinción interesante entre la poesía y la versificación⁸³. Ésta consiste más bien en la técnica (como lo es para el arquitecto el buen disponer de los materiales), imprescindible –eso sí– para que la otra exista. Sin embargo, no ocurre lo mismo al contrario, pues mucha de la antigua versificación no se considera poesía sino que no es más que prosa dicha con rima. No puede confundirse la rima con el ritmo, la primera se refiere a la técnica de la versificación, y el segundo a la poesía misma, a su expresión, a la duración psicológica.

Con ello, Mitry pretende remarcar de nuevo la concreción necesaria de la poesía a diferencia de la abstracción conceptual de la filosofía o del pensamiento.

«En cine, y puesto que el film se da como un real vivido, ese estrato formado por las significaciones debe relacionarse constantemente con un contenido vivo con el cual, por cierto, no tiene que identificarse, pero con el cual debe mantener una estrecha ligazón. El film no puede significar algo ajeno a su dado real, aunque lo extrapole considerablemente. El sentido filmico está enraizado en la percepción; es la expresión de lo vivido ‘intencional’, que constituye la realidad inmediata del film y nos sumerge, mediante los sentimientos que determina, en el interior de un mundo inmanente a la obra en sí»⁸⁴.

La dimensión afectivo-cognitiva de la imagen aparece ya en un primer nivel de significación, anterior al sentido diegético del film. Ésta se debe en primer lugar al cuadro que delimita la imagen y la estructura formalmente –en el espacio y en el tiempo–, que no es sólo el resultado del objetivo de la cámara sino de la intención del autor que dirige a través del cuadro su mirada sobre el mundo. El primer significado verdaderamente psicoafectivo de la imagen se debe, pues, a esta mirada intencionada del autor, ligada a su forma personal de ver el mundo y por tanto, sujeta a una posible interpretación de él.

Sobre esta primera carga afectiva de la imagen se añade su significación diegética, es decir, aquélla que viene determinada por las relaciones que la imagen mantiene con el relato, con los acontecimientos entrelazados del drama. Por su significación diegética el cine adquiere una mayor carga afectiva⁸⁵.

83. Cf. *I*, 387/324-325.

84. *I*, 414/348.

85. Para una exposición clara y concisa de estos niveles de significación filmica, dada por el propio Mitry, cf. MITRY, J., “Un lenguaje sin signos”, *o.c.* 147-165.

«Esta relación entre el *acto* y el *juicio* que sólo el monólogo interior permite definir situando al mismo tiempo psicológicamente al que juzga, es en mi opinión el hecho capital de la expresión verbal en la pantalla. De este modo el cine se halla capacitado para traducir la realidad del mundo interior, pues es el único arte que puede hacerlo con una autenticidad viva a la vez directa y realista»⁸⁶.

Sin embargo, toda esta *mimesis* está orientada a un segundo efecto en el espectador que va más allá de lo estético. La experiencia *mimética* del espectador, inspirada por la película, es la causa de un segundo efecto afectivo-cognitivo conocido clásicamente con el nombre de *catarsis*.

C. LA CATARSIS O EL APRENDIZAJE DE LA VIDA POR CONMOCIÓN DE LOS SENTIMIENTOS

En Aristóteles, el efecto de la *mimesis* está necesariamente ligado al conocido efecto de la *catarsis*, y ambos se encuentran íntimamente ligados a la acción, lo cual se expresa en las siguientes palabras:

«Y, puesto que el poeta debe proporcionar por la imitación el placer que nace de la compasión y del temor, es claro que esto hay que introducirlo en los hechos»⁸⁷.

El poeta o cineasta proporciona al espectador, por la imitación de los hechos, de la acción –*mimesis* o *poiesis*–, el placer de compadecerse de ellos o temerlos –*catarsis*–. En estos dos sentimientos contrapuestos se expresa la globalidad de todos los sentimientos posibles, negativos y positivos. A primera vista puede parecer algo contradictorio complacerse por sentir temor, pero el placer que experimenta el espectador no se refiere tanto al contenido de cada sentimiento sino al reconocimiento de ellos que logra proyectándose sobre los hechos. Compadecerse (*com-pathos*, sentir con) tiene más que ver con la identificación que hacemos al aprobar uno de esos hechos en la pantalla, al aceptarlo como si fuera nuestro. Se trata de esa *empatía* (*em-pathos*) que ha dado tanto que hablar a la fenomenología⁸⁸.

86. II, 130/112.

87. ARISTÓTELES, *Poética*, 14, 1453b 12-14.

88. Cf. REPETTO, E., *o.c.*, cap. VIII, donde explica en profundidad el origen del término *empatía* en relación al de *simpatía* y también ahonda en sus relaciones con la educación en la función orientadora. Explica Repetto que este pensamiento intuitivo-existencial no es una realidad nueva, su origen se remonta a los mismos

El temor, por el contrario, consiste en apartarnos de una acción determinada, en rechazarla afirmando así nuestra disconformidad con ella. Al proyectarnos sobre una acción que reprobamos, nos identificamos con el temor de haberla cometido y por ello nos liberamos a nosotros mismos de la culpa que conllevaría, como si se tratara de una especie de *purgación*, término al que a menudo se ha traducido la *catarsis* del teatro griego. Un paso más allá de esta simple identificación de sentimientos aparece el juicio moral sobre los hechos, como se verá en el próximo capítulo. A través del temor y la compasión que el autor de una película hace sentir se reconoce la maldad y la bondad de los hechos, siempre que éstos estén bien compuestos, creíblemente narrados.

En resumen, y siguiendo la línea comenzada por Aristóteles en la *Poética*, la imitación y el placer del reconocimiento, *mimesis* y *catarsis*, se afirman como las dos fuentes de la actividad *poiética*, así como del aprendizaje humano. Para Aristóteles, el hombre se diferencia de los demás animales por la imitación, adquiriendo por medio de ella sus primeros aprendizajes y *disfrutando* con ello⁸⁹.

Desde aquí se puede empezar por reconocer con M. Merleau-Ponty que «siempre hay en un film una historia, y con frecuencia una idea, pero la función del film no es *hacernos conocer* los hechos o la idea»⁹⁰, sino mostrárnoslos de tal modo que su efecto emotivo sobre nosotros como espectadores desemboque en una invitación a pensar sobre ellos, encontrándoles un sentido que los trascienda. Así lo concibe también Mitry cuando puntualiza:

«El valor de un film, empero, no deja de estar relacionado con el propósito estético, consistente en provocar esta *catarsis* en razón no sólo de un contenido emocionante o cautivante, hasta exaltatorio, sino de la manera de producirlo. Siendo la emoción el propósito de toda obra de arte, el arte resulta satisfactorio cuando esta emoción es *consecuencia de una intención felizmente formalizada*, o sea, convincente, y no solamente de una realidad cualquiera accesoriamente conmovedora por sí misma. Lo que cuenta, la realidad de la obra, no es lo real *representado* sino lo real *significado*; es decir, no lo mostrado o relatado sino lo *expresado*. Un film del que sólo se retiene la historia –o del cual no se retendría más que el mensaje (social o moral), independientemente de la forma que *debe* otorgarle todo su sentido– deja de ser una obra de arte»⁹¹.

inicios de la filosofía y se halla presente a lo largo de toda la historia del pensamiento bajo denominaciones distintas: pensamiento por connaturalidad, por contacto, sin discurso, cognición afectiva, etc., (174-175).

89. ARISTÓTELES, *Poética*, 1448b, 5-10.

90. MERLEAU-PONTY, M., *o.c.*, 123.

91. *I*, 222/192.

Para convertirse en didáctica pura. Y ni siquiera la educación puede reducirse a la didáctica tal como se viene entendiendo hoy, como la ciencia de la programación educativa por objetivos. El arte de educar requiere de una formación más completa que disponga para la imprevisibilidad de la práctica educativa.

«Para el artista, se trata de conseguir que el espectador vuelva a encontrar a través de esta representación y mediante ella el sentido, la emoción de una experiencia vivida que, proyectada en lo imaginario, se expande con una perfección que no podría tener por sí misma y que halla entonces el equilibrio y la armonía procurada. Esta adhesión del observador a lo observado, esta participación se convierten entonces en *éxtasis*»⁹².

Según sigue explicando Mitry más adelante, ese éxtasis consiste realmente en una especie de *catarsis*. Y esta *catarsis* podría identificarse con un sentimiento parecido al sentimiento religioso y místico, lo cual hace suponer que desde la aparición de la conciencia estética en el pensamiento moderno la razón mística ha sido reemplazada por la razón estética⁹³. El espíritu humano encuentra en la belleza la imagen de aquello hacia lo cual tiende. Por tanto, el peligro de ahora está en la posibilidad de caer en un excesivo esteticismo o formalismo, como tiende a ocurrir en una sociedad tan preocupada por la imagen como la actual.

«La identificación del espectador supone una especie de renuncia a sí mismo, aunque sea por el tiempo del espectáculo, para identificarse con lo ‘otro’. Ahora bien, esta operación de transferencia, una verdadera *catarsis*, alcanza la actitud religiosa en el sentido más profundo y universal del término.

El cine no es una religión, por cierto, y no hay nada que justifique el pretender serlo. Además, esta *catarsis* no es, en el fondo, sino una actitud más acabada del éxtasis de que hablábamos al principio de esta obra. Un éxtasis que podría denominarse *activo*, en el sentido de que implica la identificación del ser con su objeto, un ‘doble’ que toma el lugar del ideal del yo»⁹⁴.

La satisfacción de ese yo ideal varía de unos espectadores a otros, se concreta para cada uno en unas acciones distintas, dependiendo de diversos factores que entran en juego. Por un lado, se halla todo lo relacionado con la cultura cinematográfica del espectador: hábito cinematográfico, cultura artística general, agilidad mental asociativa, habilidades perceptivas, visuales y auditivas, la capacidad de empatizar, etc.; por el otro, todo lo relacionado con su mundo

92. I, 9/17.

93. Cf. I, 9/17.

94. I, 211/183.

interior: la madurez de espíritu y las expectativas para la vida, las ilusiones, y su historia personal. En realidad, cada espectador lleva a cabo la actividad mental y comprensiva durante la proyección del film no sólo desde sus propias capacidades perceptivas e intelectuales sino también desde su yo íntimo y personal, desde su experiencia afectiva, lo cual provoca la atribución a los personajes de la responsabilidad de sus propios sentimientos. Es decir, el sentido de las imágenes fílmicas queda explicado en parte por el espíritu del espectador, según las interpretaciones que cada espectador atribuya a las relaciones que se establecen entre ellas. Se trata de lo que Mitry denomina la ‘capacidad psicológica’ del cine, que marca el inicio del cine como séptimo arte, y como experiencia estética. El cineasta es consciente de su condición de artista y de esta capacidad psicológica que se encuentra en el cine, y hace uso de ella en una apelación continua a la interpretación del espectador.

«La elección del material y la configuración de la materia elegida no son producto de la libre arbitrariedad del artista, ni pura y simple expresión de su interioridad. Por el contrario, el artista habla a ánimos ya preparados, y elige para ello lo que le parece prometer algún efecto. Él mismo se encuentra en el interior de las mismas tradiciones que el público al que se refiere y que reúne en torno a él. [...] Tampoco es un mundo extraño de encantamiento, de delirio, de sueño, el que arrastra al actor, al escultor o al espectador, sino que sigue siendo el propio mundo el que uno se apropia ahora de una manera más auténtica al reconocerse más profundamente en él. Sigue dándose una continuidad de sentido que reúne a la obra de arte con el mundo de la existencia y del que no logra liberarse ni siquiera la conciencia enajenada de una sociedad de cultura»⁹⁵.

El cineasta puede jugar con esa capacidad psicológica del cine que el espectador activa, puede «actuar sobre su espíritu y sobre su mentalidad provocando ideas gracias a una continuidad de emociones-conflicto convenientemente organizada»⁹⁶. «El cine se afirmaba, pues, ante todo como un arte de implicación y de sugestión»⁹⁷.

Pero por mucho que el cineasta quiera controlarla existe siempre un límite en esta ‘capacidad psicológica’ del cine, marcado por la capacidad crítica de cada individuo, las diferencias personales.

«El espectador debe concebir sin cesar o, si se prefiere, percibir *totalmente* (es decir, probar, juzgar, reconocer) si quiere apresar el sentido de las implicaciones y de las sugerencias que le son propuestas a cada momento. Hemos dicho que

95. GADAMER, H. G., *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca, 1977, 180.

96. *I*, 333/281.

97. *I*, 334/282.

su atención sigue estando constantemente en vela. Implica alguna experiencia vivida, algún conocimiento del mundo y de las cosas, y, en muchos casos, una cultura. El espectador no ‘ve’ nunca sino lo que comprende, por lo tanto el film que imagina –o que supone– a partir del que le es ofrecido. Si, en efecto, las imágenes se le imponen en lo que dan a ver, lo que le dan a comprender depende de que sean admisibles para él»⁹⁸.

El papel que juega aquí la educación *para* el cine es decisivo. Procurando no caer en una posición extremadamente pesimista respecto a la influencia negativa que puede ejercer el cine sobre las personalidades de los espectadores, cabe advertir el riesgo que corremos cuando el público no está preparado para recibir todas esas imágenes que, efectivamente, «desbordan» –como dice Ellul– los límites de la pantalla para adentrarse en las mentalidades de los espectadores. A pesar del tono alarmante de las palabras de Ellul que a continuación se transcriben, vale la pena atenderlas para reparar con ellas en el enorme poder que tiene y ha tenido esa máquina de fabricar sueños que es el cine:

«El cine nos plantea otro problema. En él, nos encontramos ante una inundación de imágenes, el diluvio que se desploma sobre un hombre una vez, y a veces dos, por semana. No caben dudas sobre este particular: psicólogos y médicos están de acuerdo reconociendo que el cine no deja intacto a nadie. El choque emocional es demasiado fuerte, y no sólo el tema de la película, sino el mismo ambiente de la sala, la penumbra colectiva en la que cada cual se siente solitario en medio de la masa y captado por la luz hipnótica de la pantalla. Durante la proyección se producen ordinariamente modificaciones biológicas y psicológicas, aceleración del pulso, cambios de expresión del rostro, que se queda extático a la vez que fatigado y hastiado. Pero el impacto de las imágenes desborda las cortas horas de la proyección. Al relajarse la tensión mental, disminuye el control de los sentimientos y las emociones debido a la oscuridad y se produce cierta renuncia o evasión del mundo real, y alcanza su máxima intensidad la impresionabilidad ante la imagen. No sólo el pensamiento o el cuerpo, sino la persona entera, comparten la emoción provocada por la película, dotada de un poder superior al que disfrutó jamás ningún otro instrumento. El espectador se encuentra en un estado de disponibilidad afectiva que le abre de par en par al influjo de los mitos. Gracias a las imágenes que le introducen en la ficción, se siente liberado del freno de algunos instintos, proyecta sobre el mundo sus deseos personales, disfrazados de emociones triviales»⁹⁹.

Podemos reconocer con Ellul el riesgo alarmante que suponen todas estas cualidades de la proyección cinematográfica, pero todo lo que supone un riesgo

98. I, 318/269.

99. ELLUL, *o.c.*, 161.

tiene la mitad de probabilidades de decantarse hacia el lado positivo de la balanza o, por el contrario, hacia el negativo. El papel del educador consiste en procurar que el resultado suponga una ganancia en lugar de una pérdida. Esto significa hacer que el público esté lo más posiblemente preparado para ser su propio crítico.

1. RECONOCIMIENTO

Hasta ahora se ha centrado la atención sobre la proyección de sentimientos en el encuentro con la obra de arte. Efectivamente, el modo de ser de la obra de arte –en este caso la película–, permite al espectador ampliar su experiencia afectiva por medio de experiencias virtuales. Ya se explicó en su momento cómo dichas experiencias no implican sólo al ámbito de lo afectivo sino que incluyen también lo intelectual. En realidad, tampoco se trata de dos elementos que actúen por separado, y la expresión ‘intelección afectiva’ empleada por Mitry da buena muestra de ello.

De alguna forma, parece que en el cine partimos de lo concreto sensible para llegar a lo abstracto inteligible y, después, volver de nuevo a lo concreto de la experiencia vivida, pero esta vez incorporada a nuestra propia vida a modo de ideal, de aspiración, de deseo.

Hay que constatar de nuevo que la yuxtaposición de imágenes de una película obliga al espectador a realizar asociaciones de ideas reencontrando experiencias anteriormente vividas y reconociéndoles un sentido.

«Cuando el espectador –debido a una toma singular– se halla ante una imagen que no reconoce, ante una relación insólita, su conciencia alerta busca referir de inmediato esto desconocido a lo conocido, a lo semejante, con el fin de clasificarlo en su espíritu. Lo que no constituye, en suma, sino un equivalente de la percepción normal. (Como hemos subrayado *ver es reconocer*; no es ‘descubrir’ sino respecto de algo desconocido que entonces debe experimentarse sobre la marcha, lo cual paulatinamente se vuelve más difícil a medida que se avanza en la vida).

Repitámoslo, las imágenes fílmicas y sus relaciones son otros tantos estímulos que ‘actualizan’ ideas o emociones recordando a nuestra conciencia efectos referidos a alguna experiencia vivida»¹⁰⁰.

100. I, 335/283-284.

Para dilucidar ahora desde la instancia intelectual de la experiencia fílmica qué tipo de comprensión o conocimiento se alcanza en el cine en cuanto a experiencia estética específica, habrá que recurrir de nuevo a los conceptos clásicos de *mimesis* y *catarsis*, pues son ellos los que conducen a la unión de la afectividad y la racionalidad. De hecho, en la actualidad el intento del enfoque cognitivo por recuperar el elemento sensible de la conciencia reconoce abiertamente la pérdida de aquella armonía clásica entre las capacidades humanas.

Uno de los autores contemporáneos más destacables que ha tratado directamente la cuestión del conocimiento a través del arte ha sido el filósofo H. G. Gadamer, padre de la hermenéutica moderna, para quien «la experiencia de la obra de arte implica un comprender, esto es, representa por sí misma un fenómeno hermenéutico y desde luego no en el sentido del método científico. Al contrario, el comprender forma parte del encuentro con la obra de arte, de manera que esta pertenencia sólo podrá ser iluminada partiendo del *modo de ser de la obra de arte*¹⁰¹.

En párrafos anteriores se ha descrito este modo de ser de la obra de arte como *poiesis*, referida a la imitación y al placer (*mimesis* y *catarsis*). Es necesario recordar ahora en qué consistía aquella *catarsis* o placer (Mitry la denomina *satisfacción* o *éxtasis*). Esta satisfacción se funda sobre el reconocimiento que experimenta el espectador frente a los hechos de la película, frente a la *mimesis* de la acción.

El tema del reconocimiento ya se trató en el capítulo dedicado a la memoria, en el cual se definía esta capacidad como la instancia imprescindible para el reconocimiento personal del yo; ahora, es necesario volver de nuevo a este concepto para entender las nociones clásicas de *mimesis* y *catarsis* que explican el funcionamiento psicológico de la relación proyectiva que se establece entre el espectador y la película.

En Grecia, el reconocimiento que tiene lugar en toda obra de arte posee el carácter de auténtico conocimiento esencial. Esto se fundamenta en la teoría platónica de la anamnesis o reminiscencia, por la que todo conocimiento es reconocimiento. Fue la herencia de esta teoría la que hizo afirmar a su mejor discípulo, Aristóteles, que hay más filosofía en la poesía que en la historia¹⁰². Pero no se trata de reconocer lo ya conocido sino algo *más*. En el reconocimiento lo ya conocido se lo reconoce como algo, es decir, fuera de todo azar y de todas las circunstancias que lo condicionan¹⁰³.

101. Cf. GADAMER, *o.c.*, 142.

102. Cf. *Ibid.*, 159-160.

103. Cf. *Ibid.*, 158.

«El concepto de la imitación sólo alcanza a describir el juego del arte si se mantiene presente el *sentido cognitivo* que existe en la imitación. [...] El que imita algo, hace que aparezca lo que él conoce y tal como lo conoce. El niño pequeño empieza a jugar imitando, y lo hace poniendo en acción lo que conoce y poniéndose así en acción a sí mismo. La misma ilusión con que los niños se disfrazan, a la que apela ya Aristóteles, no pretende ser un ocultarse, un aparentar algo para ser adivinado y reconocido por detrás de ello, sino al contrario, se trata de representar de manera que sólo haya lo representado. El niño no quiere ser reconocido detrás de su disfraz, y si se trata de adivinar algo, es qué *es* esa representación.

Esta reflexión nos permite retener que el sentido cognitivo de la *mimesis* es el reconocimiento. [...] Aquí no se admira, como en el caso del artesano, con cuánto arte están hechas las cosas. Lo que realmente se experimenta en una obra de arte, aquello hacia lo que uno se polariza en ella, es más bien en qué medida es verdadera, esto es, hasta qué punto uno conoce y reconoce en ella»¹⁰⁴.

Gadamer entiende la *mimesis* no como mera copia repetitiva o imitación sino como conocimiento de la esencia, como un «poner de relieve» unos aspectos de la realidad y quitar relevancia a otros. La representación de la esencia es necesariamente mostrativa, y no repetitiva. Esto produce una «desproporción óptica», una distancia ontológica, entre lo que es como algo y aquello a lo que quiere asemejarse¹⁰⁵. Por eso Platón decía que el arte era imitación de imitaciones y por tanto un engaño que había que desterrar. Sin embargo, hay quienes ven en esa imitación el intento por transformar el mundo de lo sensible, de las apariencias, –como diría la filosofía platónica–, en un mundo de conocimiento y verdad. Y ese es el caso del autor que aquí se estudia:

«En ese fenómeno de participación colectiva [se refiere al de los seres humanos frente a un símbolo o representación], la representación suscita el éxtasis, *deviene* éxtasis. El individuo experimenta de nuevo; re-conoce. Y con un conocimiento nuevo, más perfecto que el conocimiento inmediato, ya que constituye la síntesis, incluso en un momento fugitivo, de todos los conocimientos previos relativos al objeto representado»¹⁰⁶.

Aquí radica el interés originario de Mitry hacia el cine; para él, lo fascinante del cine era ese poder para mostrar un mundo más bello que el real, para hacer que las imágenes de un objeto, un rostro o un paisaje tuvieran mayor fuerza emotiva encuadradas por la pantalla que en la vida real. Toda su teoría es un

104. *Ibid.*, 157-158.

105. *Ibid.*, 159.

106. *I.*, 8/16.

intento por explicar esta magia: «la imagen transforma la realidad. Lo dado en imagen es una transformación estética de la realidad debida al encuadre; hay una composición debida esencialmente a las cualidades fotográficas, la luz, etc. Hay una composición, una estructuración de lo real dentro del cuadro»¹⁰⁷.

Para entender mejor esta transformación estética a la que Mitry se refiere se puede recurrir de nuevo a Gadamer, quien la identifica con el reconocimiento:

«Sólo en su reconocimiento accede lo *conocido* a su verdadero ser y se muestra como lo que es. Como reconocido se convierte en aquello que es ya retenido en su esencia, liberado de la casualidad de sus aspectos. Y esto tiene plena validez para el género de reconocimiento que tiene lugar frente a la representación escénica. Esta representación deja tras sí todo cuanto es casual e inesencial, por ejemplo, todo lo que constituye el ser propio y particular del actor. Éste desaparece por entero tras el reconocimiento de lo que representa. Pero también lo representado, el proceso ya conocido de la tradición mitológica, es elevado por la representación a su verdad y validez. Cara al conocimiento de la verdad el ser de la representación es más que el ser del material representado, el Aquiles de Homero es más que su modelo original»¹⁰⁸.

En resumen, y tomando las mismas palabras expresadas por Mitry, «lo *representado* es percibido a través de una *representación* que, necesariamente, lo *transforma*»¹⁰⁹. El éxtasis estético durante la proyección radica en el reconocimiento del espectador sobre la transformación que sufre la realidad cuando es presentada en la pantalla. Las imágenes seleccionan una parte de la realidad y no otra, integrándola en un devenir que la transfigura y la trasciende. «Cada imagen es la posibilidad de ciertas relaciones fugitivas no captadas en lo real inmediatamente, introducidas en una corriente que no es la de las cosas mismas, sino la de un mundo imaginario fabricado por el cineasta»¹¹⁰, que generalmente nos descubre la esencia de las cosas; pero no una esencia trascendental procedente de un mundo ideal pre-existente –como Bazin quería proponer al estilo del cielo platónico–, «lo que supone simplemente confundir el universo del cineasta, orientado de hecho y dirigido hacia un fin último, con lo

107. MITRY, J., en una entrevista realizada por M. OMS en el film de V. SABATIER, *o.c.* Cf. “Jean Mitry, des images et des mots”. *Un film de Vincent Sabatier* (Dossier de prensa), Insitut Jean Vigo, Perpignan, 1989.

108. GADAMER, *o.c.*, 159.

109. *II*, 6/11.

110. *II*, 5/10-11.

real inmediato, siempre disponible y contingente, y tomar el mundo de un autor por un ‘en sí’ trascendental»¹¹¹.

También la hermenéutica reconoce la aporía del giro subjetivo de la estética kantiana que no admite el vínculo de la obra de arte con el concepto de *mimesis* y vuelve a la tradición más antigua definiendo la obra de arte como representación (no en el sentido de reproducción o copia).

Gadamer deriva el concepto de representación del concepto de juego, como autorrepresentación, de modo que el juego sería el modo de ser de la obra de arte: «el juego representado es el que habla al espectador en virtud de su representación, de manera que el espectador forma parte de él pese a toda la distancia de su estar enfrente»¹¹².

2. LA REPRESENTACIÓN COMO JUEGO

«Como representación, la imitación posee una función cognitiva muy destacada. Tal es la razón por la que el concepto de imitación [*mimesis*] pudo bastar a la teoría del arte mientras no se discutió el significado cognitivo de éste. Y esto sólo se mantuvo mientras se identificó el conocimiento de la verdad con el conocimiento de la esencia, pues el arte sirve a este tipo de conocimiento de manera harto convincente.

La obra de arte no puede aislarse sin más de la *contingencia* de las condiciones de acceso bajo las que se muestra, y cuando a pesar de todo se

111. II, 6-7/12.

112. GADAMER, *o.c.*, 160. Gadamer no ha sido el primero en referirse al juego como modo de ser de la propia obra de arte. Fue precisamente un discípulo de Kant quien formula por primera vez en el siglo XVII esta idea, el mismo que ha sido considerado como el mayor precedente en la historia de la educación estética. Efectivamente, Friedrich Schiller define la obra de arte como un juego entre la abstracción formal y la concreción sensible, en el que se funden la parte racional y la emocional del ser humano. Cf. SCHILLER, F., *o.c.*, 151-156. El juego potencia en el niño el desarrollo conjunto de ambas capacidades; por eso la pedagogía debería recuperar el papel del juego en la enseñanza y, con él, preservar también un lugar para el arte y la experiencia estética. Y esto, no como meros entretenimientos, ni como un lujo, sino como una necesidad educativa esencial. En esta línea se dirige la ‘teoría lúdico-ambiental’ planteada por A. López Quintás a lo largo de sus obras dedicadas a la estética de la creatividad y la formación humana, que tiene también su aplicación en la interpretación hermenéutica y el análisis estético de textos literarios o cinematográficos. Cf. LÓPEZ QUINTÁS, A., *Estética de la creatividad*, PPU, Barcelona, 1987. Para López Quintás la obra de arte crea un ámbito de realidad que se abre a la participación lúdica. Cf. también LÓPEZ QUINTÁS, A., *Cómo formarse en ética a través de la literatura*, Rialp, Madrid, 1994, 73, donde explica: «La imagen posee, en el fondo, una contextura *relacional*, y presenta –consecuentemente– una ineludible *ambigüedad*». Por eso, «al ser fruto de un encuentro todo esto tiene enorme valor formativo porque nos enseña a ser abiertos, duales» (cf. “Luz memorable”, *Istmo*, 206, Centros Culturales de México, A.C., México D.F., mayo-junio 1993, 41-48, 48).

produce este aislamiento, el resultado es una abstracción que reduce el auténtico ser de la obra. [...] La música tiene que sonar.

Nuestra tesis es, pues, que el ser del arte no puede determinarse como objeto de una conciencia estética, porque a la inversa el comportamiento estético es más que lo que él sabe de sí mismo. Es parte del *proceso óptico de la representación*, y pertenece esencialmente al juego como tal»¹¹³.

Para Gadamer, lo principal es que el jugador sabe bien que el juego no es más que juego, sin embargo no sabe que lo sabe y por eso toma tan en serio el juego, abandonándose del todo a él, sin comportarse respecto a él como respecto a un objeto¹¹⁴. Es lo que se percibe fácilmente cuando un adulto se entromete en el juego de un niño sin abandonar su posición de adulto. El niño en seguida advierte un elemento de falsedad en el adulto, como si con alguna trampa no respetara las reglas del juego. En el caso del niño, como en el del artista o el contemplador, se da un primado del juego frente a la conciencia del jugador, de modo que el sujeto del juego es el juego mismo¹¹⁵. Esto no ocurre en el caso del adulto que no queriendo perder su posición dominante de adulto hace trampa (juega sucio).

¿Cuál es la repercusión que tiene sobre la obra de arte este concepto de juego que defiende la hermenéutica? «El ser de todo juego es siempre resolución, puro cumplimiento, *energeia* que tiene en sí misma su *telos*. El mundo de la obra de arte, en el que se enuncia plenamente el juego en la unidad de su decurso, es de hecho un mundo totalmente transformado. De este modo el concepto de la transformación se propone caracterizar esa forma de ser autónoma y superior de lo que llamamos una construcción. A partir de ella la llamada realidad se determina como lo no transformado, y el arte como la superación de esta realidad en su verdad. La teoría antigua del arte, según la cual a todo arte le subyace el concepto de la *mimesis*, de la *imitación*, partía también evidentemente del juego que, como danza, es la representación de lo divino»¹¹⁶.

En Mitry están presentes todas estas ideas, desde la referencia al comportamiento infantil, como se comprobó anteriormente, pasando por el tema del abandono o entrega frente a la ficción, hasta la idea de juego entre lo abstracto y lo concreto en la experiencia fílmica. Sin embargo, Mitry insiste de nuevo en que «si el arte es de alguna manera un 'juego', sólo lo es en la medida

113. GADAMER, *o.c.*, 160.

114. Cf. *Ibíd.*, 144.

115. Cf. *Ibíd.*, 147.

116. *Ibíd.*, 157.

en que este éxtasis no compromete más que la afectividad. La conciencia nunca olvida reconocerse partícipe, externa a la obra con la que se identifica momentáneamente, o por el contrario la olvida por propia voluntad»¹¹⁷.

Por eso, en cuanto al abandono o entrega que exigen el juego o la ficción de las pantallas, Mitry se encarga de precisar bien que «no se trata de ‘sufrir’ ciegamente, en un torpor casi místico; el éxtasis no debe ser confundido con la hipnosis. Por el contrario, se lo halla en el gozo del espíritu que se abandona al *ser* y al *devenir* de la obra sin por ello dejar de pensarla, de dominarla, en un juicio que incita a esta participación, a este abandono –un abandono reflexivo, consentido, todo lo contrario a un adormecimiento»¹¹⁸.

Afirmaciones como ésta son las que permiten atribuir a la teoría fílmica de Jean Mitry las implicaciones educativas que esta tesis quiere demostrar. En ningún caso se encuentra una alusión explícita con términos directamente educativos, pero no se pueden eludir todas las connotaciones que encierra su descripción de la experiencia fílmica. Para Mitry ‘abandono’ quiere decir ‘adhesión’ o ‘participación’, y esto no es otra cosa que la *catarsis* que se definía al principio; sólo que ahora, en lugar de revisarla desde la vertiente afectiva, se observa desde el *pensamiento*.

117. I, 19/24.

118. I, 366/308. Esta cuestión desencadena hoy una de las principales discusiones de la teoría fílmica entre la tendencia psicoanalítica que ve en el espectador un éxtasis de tipo hipnótico frente a la pantalla y la tendencia hermenéutica que defiende la actividad mental y crítica del espectador. A este respecto es interesante retener la distinción entre éxtasis y vértigo de A. LÓPEZ QUINTÁS, *Cómo formarse en ética a través de la literatura*, o.c., 72, donde distingue entre figura e imagen, y respectivamente entre el *tempo* de contemplación que exigen las imágenes y el *vértigo* que despierta el fluir frenético de figuras: «La contemplación de la imagen no invita al *vértigo* sino al *éxtasis*, a inmergirse de modo activo en el mundo que en la imagen se expresa, fundar con él un campo de juego y elevarse así a un plano de mayor madurez personal». La sola *fascinación* a la que conduce el vértigo sería la parte meramente sensible del *encuentro* que proporciona el éxtasis estético; una no anula a la otra, y ninguna debe ser olvidada a la hora de abordar la experiencia fílmica desde la educación, tal como lo advierte la propuesta pedagógica de GERBER, A., o.c., 237: «las futuras pedagogías del cine deberán enseñar al contemplador a dominar esta adhesión *naïve*, no cabe ninguna duda; pero por otro lado, deberán también motivar la ilusión. [...] El espectador no aprovechará plenamente la experiencia cinematográfica hasta que haya reconocido el irrealismo fundamental de los films y admitido a la vez su poder de sugestión; hasta que pueda detectar la participación y al mismo tiempo abandonarse a ella». Esto es posible gracias a la peculiaridad de la experiencia estética que exige al espectador olvidarse de sí mismo para reencontrarse después consigo mismo, tal como lo explica GADAMER, H. G., o.c., 174: «el receptor queda emplazado en una distancia absoluta que le prohíbe cualquier participación orientada a fines prácticos. Sin embargo, esta distancia es estética en sentido auténtico, pues significa la distancia respecto al ver, que hace posible una participación auténtica y total en lo que se representa ante uno. El auto-olvido estático del espectador se corresponde así con su propia continuidad consigo mismo. La continuidad de sentido accede a él justamente desde aquello a lo que se abandona como espectador. Es la verdad de su propio mundo, del mundo religioso y moral en el que vive, la que se representa ante él y en la que él se reconoce a sí mismo. Del mismo modo que la parusía, la presencia absoluta, designaba el modo de ser del ser estético, y la obra de arte es la misma cada vez que se convierte en un presente de este tipo, también el momento absoluto en el que se encuentra el espectador es al mismo tiempo auto-olvido y mediación consigo mismo. Lo que arranca de todo lo demás le devuelve al mismo tiempo el todo de su ser».

¿Cuál es la particularidad del cine respecto a la participación del intelecto? La respuesta ya viene sugerida por las cuestiones tratadas hasta el momento, pero queda bien expresada en la distinción que Mitry establece a este respecto entre el cine y la literatura:

«Una novela se piensa o se imagina. Un film, por el contrario, no se piensa, se percibe. Por la representación objetiva de las cosas, la imagen posee un poder liberador que no posee la palabra. Nos entrega lo real ofreciéndonoslo, o al menos, nos libra del cuidado de imaginarlo pidiéndonos, sin embargo, que le descubramos un sentido. Si no se piensa, el film da en qué pensar. [...] implica en todo instante operaciones de conciencia (implicaciones, juicios, etc.)»¹¹⁹.

Julián Marías aporta una interesante distinción de términos a este respecto y por eso, en contra de lo que muchos han acusado, puede afirmar sin reparos que «el cine es un arte de imaginación»¹²⁰. Según él, «hay una confusión entre lo imaginado y lo imaginario. Se insiste una vez y otra en que el cine, frente a la lectura, por ejemplo, representa la muerte de la imaginación. Pero el hombre que va al cine quiere ver... cosas imaginarias. Rara vez se interesa por un documental (que, por lo demás, también es imaginario). El hombre de nuestro tiempo quiere *ver*, mejor que imaginar, *realidades imaginarias*»¹²¹. El esfuerzo inicial ya está resuelto, pero todavía le queda imaginar con todo lo que se le da en la pantalla. Y eso es lo que en el fondo va buscando el espectador cuando entra en una sala de cine.

Como explica Mitry, «el espectador no tiene que imaginar lo que se le muestra: le basta con dejarse llevar por las imágenes y ‘vivir’ lo real representado, [...] el film nos exime de la preocupación de imaginar lo que nos muestra, pero nos exige imaginar *con* lo que nos muestra, por medio de las implicaciones que determina»¹²².

O cuando exige del cine la capacidad de sugestión necesaria para hacer volar la imaginación más allá de las imágenes que nos muestra:

«Si hay que jugar con la simultaneidad de las percepciones y, en cierto sentido, ‘forzar’ la conciencia del espectador, será a condición de crear en su espíritu relaciones tales que susciten una reflexión basada en la emoción y que no encie-

119. *II*, 131/113.

120. MARÍAS, J., *La imagen...*, o.c., 67.

121. *Ibid.*, 15-16.

122. *I*, 155/138.

ren su imaginación en una representación fija, sino, por el contrario, que la provoquen dejándola en libertad de evadirse más allá de los caminos trazados»¹²³.

Por eso, en más de una ocasión se ha apelado a las instancias internas del espectador, a la formación de su espíritu, para captar el sentido de una película. Y porque, en definitiva,

«la comprensión de los datos fílmicos (su comprensión profunda, adquirida por el hecho de la participación) no es más que una manera de reconocerlos o reconocerse en ellos. Como no se reconoce sino lo que ya se conoce, se advierte al mismo tiempo que la adhesión total del espíritu a la acción y a las motivaciones del film es consecuencia no sólo de la cultura del espectador (que solamente afecta a la comprensión intelectual) sino además y sobre todo de sus posibilidades *intencionales*, es decir, de su mundo interior. Quien nunca ha soñado no puede comprender la significación de un sueño; y no se pueden proyectar las motivaciones propias sobre las acciones de un 'otro' sino cuando coinciden. Es preciso haberlas experimentado aunque sólo sea en lo imaginario. Un film es un espejo en el que uno sólo reconoce lo que se le da a través de lo que él nos ofrece: nunca devuelve sino nuestra imagen»¹²⁴.

D. EL VALOR EDUCATIVO DEL MITO CINEMATOGRAFICO

Hasta aquí se ha visto cómo la experiencia del cine, por medio de la imitación y la conmoción en el espectador, provoca unos efectos afectivo-cognitivos que constituyen una cierta formación interior. Esta formación no consiste meramente en sentir y comprender el mundo que nos rodea, sino que supone además el despertar de un mundo interior que se encuentra latente en nuestra naturaleza humana, la tendencia hacia la plenitud que nuestro ser intuye y que sólo posee potencialmente, de modo incompleto. El cine supone un aprendizaje de experiencias para la vida pero promueve también la proyección de ese mundo personal de cada uno hacia el ideal que aspiramos alcanzar. El modo en que la experiencia fílmica realiza esta importante función adquiere el nombre de *sugestión*. Y la *sugestividad* sería, por tanto, el poder que tiene el cine para cumplirla.

El cine en su historia fue antes narrativo que simbólico, descriptivo antes que significativo. Al principio se proponía alcanzar en el espectador únicamente

123. II, 195-196/165.

124. I, 218/189.

su participación afectiva, no intelectual. Así explica Mitry el cine clásico narrativo de la época de Griffith:

«El montaje elaborado por Griffith, por complejo que sea, se conforma con introducir relaciones de plano a plano en un ritmo apropiado. El símbolo no interviene nunca sino a favor del relato. Se trata de que el autor relate una historia de la manera más eficaz posible, y en consecuencia, de introducir al espectador *en* el drama, de convertirlo en un actor con el fin de emocionarlo, haciéndole participar en la acción como si la viviese realmente. El cine tiene por objetivo narrar y describir, y no todavía significar. No se procura hacer comprender sino hacer sentir»¹²⁵.

Sólo más adelante se comprobó que la potencia emocional de la sugestión fílmica es muy superior que la proporcionada en la descripción, puesto que lo imaginado suscita mucho más la emoción que lo simplemente descrito. Con todo, aún es necesario que la imaginación se apoye sobre hechos tangibles; no se puede sugerir una idea en la imaginación sin antes haber sido formulada en lo concreto, siendo la sugestión nada más que una manera de hacer entender lo que *podría* ser mostrado¹²⁶. La idea sugerida desborda los hechos representados y el significado del film va más allá de lo meramente denotado¹²⁷.

El *film* no puede convertirse en una cadena sucesiva de símbolos descifrables como si se tratara de un código lingüístico. Al contrario, la sugestión fílmica funciona precisamente expresando la máxima significación con un mínimo de significantes. Esta carencia, que por Mitry era vista positivamente, fue considerada por los lingüistas como Metz de modo negativo. Mitry se enfrentó a la semiología insistiendo en este punto¹²⁸.

Se corre el riesgo de esclerotizar el cine, de perder su carácter artístico, creativo, innovador, o lo que es todavía peor, de ideologizar el arte, poniéndolo al servicio de las ideas convenidas en un momento político determinado. De esto precisamente adolece gran parte del cine de Eisenstein influido por el contexto soviético de su época. Como advierte Lewis, «siendo un medio para evocar ideas por el contexto y los ritmos, el cine puede ofrecer material para pensar, pero

125. *I*, 330/279.

126. Cf. *I*, 468/391.

127. Cf. *Sem.* 66/110.

128. Cf. *I*, 107/98-99, donde Mitry insiste con rotundidad: «la imagen no es ni un comienzo ni un fin en sí, sino *un resultado*. Es la culminación de algo sobre lo que se funda, que la ordena y justifica. Privada de ese soporte, se reduce a la nada. Perseguir esa *imagen pura* es querer obtener el perfume de una rosa sin la rosa, la rosa sin el rosal. Y esas imágenes-ideas no son sino ideas de imágenes».

nunca argumentos racionales. Sus signos o símbolos permanecen siempre parcialmente indeterminados, y su significación ambigua y sugestiva»¹²⁹.

«No se debe olvidar que una imagen psíquica no consiste en mostrar sino en sugerir, y que el cine, si nos exige seguir un desciframiento de lo real a través de la visión de un autor, no tiene por objeto darnos un real descifrado»¹³⁰.

La imagen se convierte de este modo en una síntesis, tal como Sartre lo sugería, entre la afectividad y el saber. El cine es la expresión de esa síntesis, ya que la imagen fílmica viene a sustituir por un momento a la imagen mental¹³¹. Se podría decir, estando conectadas idea y emoción, que la imagen no debe ser la emergencia de una idea *ya hecha*, sino la creación de un sentido, la provocación de una idea *disponible*¹³².

«Lo que debe importar en cine no es ni el significado ni la significación, sino el continuo paso de lo no significado a lo significado, el desplazamiento de lo emocional a lo intelectual a través de una significación siempre contingente»¹³³.

El detonante de este paso decisivo está en lo que hemos llamado la sugestividad del *film*, o lo que es lo mismo, en su carácter mítico, o de símbolo (entendido según la tradición romántica que se explica más adelante), que requiere la participación indispensable del espectador, su interpretación creadora.

«El arte solicita una *interpretación creadora* que llegue a responder como un eco modificado, transformado al arrebatado creador del artista. Todo poema, toda novela, suponen un juego de interferencias entre autor y lector. La lógica, no excluida aquí, se convierte en una 'lógica de las interferencias', es decir, algo como una lógica de las probabilidades en el orden estético. Al igual que la otra, se basa en la lógica de las relaciones, a condición de que las consecuencias no tengan que ser verdaderas sino verosímiles. No tienen ya que convencer sino emocionar; no tienen ya que precisar, sino sugerir. En virtud de lo cual las relaciones que las determinan procuran ser afectivas más que racionales. Así pues, la lógica debe organizar su lenguaje jugando con los mecanismos psicofisiológicos que están en la base de la afectividad (asociaciones intuitivas, reflejos más o menos condicionados, estructuraciones inmediatas de la conciencia, etc.) y sobre las relaciones de causalidad verdaderas o falsas pero *sensibles*, con miras a orientar esta afectividad hacia sentimientos determinados.

129. LEWIS, B., *Jean Mitry and the Aesthetics...*, o.c., 68. Esa misma ambigüedad y sugestión se puede decir de los diálogos de la película que a pesar de que ofrezcan a menudo argumentos racionales, éstos aparecen siempre en boca de los personajes.

130. *II*, 165/140.

131. Cf. *I*, 77/75.

132. *Sem.*, 74/122.

133. *II*, 121/105.

Si se trata de pasar a las ideas, son ideas que exigen la participación, la actividad intelectual del espectador o del lector, las que nacen de sentimientos determinados de tal modo en ellos»¹³⁴.

1. EL DESCUBRIMIENTO DEL MITO

Como se apuntaba al empezar este apartado, el arte responde a un sentimiento originario en el hombre que proviene de la necesidad de comprender el misterio del mundo y que le impulsa a «encontrar en todo y por todas partes la armonía y el equilibrio que intuye, por ser, él mismo, armonía y equilibrio. El arte es la expresión del sentimiento de absoluto que el hombre lleva en sí, y que busca en los datos del mundo sensible, más allá de esos datos mismos»¹³⁵. Con estas palabras comienza la *Estética y psicología del cine*.

Esta concepción del arte encierra indiscutiblemente una visión perfectiva del hombre puesto que éste tiende en su estar en el mundo hacia esa perfección que le falta, pero que intuye. El lenguaje, la representación simbólica, todo ello es la forma que el hombre tiene de apresar el mundo, de relacionarse con él. El arte —o la cultura, en general— es lo intermediario, un valor mediador entre el hombre y el mundo, entre lo material y lo inmaterial, entre lo real y lo ideal. Aquí radica la utilidad del arte, en esa necesidad humana de identificarse con lo ideal, de búsqueda inquieta de lo que anhela detrás de los datos del mundo sensible. «Como no puede accionar sobre ellos, el hombre les opone un sustituto simbólico que los nombra y los significa»¹³⁶.

Es presumible, por tanto, que cabe una educación para facilitar al hombre este acercamiento al mundo a través de la cultura y el arte. Y esto, junto a la mencionada tendencia hacia lo ideal que el hombre lleva inscrita en su propia naturaleza, nos lleva directamente a hablar del mito y sus virtualidades educativas.

Para Mitry, «el mito [...] no es otra cosa que una ‘representación’ moral que el hombre se hace de sí ante sí mismo, acreditándole valores ideales que se hallan ‘latentes’ en su ser»¹³⁷. El mito, por tanto, responde también a esa necesidad del hombre de plenitud. En la figura mítica nos vemos reflejados

134. I, 98/92.

135. I, 7/15.

136. I, 7/15.

137. I, 11/18.

porque es aquello que podríamos ser y no somos. Nos revela las múltiples posibilidades de nuestro ser; por eso funciona como un ejemplo, una muestra de lo que podríamos ser en realidad. El goce estético está precisamente en el reconocimiento que el espectador hace de sí mismo a través del mito como aquello hacia lo cual tiende, de lo cual participa en una cierta medida. El espectador se dice a sí mismo: «esto que hace el protagonista de esta película podría haberlo hecho yo», «esto que le sucede a este personaje podría sucederme a mí» o «estos errores que ha cometido puedo haberlos cometido yo también». De ahí que, ya siendo temor o ya compasión lo que desencadene la *mimesis* del *film*, se experimenta como *catarsis*, esto es, como goce estético, como éxtasis, o como satisfacción.

Esto es debido a que en el cine todo elemento que aparece representado compromete no sólo su existencia concreta sino también su esencia, remite a la idea general y abstracta de cualquier otra posible concreción. Esta silla –para seguir el ejemplo que da Mitry– remite a *cualquier* silla posible. También en la realidad y no sólo en el cine podemos abstraer una idea general a partir de los objetos concretos, pero la complejidad de la vida a menudo nos impide sobrepasar la concreción de lo material para captar lo ideal. El cine facilita esa tarea porque nos presenta la realidad concreta en *imágenes* que suponen ya una cierta inmaterialidad, y que nos señalan sólo unos aspectos de ella¹³⁸.

Así, la representación fílmica de un personaje concreto, unos hechos concretos, un lugar y un tiempo determinados, son representación de todas las posibles personajes, lugares, sucesos y momentos en el tiempo que puedan llegar a suscitar en el espectador: *este* encuentro concreto entre *estos* dos personajes de *esta* determinada película representan *todos* los *posibles* encuentros que puedan evocar en la memoria de *cualquier* espectador. Y esto no sucede sólo en cuanto a los hechos realmente vividos en el pasado y que ahora, gracias a un hecho ficticio, el espectador puede revivir, sino también en cuanto a la posibilidad de vivir otros nuevos acontecimientos proyectando su propia persona en todos los elementos del *film*.

«Así –y sean cuales fueren los sentimientos que traduce, placer o tristeza, y que no son nunca sino superficiales– toda obra de arte es alegría desde el instante en que responde a las exigencias que la suscitan. Y estas exigencias son necesariamente de alguna transfiguración de lo real en una realidad (o símbolo, o figura) más perfecta que aquella realidad en sí, en cuanto que la supone al mismo tiempo que contiene (o supone) todas las perfecciones y todas las ideas que

138. I, 144/128-129.

sugiere al espíritu. Estilización de lo real, la obra de arte es necesariamente creadora de formas que prolongan, traducen o transponen a las que las han inspirado y a las que siempre reemplazan»¹³⁹.

No son pocos los artistas que a lo largo de la historia del arte y debido a los horizontes que éste nos abre han afirmado que es la naturaleza la que imita al arte y no el arte a la naturaleza. Han querido decir con ello que el arte enseña la vida no en el sentido de que la imite sino en que nos enseña a contemplarla. En alguna ocasión, siguiendo los ejemplos dados en el capítulo anterior, podemos sorprendernos contemplando gozosamente las formas de una piedra junto al mar o el sonido sostenido del campo estival al atardecer, y en seguida pensar en la obra de Henri Moore que conocimos en su momento o en los paseos por la campiña toscana de *Una habitación con vistas*. Por supuesto, esto no significa que la escultura de Henri Moore o la película de James Ivory fueran anteriores a las realidades que muestran, pero sí que el goce de su reconocimiento es debido al hecho de que un artista ya nos las había anticipado, nos las había enseñado, o mejor, nos había enseñado a mirarlas. En ese reconocimiento de la realidad experimentamos también el goce estético: gozamos de la vida porque el arte nos la anticipa. Por ello, se puede afirmar con Malraux que el arte no imita la vida sino que la revela. En este sentido Mitry explica la ambigüedad de la imagen fílmica que trasciende la realidad que la inspira, pero sin agotarla.

«La imagen fílmica no agota lo que muestra. Y sólo muestra un aspecto, pero remite siempre a alguna generalidad. Lejos de limitar lo representado a la representación, abre el horizonte más allá de ese dato, pero *a partir* de él, exclusivamente»¹⁴⁰.

Esta explicación remite directamente a la idea de símbolo artístico procedente del romanticismo alemán, que será la clave para reconocer en la experiencia fílmica una fuente de educación para la vida.

139. I, 19/24.

140. I, 144/129.

2. MÁS ALLÁ DEL AQUÍ Y AHORA

El concepto romántico de símbolo se encuentra ligado íntimamente al de mito, que podría definirse como una explicación simbólica del mundo.¹⁴¹ En los mitos, por medio de la narración concreta de los acontecimientos que viven unos personajes ficticios se accede al conocimiento de alguna verdad profunda acerca del mundo y de la realidad, que de otro modo sería inaccesible. El psicólogo R. Arnheim resalta esta inmediatez de los mitos para transmitir su significado fundamental a modo de símbolo de la experiencia humana¹⁴².

La idea del mito artístico como transformador de la realidad clasifica la teoría estética de Mitry dentro de la tradición simbólica del romanticismo alemán continuada después por los simbolistas franceses, pues se trata de una tradición que se define por mantener ante todo la capacidad transformadora del símbolo. En Mitry, la imagen fílmica funciona igual que el símbolo artístico de los románticos: «la imagen trasciende *en tanto que imagen y puesto que es imagen* esta realidad de la que es imagen: la representación se convierte de alguna manera en el *signo concreto* –la señal– de lo que ella representa, un *analogon* que ‘cristaliza’ todas las virtualidades, todas las ‘facultades de ser’ de lo real representado»¹⁴³. Y además esas imágenes-símbolo toman cuerpo en la estructura del mito.

El significado del concepto *símbolo* puede variar mucho de unos contextos a otros, desde los símbolos matemáticos a los lingüísticos, pasando por los símbolos religiosos y los poéticos. Al igual que M. Warnock en *Imagination and Time*, el sentido de *símbolo* que más nos interesa ahora es aquél que más se aproxima al uso normal que hacemos de este vocablo. En concreto, la autora se refiere a aquellas realidades que deliberada y conscientemente utilizamos para referirnos a algo distinto a ellas mismas. Existe todo un *continuum* de símbolos que fluctúa entre dos extremos: por un lado, se encuentran los símbolos con un significado convenido y aprendido gracias al cual podemos descifrarlos, y a estos los denominamos *signos*; y por otro, están los símbolos que no requieren reglas de aprendizaje para significar algo, sino que podemos calificar como *naturales*

141. Cf. DIEGO PÉREZ, I., *Filosofía del simbolismo y el mito*, Orión, México, 1971, 75, relaciona ambos conceptos: «el símbolo es una representación figurada de la realidad y tiene semejanza con el mito; todo mito ha de ser símbolo aunque no todo símbolo ha de ser mito».

142. Cf. ARNHEIM, R., *Consideraciones sobre la educación artística, o.c.*, 82, donde además, desde una orientación cognitivista influida por la tendencia general de las últimas décadas en los Estados Unidos, afirma también que «los temas mitológicos ofrecían la mejor demostración posible del hecho más fundamental que hay que comprender sobre el arte, a saber, que el arte no puede carecer de significado».

143. I, 150/133.

debido a que su significado responde a algo intrínseco a su propia naturaleza¹⁴⁴. Este último tipo de símbolos responde a un concepto que se encuentra originariamente en el pensamiento de Coleridge: el de una imaginación ligada íntimamente al pensamiento creativo. Se trata de una imaginación que no se limita a percibir automáticamente los objetos tal como aparecen a los sentidos y al intelecto sino que por medio de asociaciones mentales les añade algo más, algo que de algún modo surge de su propia naturaleza intrínseca y la trasciende.

Ya se vio en la primera parte de esta tesis la importancia que tenía la imaginación en la experiencia fílmica, por ello ahora no será necesario incidir en ello, centrándonos exclusivamente en el concepto de símbolo. S. Langer distingue también entre signo y símbolo, atribuyendo al primero la actividad mental primaria de indicar las cosas y al segundo otra más compleja de representarlas *in absentia*. La narración viene a convertirse así en una simbólica transformación de experiencias donde simbolizar es fin e instrumento al mismo tiempo, a pesar de haber sido considerado epistemológicamente sólo en este último término¹⁴⁵. A partir de esta idea se puede inducir que la transformación de la imagen-símbolo no se efectúa únicamente sobre la realidad que la inspira (y esto sería la *mimesis*) sino también sobre la realidad que la recibe (como *catarsis*). Es decir, los mitos (o los símbolos que lo contienen) son vividos –si es que son efectivos– a modo de ‘purgación’ del espíritu, como sanación espiritual, puesto que conducen al espectador a un encuentro consigo mismo en el que se reconoce autor de sus propias experiencias, al mismo tiempo que observador y aspirante de otras distintas, hacia las cuales es capaz de dirigir su actuación.

Gennari ha visto en ello la relación que el cine guarda con la idea hermenéutica de arte afirmando que, aunque aquél nazca en un principio de unos ‘códigos específicos’ mezclados con otros códigos también utilizados para hacer la película –tal como defienden Casetti y otros semiólogos del cine–, produce después en el espectador un efecto *catártico* que le enfrenta consigo mismo y que prolonga la película más allá de sus apariencias.

«Induce a la profundización en la búsqueda de uno mismo, incita a la narración de mundos imaginarios. [...] El cine acerca al hombre a sí mismo: sólo en esto y por esto se convierte en arte; es precisamente en su *Darstellung* donde el cine se transforma en arte. [...] El destino del cine y de su lenguaje es el siguiente:

144. Cf. WARNOCK, M., *Imagination and Time*, Blackwell, Oxford, 1994, 78-79.

145. Cf. LANGER, S., *Philosophy in a New Key, A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.), 1969 (1942), 29-31.

encaminar al espectador hacia una dimensión estética y cultural de la que no podrá volver tal y como era antes»¹⁴⁶.

Hay una distinción previa a la hora de entender el símbolo que determina la consideración del cine como lenguaje y como arte. Se trata de la distinción que hace Mitry entre signo psicológico o *analogon* y signo lingüístico, según la relación que se establezca entre la imagen y lo que significa¹⁴⁷. Mientras la primera se debe a una relación *analógica*, que define a la imagen por su carácter de doble, la segunda responde a una relación *lógica*, que le otorga un significado distinto del objeto que representa, adquirido por el hecho de estar insertada dentro de un contexto fílmico concreto.

«En una película, el sentido de las connotaciones depende de la relación de las cosas denotadas y [...] para que ellas mismas tengan un sentido, estas cosas implican un despliegue episódico –verosímil o no, continuo o discontinuo, objetivo o subjetivo–, pero lógico en el nivel del encadenamiento causal de los hechos representados»¹⁴⁸.

«A excepción de lo que muestra (y aun *con* lo que muestra), una imagen nunca dice sino lo que se le quiere hacer decir»¹⁴⁹. Sin embargo, no hay que confundir este tipo de significación con la significación del lenguaje verbal. Mientras que ésta es una significación de tipo convencional que se lleva a cabo por medio de signos abstractos y arbitrarios como son las palabras, la significación fílmica –también abstracción de la realidad– se realiza por medio de imágenes concretas que no significan nada, sino que muestran directamente las cosas. Adquieren un significado concreto, un sentido particular, sólo en relación al contexto o conjunto de hechos en que están implicadas y, como contrapartida, dicha significación revierte sobre el conjunto del que forman parte, otorgándole un sentido nuevo¹⁵⁰. De este modo, cada elemento del *film* queda determinado por el contexto como significante momentáneo con un carácter vivo, fugitivo, contingente. Y si algún elemento escapase a ese contexto se haría ilegible, absurdo, significaría cualquier cosa¹⁵¹.

146. GENNARI, M., *La educación estética*, Paidós, Barcelona, 1997, 287-288.

147. Cf. I, 132-151/119-134.

148. *Sem.* 80/131.

149. I, 139/125. Cf. LANGER, S.K., *Philosophy in a New Key*, o.c., 29-31, donde explica también cómo la significación puede ser considerada en su aspecto lógico como signo o psicológico como *analogon*. También distingue entre significación, denotación y connotación: la denotación es la relación de un nombre con el objeto que lo lleva, mientras la connotación es la relación de un nombre con su concepto asociado.

150. I, 135/121.

151. Esto no significa que un *film*, en una cierta medida, no incluya algunos elementos inexplicables por su contexto, que no responden sino al absurdo –o, si se prefiere, al misterio–, como ocurre de forma natural en la propia realidad cotidiana. Éstos quedarían integrados normalmente dentro de la lógica del film. En este sentido parece advertir Aristóteles en la *Poética* que por muy inconsecuentes que sean los personajes o caracteres de una

Esta concepción responde a la idea de *símbolo motivado* que ha desarrollado la norteamericana S. Langer¹⁵² y que también se encuentra en Mitry cuando define la imagen simbólica como un significante motivado: «*todo es posible en el cine si es justificado, es decir, signifiante en un sistema dado*, pero un sistema de relaciones motivadas y no de signos inmotivados como en el lenguaje, no siendo la lógica en cuestión más que la simple lógica de la experiencia cotidiana, siendo el recurso a cualquier otra un horizonte lejano poco probable o poco frecuente»¹⁵³.

Por tanto, la única regla admisible de la significación fílmica (como la sintaxis pueda serlo en el lenguaje verbal) sería la que imponen las implicaciones lógicas del relato¹⁵⁴.

«Por el hecho de que no hay ningún lazo, ningún carácter fijo entre el significante y el significado, la imagen cinematográfica –primer plano o no– no podría ser comparada con una unidad lingüística incluso si actúa de forma semejante en algunos casos. Y es justamente porque no es signo de nada por lo que puede connotar las ideas o los sentimientos más diversos. Orientada por los sucesos descritos y por las articulaciones de la cadena significante, su abanico semántico es tan ilimitado como las posibilidades secuenciales, es decir, como la propia vida.

De todo esto se puede concluir que el lenguaje cinematográfico es un *lenguaje sin signos*. No solamente la imagen asegura una función que no tiene por sí misma, sino que, por razón del carácter concreto de las cosas representadas, la idea se identifica con una cualidad formal. Por lo cual la expresión visual –de cualquier película– es *poética*. Es lo que he avanzado al decir que el cine no era lenguaje más que en el nivel de la obra de arte, que era *expresión* antes de ser *significación*»¹⁵⁵.

tragedia, o la estructuración de los hechos, o los objetos sensibles que aparecen, todos los elementos que constituyen la acción deben, sin embargo, ser consecuentemente inconsecuentes. (15,1454a)

152. Cf. LANGER, S., *Philosophy...*, o.c., 56., donde hace la siguiente distinción aclaratoria: «podemos decir que un determinado símbolo *significa* un objeto para una persona, o bien que la persona *significa* el objeto por medio del símbolo. La primera afirmación considera la significación en su sentido lógico, la segunda en el psicológico. Para una la clave está en el símbolo y para la otra en el sujeto. De este modo, los dos tipos más enfrentados de significación –lógica y psicológica– se distinguen y al mismo tiempo se relacionan mutuamente, según el principio general que considera la significación *como una función, y no como una propiedad, de los términos*».

153. *Sem*, 96/159.

154. *I*, 140/125.

155. *Sem*., 85/139. Mitry publicó precisamente un artículo bajo el título “Un lenguaje sin signos” en la *Revue d'Esthétique* donde explica detalladamente esta cuestión capital para entender su postura enfrentada a la tendencia estructuralista de la semiología del cine encabezada por Christian Metz. Una traducción de este artículo se puede encontrar en un capítulo de AA.VV., *Estructuralismo y estética*, o.c.

Por tanto, el cine es arte, y ningún arte –ni siquiera la poesía– funciona como el lenguaje, significando antes que expresando, sino al revés, significando porque expresa. Sólo en la narrativa literaria el lenguaje funciona como una realidad anterior y autónoma a la expresión artística¹⁵⁶; sin embargo, el cine sólo se convierte en lenguaje en la medida en que es arte, es decir, en la medida en que significa a través de lo real concreto que aparece en la pantalla. Es una poética, una producción cuya significación se encuentra en el sentido que adquiere todo el proceso hasta que está acabado, no *a priori* como ocurre con el convencionalismo de las palabras-signo. La poética es un hacer significativo, que significa, y no un significado que se hace, que se formaliza. Curiosamente, algo parecido ocurre en la educación. La acción educativa también puede ser considerada un arte puesto que no hay reglas fijas frente a la singularidad de cada persona del educando y tampoco se pueden prever todas las variables que permitirían aplicar leyes teóricas inamovibles en cada situación educativa concreta. La práctica precede a la teoría educativa¹⁵⁷.

Entre lo cinematográfico y lo verbal no hay otro punto de unión para Mitry que el lenguaje, definido en un sentido amplio que no lo hace exclusivo del lenguaje verbal:

«Un lenguaje es un medio de expresión cuyo carácter dinámico supone el desarrollo temporal de un sistema cualquiera de signos, de imágenes o sonidos, teniendo como objeto la organización de este sistema expresar o significar ideas, emociones o sentimientos comprendidos en un pensamiento motor del cual constituyen las modalidades efectivas»¹⁵⁸.

La calificación del cine como lenguaje se refiere, por tanto, únicamente a las estructuras y no a las formas. De ahí que el pensamiento se forme no sólo a medida que se formula en las palabras, sino también a medida que se ordenan las imágenes cinematográficas y lo formulan. De hecho, el cine (o si prefiere, el lenguaje audiovisual) ha generado a lo largo de un siglo de vida una nueva forma de pensar, de organizar el pensamiento. El cine se ha descubierto así como un poderoso medio de formación del pensamiento que la educación no puede eludir.

156. Cf. I,166/147.

157. Sin embargo, lejos de aventurarnos a la espontaneidad de la acción, la pedagogía o el arte de la educación exige –como cualquier otro arte– la preparación ‘técnica’ adecuada con la cual podamos aproximarnos a esa acción con cierta autoridad, mediante cálculos probabilísticos estimativos (como hacen las pedagogías experimentales), mediante un conocimiento del ser y las conductas del hombre (como hacen la antropología filosófica y las psicologías de la educación y del desarrollo), y mediante la reflexión acerca de la historia y el funcionamiento de la propia acción educativa (como hacen la teoría y la historia de la educación).

158. *Sem.* 20/34.

Las distintas técnicas de montaje, la sucesión de planos y escenas, los flash-back, las bandas sonoras que acompañan las imágenes, el ritmo de los planos y las escenas, las secuencias paralelas, etc., han modificado nuestro psiquismo, son técnicas cinematográficas que han forzado al pensamiento a funcionar de una forma muy específica, que en numerosas ocasiones nos hace ver la realidad *cinematográficamente*. Como don Quijote formulaba sus pensamientos a modo de la literatura novelesca, así el espectador actual es capaz de formular los suyos según el cine, interpretando la realidad a partir de las experiencias vividas en las películas y según el modo de hacer cinematográfico. Pero esto no tiene porqué ser alarmante para los educadores, al contrario, debe explicar cómo ahora podemos apreciar cierto tipo de calidades, de bellezas y fealdades, y emociones que antes no conocía el hombre y que ahora el cine ha puesto al descubierto¹⁵⁹. La expresión de un rostro en primer plano... ¿cuántas veces pudieron apreciarlo en el siglo pasado? Lejos de enquistar la imaginación, el cine puede, y de hecho lo hace, despertarla.

El peligro está en realidad en creer que estas nuevas significaciones que descubrimos gracias al cine responden a reglas fijas que permitirían clasificar las imágenes a modo de diccionario. No existe ningún código cinematográfico que atribuya un significado determinado a cada elemento fílmico. Para Mitry, los significados responden a leyes psicológicas y estéticas que interaccionan en cada película concreta. Mitry descalifica los recursos retóricos reiterativos que reducen la significación simbólica del film al juego fácil de descifrar imágenes alegóricas¹⁶⁰, como ocurre, por ejemplo, cuando la pantalla muestra las hojas de un calendario que van cayendo para decirnos cuántos días han transcurrido en la acción del film. En cine, a pesar de los intentos de la semiología, esto resulta imposible desde el momento en que éste se define «*ante todo* (genéticamente)» como «un medio de expresión. Sólo porque esta expresión se desarrolla y se organiza en duración, se convierte en lenguaje. En cine, como en cualquier otro medio de expresión, se accede a la idea mediante la emoción y a favor de esta emoción, mientras que en el lenguaje verbal se accede a la emoción por medio de

159. Cf. MARÍAS, J., *La imagen...*, o.c., 64.

160. La distinción entre símbolo y alegoría se incluye generalmente en todas las obras sobre creación estética y significación. Cf. LEWIS, B., *Jean Mitry and the Aesthetics...*, o.c., 110, donde explica que la tradición simbólica entiende el símbolo «como corporeidad que, al ser experimentada, sugiere un misterio encerrado en él que de otra forma es inexpresable. [...] Funciona sugestivamente y debe ser experimentado para alcanzar toda su fuerza. Coleridge ya incidía en esta distinción al describir la alegoría como un objeto de intelección y el símbolo como objeto de percepción.[...] La palabra *sugestión* indica precisamente un máximo de significado con un mínimo de emergencia de la realidad viva, de lo experiencial, de lo fenoménico». Y sigue más adelante: «Mientras la alegoría satisface una función didáctica, el símbolo sirve a una íntima función metafísica o psíquica» (114).

ideas y a través de ellas»¹⁶¹. Y de hecho, si algo importante ofrece el cine a la educación es que continuamente nos ejercita en el paso de la imagen concreta y emotiva al pensamiento abstracto e intelectual, obligándonos una y otra vez a captar las relaciones entre la inteligencia y la afectividad.

«Una imagen psíquica no consiste en mostrar sino en sugerir, y que el cine, si nos exige seguir un desciframiento de lo real a través de la visión de un autor, no tiene por objeto darnos un real descifrado»¹⁶².

En definitiva, puesto que el cine se define como arte, éste queda incluido dentro de lo que llamamos educación estética, rechazando, como hace Gennari, la tendencia ‘intergramatical’ de muchos educadores a la hora de cuestionar la enseñanza del cine. «El vicio en el que incurren los educadores respecto de gramaticalizar este medio mediante reglas abstractas provoca un gran descenso del interés por el mismo e incluso su decadencia prematura»¹⁶³. El cine contribuye desde la educación estética a la formación humanística, entendiendo el humanismo según la definición de Humboldt, como el «modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter»¹⁶⁴.

Para Mitry el cine es poesía, y toda película que cumpla las condiciones del arte poética se convierte en poema¹⁶⁵. La virtualidad educativa del poema se expresa en las siguientes palabras de Mitry:

«Un poema debe *dar a ver...* a pensar, a aprehender si no a *comprender*. Pero a ver o pensar en un sentido determinado a partir del cual la conciencia del lector pueda ejecutar arabescos, y gracias al cual se considere capaz de seguir o reencontrar la idea generadora, de *participar*; de lo contrario, el poema sigue siendo letra muerta»¹⁶⁶.

161. I, 167/147.

162. II, 165/140.

163. GENNARI, M., *o.c.*, 109.

164. GADAMER, H. G., *o.c.*, 39.

165. La crítica posterior que se ha hecho a la teoría mitriana desde la orientación estructuralista de la semiología del cine estriba principalmente en el hecho que delimita el arte cinematográfico en las coordenadas de una estética elaborada desde las condiciones que impone su esquema personal, proveniente de la tradición simbolista del arte. De tal modo le acusan de caer en lo que él mismo achaca en sus predecesores: en erigir una estilística concreta en estética general. Cf. LEWIS, B., *Jean Mitry and the Aesthetics...*, *o.c.*, 94; HEATH, S., “Introduction: Questions of Emphasis”, *Screen* 14 (Spring-Summer 1973): 9-13 y “Lessons from Brecht”, *Screen* 15 (Summer 1974): 103-28; ROTHMAN, W., “Notes on Jean Mitry’s Psychology and Aesthetics of Film”, *Quarterly Review of Film Studies*, 1 (May: 1976):123-40; WILLEMAN, P., “Editorial”, *Screen* 15 (Spring-Summer 1973): 2-6.

166. I, 109/100.

En la medida en que el poema fílmico nos lleva a participar de un ideal común hablamos de mito, y éste nos obliga a entrar en consideraciones relacionadas directamente con la dimensión social y la dimensión moral de la vida humana, donde se ponen en juego los anhelos e ilusiones soñadas para un futuro real del hombre. Aquí la educación, de nuevo, tiene algo que decir. Ésta pone su empeño en hacer que la realidad obedezca a nuestros sueños. «En la experiencia de la participación, se nos proponen vidas paralelas, más allá que, lejos de ser en relación a la realidad cotidiana otra cosa en el mismo tiempo, podrían ser la misma cosa en otro tiempo. El sueño se convierte en ideal, lo imaginario se ve como el futuro esperado de lo real»¹⁶⁷.

Existe una estrecha relación entre la función que ejerce la fantasía y el funcionamiento del cine, que no hace sino potenciarla. Recuérdese aquella misma idea de Mitry de ‘asociación proyectiva’ o de ‘participación’ del espectador que pone al descubierto el ideal del yo. También en Gehlen encontramos la noción de una profantasía, que consiste en una fantasía creadora que ‘idealiza’ al mundo, porque está esbozando para sí misma las metas evolutivas de esa aspiración interior, de esa tendencia a un plus de elevación formal, de ‘intensidad de corriente’, como indicador de una *idealidad vital* inmediata, es decir, de una dirección hacia una cualidad o cantidad mayor¹⁶⁸. Se trata de una de las fuentes del arte y también donde la religión encuentra una de sus raíces. Por eso para Gehlen, como para Mitry, la influencia de la obra de arte sobre el espectador está en que la imaginación «introduce un proceso de ‘tras-lación’ hasta la profundidad indeterminada de la profantasía, que se hace patente y captable en la imagen»¹⁶⁹.

Como ya se puede empezar a deducir de todo ello, este ideal, mito o mundo posible que el cine pone al descubierto culmina cuando atañe también a la dimensión social y moral del obrar humano. El valor educativo del mito no puede acabar en su pura mostración, sino en una efectiva asimilación práctica, en un efectivo aprendizaje en el obrar. Aunque en el pensamiento mitriano se halla implícita esta idea, e incluso en algún pasaje la encontramos expresada en términos concretos, en ningún momento nuestro autor parece haberse interesado en extraer de ella ninguna conclusión. Mitry se interesa sobre todo por la experiencia íntima que el cine causa en el interior del espectador, se fascina por el hecho estético del cine y sus fundamentos psicológicos, pero no sigue el ca-

167. GERBER, A., *o.c.*, 208. Más adelante, y en este sentido, Gerber compara el cine con el método socrático que utiliza la ironía sobre lo real y pone la mayéutica de lo imaginario al servicio del conocimiento superior (221-222).

168. Cf. GEHLEN, A., *o.c.*, 382-383.

169. *Ibid.*, 384.

mino que se adentra en las relaciones que este mundo interior guarda con una actuación posterior en el espectador, con su carga moral y sus repercusiones sociales. A tales cometidos se dedica el siguiente y último capítulo, donde se pretenden dilucidar el alcance de la educación cinematográfica a ese respecto.

CAPÍTULO VI

EL ESPECTADOR EN LA SOCIEDAD

Dedicar el último capítulo de una investigación sobre cine y educación a la dimensión social del arte cinematográfico significa afrontar uno de los temas más conflictivos de la historia de las ideas estéticas: la tensión entre el arte y la moral. Ya en otros momentos de esta tesis ha estado presente la problemática entre los valores estéticos y los valores morales de la obra de arte, como por ejemplo al tratar el tema de la *mimesis* y la *catarsis* en la tríada autor-obra-espectador, o al hablar del mito como el ideal al que el hombre tiende y del cual se descubre a sí mismo portador en estado ‘germinal’, cuando lo reconoce ‘encarnado’ en la obra de arte. Ahora se trata de asignar un papel a la educación respecto a estos valores socio-morales que se encuentran implícitos en el séptimo arte, lo cual complica todavía más dicha polémica.

Siempre que se habla del arte desde instancias educativas, sociales o morales, existe el peligro de caer en posturas excesivamente funcionales, desde las cuales el valor estético de la obra de arte se ve sometido a su valor ético, social o didáctico. Son planteamientos que surgen enfrentados a aquellos otros que desde el polo opuesto defienden la idea del arte por el arte, erigiendo los valores artísticos por encima de otros cualesquiera. El arte, afirman, no debe estar supeditado a ninguna otra finalidad que no sea la del goce estético en sí. La cuestión estaría en determinar en qué medida intervienen en esa experiencia estética otros valores existenciales (morales, educativos, sociales, espirituales, etc.), es decir, qué es lo que hace gozosa una obra de arte: sólo la pura configuración sensible de las formas o también alguna otra cualidad inmersa en ellas.

La postura aquí sostenida sigue esta última alternativa defendiendo la idea del arte como cultura, como representación estética cultural que refleja el mundo

en el que nace contemplado por la mirada personal del artista. Ésta es la postura que también comparte Mitry cuando define la fotografía como el «testimonio de una mirada»¹, y afirma que «el film está hecho para testimoniar, para comunicar ideas, impresiones, sensaciones»², o cuando explica en qué consiste la artísticidad del cine³.

A. MORAL, CULTURA Y SOCIEDAD

Para comprender ahora a qué se refieren estas páginas al hablar de valores socio-morales del cine, hay que delimitar antes los términos de lo social y lo moral. Sin pretender tampoco examinar con demasiado detalle las complejas conexiones que unen ambas realidades, es necesario dedicarles unas pocas líneas para entender la razón por la que este último capítulo está dedicado a ellas de forma unitaria.

De nuevo, el sentido que adquiere aquí el término ‘moral’ y todos sus derivados (‘moralidad’, ‘moralizante’, etc.) no se limita al uso que habitualmente hacemos de ellos, referido a la adecuación a unas normas de actuación, sino más bien pretende significar, de un modo mucho más amplio, el carácter de acción, de *praxis*, del obrar humano. La actuación humana es moralmente buena cuando su realización –que es su fin– repercute en el propio sujeto como progreso hacia sí mismo, y moralmente mala cuando implica distanciamiento de sí⁴. Considerando sus efectos, por tanto, toda acción posee una mayor o menor carga moral. Esta repercusión moral del actuar humano puede ser personal o social según afecte únicamente al propio sujeto de la acción o también a otras personas que se hallan implicadas en ella. En el caso del cine ocurre que, a pesar de constituir un hecho público de comunicación social, supone al mismo tiempo un encuentro personal entre cada espectador y la película, reforzado por la oscuridad de la sala, el silencio, la disposición de las butacas, el volumen del sonido, etc., lo cual aumenta las probabilidades de repercutir moralmente en cada espectador.

En efecto, todos los mecanismos psicológicos y sensitivos tratados en los capítulos anteriores que surgen bajo estas condiciones derivan también, como se

1. *I*, 117/107.

2. *II*, 510/415.

3. *II*, 208-209/176.

4. Cf. GARCÍA-NOBLEJAS, J.J., “Sobre la constitución de los mundos posibles poéticos” en *Anuario Filosófico*, XVII, 1984-1, 147-156, especialmente la nota 15 de la p. 151, donde explica esta cuestión basándose en la idea de *praxis* aristotélica.

irá demostrando, hacia unas consecuencias morales internas para cada espectador que se concretan en unos criterios y modos de actuar personales. Según esto, la referencia del cine a lo moral queda pronto ligada a su aspecto social desde el momento mismo en que la persona forma parte de una sociedad y cualquier cambio en el interior de ella repercute tarde o temprano en su exterior, es decir, en su relación con otras personas, que es lo que constituye la sociedad.

A partir de aquí, quizás no sea tan problemática la definición de lo ‘social’ y sus derivaciones (‘socialidad’, ‘socializador’, etc.). En sentido amplio, calificamos generalmente de ‘social’ a todo aquello que se disponga a la interacción con otro u otros. Por ejemplo, la palabra es un instrumento social, Cruz Roja es una organización social, o decimos al hablar: «Juan es una persona con mucho trato social», etc. En este mismo sentido, decimos que la cultura como expresión de unos valores compartidos es un bien social. Asimilamos la cultura concreta donde crecemos de niños (un idioma, unas costumbres, un arte, etc.), donde a su vez expresamos nuestra personalidad. El hombre es un ser social por naturaleza, es decir, necesita de la vida en sociedad para realizarse como hombre. Y esa vida social se concreta en unos modos que varían según el lugar, la época, las personas, y que reciben el nombre de cultura. Las siguientes palabras, ya citadas anteriormente, recuerdan cómo para Gehlen la cultura es la ‘segunda naturaleza’ del hombre: «la esencia de la naturaleza transformada por él en algo útil para la vida se llama *cultura*, y el mundo cultural es el mundo humano. [...] La cultura es pues la ‘segunda naturaleza’: esto quiere decir que es la naturaleza humana, elaborada por él mismo y la única en que puede vivir. [...] *Exactamente en el lugar que ocupa* el medio ambiente para los animales, se halla para el hombre el *mundo cultural*»⁵. Aristóteles hablaba en este mismo sentido del *hábito*.

El cine forma parte de la cultura del siglo XX; puede definirse como un bien cultural compartido por los espectadores de cada película, a partir del cual se efectúa una importante transmisión de valores morales. Además, en torno a él gira todo el aparato industrial, comercial, la crítica, la programación televisiva, etc., creándose toda una red de comunicaciones sociales y de responsabilidades éticas. Pero no es este aspecto socio-moral del cine –también de gran interés para la investigación educativa– el que se pretende considerar aquí. Al margen de toda la estructura social que el cine promueve a su alrededor, se da otro tipo de efectos mucho más íntimos en la relación del *film* con cada espectador –apoyados sobre los procesos sensitivos, afectivos y cognitivos estudiados anteriormente–

5. GEHLEN, A., *o.c.*, 42.

que terminan por influir de algún modo en la vida social. Se trata de la conexión que se establece entre los efectos internos y externos de la conducta del espectador según la cual el impacto afectivo y cognitivo de un *film* repercute antes o después en el obrar humano, el cual se halla siempre inscrito en un marco de actuación social y por su misma condición de *praxis* recibe la cualidad de lo moral.

El motivo por el cual esta investigación se limita exclusivamente a la raíz más íntima del valor socio-moral del cine, arraigada en la *experiencia* fílmica del espectador, reside en la propia obra de Mitry, cuyo enfoque a la hora de estudiar el fenómeno del cine se sitúa en aquella misma experiencia. Ya se advirtió al iniciar esta investigación que la teoría fílmica de Jean Mitry no significaba sólo un punto de partida desde el cual demostrar la virtualidad educativa del arte cinematográfico –como si de una simple excusa metodológica se tratara– sino que el valor de su estudio se sostiene sobre la validez actual de la que goza todavía y sobre las hipótesis que su lectura suscita para la pedagogía del arte y la educación estética. Por ello, si no se desarrollan otros aspectos también relativos al vínculo entre el cine y la educación –como, por ejemplo, toda la cuestión de la didáctica del cine, o los derivados de aquellas cuestiones sociales apuntadas en el párrafo anterior–, es porque su discusión no queda suficientemente planteada por la obra de Mitry, que es el punto central y unitario de esta investigación. Además, su estudio –por otro lado, nada desdeñable–, sería motivo para emprender nuevas y complejas investigaciones.

Gracias a otros trabajos realizados por él mismo se sabe que no ignora estas otras cuestiones sociales⁶, pero como psicólogo y esteta, sobre todo, le preocupa el funcionamiento de la experiencia artística del cine y los efectos que ésta causa en el espectador.

Con todo, todavía cabe puntualizar que la teoría mitriana no hace más que sugerir la repercusión socio-moral de la experiencia fílmica, sin adentrarse en consideraciones más profundas respecto a ella. Y quizás éste sea el mayor reproche que desde la educación estética se le puede dirigir, el hecho de no haberse atrevido a extraer mayores conclusiones –más comprometedoras– de su psicología y estética del cine. En otras palabras, para Mitry la experiencia estética del cine culmina en el encuentro del espectador con su condición humana, en el descubrimiento del mito que todos llevamos dentro, como se explicaba ya al final del capítulo anterior, pero nada menciona sobre si tal descubrimiento permanece en forma de actitudes, disposiciones, motivaciones,

6. Mitry compiló varios volúmenes de bibliografía internacional donde incluye entre los criterios de clasificación las cuestiones sociales, morales, etc. Además, puesto que ejerció la docencia de la historia y la estética del cine, conocía también los problemas relativos a su didáctica, entre otras cuestiones.

recuerdos vivenciales, tendencias, impregnando la conducta posterior del espectador. El problema empieza cuando Mitry olvida abordar esta cuestión posterior, ineludible, de cómo la experiencia estética del cine subsiste en la vida del espectador penetrando cualquier acción personal que ejerce sobre sí mismo y sobre la sociedad a la que pertenece, contribuyendo con ello a su carácter moral. Efectivamente, si el mayor atractivo del cine proviene según él de aquellos mecanismos afectivo-cognitivos que permiten al espectador vivir otras vidas en la imaginación y captar así *vívidamente* los ideales compartidos con ellas, lógicamente la vivencia de tales ideales no dejará impasible al espectador, sino que se producirán ciertos cambios en su interior, más o menos decisivos para la actuación de su sensibilidad, su afectividad, su mentalidad y también su conducta. Es decir, a través de esas vidas posibles el espectador se descubre perteneciente a una sociedad en la cual se comparten unos mismos valores morales, vive la responsabilidad moral de acciones no cometidas directamente, pero sí imaginariamente, y acaba emitiendo juicios de valor que se incorporan a su propia vida.

Probablemente Mitry era consciente de la complejidad que envuelve esta cuestión, incrementada a causa de la conexión con lo ideológico que tan frecuentemente se le atribuye a la dimensión moral de la vida humana. El riesgo intelectual era notorio: de comenzar afirmando la sugestión que ejerce el cine sobre los ideales compartidos por los hombres, podía terminar defendiendo la funcionalidad ideológica del séptimo arte. Quizás la preocupación de Mitry por no caer en esta postura que él tanto criticó en defensa de la autenticidad del arte, le impidió pronunciarse ampliamente respecto a este tipo de cuestiones socio-morales. Y sin embargo, este silencio ha provocado las mayores controversias frente a su teoría⁷. Mitry insiste, a pesar de las críticas recibidas, en separar la teoría y la historia de las formas fílmicas de la teoría e historia de las ideas sociales. Sin duda, Mitry no pretende con ello negar la existencia obvia de una carga ideológica en los estilos fílmicos, como le reprocha Comolli⁸, pero se trata de un problema aparte; para él, la cuestión ideológica se encuentra en todo caso ligada más al contenido que a la forma⁹.

7. Cf. LEWIS, B., *Jean Mitry and the Aesthetics...*, o.c., 26-27 y 32-34, donde explica estos enfrentamientos entre Jean Mitry y Jean Louis Comolli.

8. Cf. COMOLLI, J.L., "Caméra, perspective, profondeur du champ", *Cahiers du cinéma* 229, 1971, 4-21; 230, 1971, 51-57; 231, 1971, 42-49; 233, 1971, 39-45; 234-235, 1971-1972, 94-100; 241, 1972, 20-24.

9. Cf. MITRY, J., "De quelques problèmes d'histoire et d'esthétique du cinéma", *Cahiers de la Cinémathèque de Toulouse*, 10-11, 1973, 112-141. Pero el hecho de que la cuestión ideológica esté más ligada al contenido que a la forma no la excluye de ser considerada, por lo menos, como parte de la experiencia estética, como efecto sobre la conciencia del espectador.

Hay algunas afirmaciones a lo largo de su obra que dan a entender que si no quiso plantear en profundidad el valor comunicativo, socializante y moral del cine, ni del arte en general, tampoco pretendía negarlo absolutamente¹⁰. Y aunque se dedicó más bien a denunciar el aspecto propagandístico de muchos films norteamericanos, reconoció también que el cine constituye un testimonio flagrante de las condiciones sociales por las que ha ido pasando a lo largo de su historia y que, en cierta medida, siempre han sido determinantes¹¹. Las sugerencias que en más de una ocasión transmite acerca de la relación de lo estético con la dimensión socio-moral sirven de punto de partida para considerar la posibilidad educativa de la experiencia fílmica respecto a esta dimensión.

Al final de su *Estética y psicología del cine*, resumiendo en unos pocos párrafos una de las cuestiones más importantes de su teoría –la participación del espectador–, menciona con cierto reparo la cuestión socio-moral del cine:

«Queda el problema de la alienación, que suele hincharse desmesuradamente en razón de los valores morales que implica. Pero este problema, de orden social, es extraño al arte propiamente dicho. Jamás se ha considerado a la literatura perniciosa so pretexto de que una determinada literatura pueda serlo y efectivamente lo sea. La alienación del individuo en la sociedad contemporánea es un problema capital, pero la prensa, la radio, la publicidad, la propaganda escrita o difundida, son infinitamente más ‘deformantes’ para el espíritu que el cine.

“El espíritu ya no está ante un mundo sensible que le deja la libertad de escoger”, dice Munier. Por supuesto, dado que se halla ante un mundo *escogido*. Estamos fascinados precisamente porque se nos impone la mirada de otro. Hay una especie de hipnosis, dado que una voluntad extraña sustituye a la nuestra. El mundo se presenta mediante *una mirada que se ha hecho mundo*, mediante un mundo que se ha hecho *logos*.

La actitud estética es un aspecto del *Einfühlung*, un aspecto lúdico, una participación en el curso de la cual no perdemos jamás conciencia de ser nosotros

10. Mitry conocía bien la historia del cine como hecho social y la historia de la producción cinematográfica; por eso puede repasar estas cuestiones en la *Estética y psicología del cine* (II, 353-361/289-297, 368-371/301-304), sobre todo respecto al cine americano de principios de siglo: «ante el éxito creciente de las películas, los comanditarios tomaron conciencia del hecho social ‘cinematográfico’ [...]. Muy pronto comprendieron que el film era un medio de propaganda cuyo poder, lejos de ser despreciable, se hallaba en condiciones de rivalizar con la prensa, por lo menos en el campo de la masa más temible a sus ojos: el proletariado. Convenía, por tanto, servirse de él en el momento oportuno.

Sería ingenuo creer que al proclamar en 1917 el cine como «arte del pueblo», Lenin fue el primero en captar la posibilidad de acción del film sobre las masas; y sería igualmente ingenuo pensar que los primeros films de propaganda social fueron los films soviéticos. Los americanos lo habían comprendido mucho antes. Pero para utilizarlo en un sentido muy diferente» (353-354).

11. Cf. II, 343-404/281-329, *passim*.

mismos, y en la cual la fusión del yo con el objeto no es nunca total, sino consentida y limitada»¹².

Una vez más, para Mitry, la condición artística del cine es el elemento decisivo para entender la experiencia perceptiva del espectador como momento formativo.

B. CAPACIDAD CRÍTICA DEL ESPECTADOR

Algunos estudios de la época en que Mitry trabajaba su *Estética y psicología del cine* versaban sobre la capacidad crítica del espectador durante la proyección cinematográfica, especialmente en el caso del niño y del adolescente, como los realizados por los psicólogos R. y B. Zazzo. Mitry extiende a la experiencia del espectador adulto algunas de las conclusiones a las que llegan estas investigaciones.

Parece que hay acuerdo general sobre la idea de que las condiciones de receptividad bajo las que se lleva a cabo la experiencia estética del cine –sobre todo, el sentimiento de realidad– facilitan la ausencia de criterio en el espectador, es decir, la adhesión afectiva, y en ocasiones incluso intelectual, respecto a la visión del mundo que les ofrece la película. Sin embargo, la discusión comienza a la hora de concretar en qué consiste esa adhesión, que mientras para algunos es un estado mental perezoso cercano a la hipnosis¹³, para otros, como Mitry, se trata de una ausencia *relativa* del criterio distinta a la pasividad mental, denominada ‘receptividad’¹⁴.

En su momento, se explicó con detalle este estado, con todas las consecuencias que conlleva: en realidad, en él radica la posibilidad educativa del cine. Como afirma irónicamente un profesor de filosofía citado por Mitry, algunos «reprochan al cine precisamente lo que ellos mismos tratan –a menudo desesperadamente– de obtener, es decir, la atención espontánea de los niños. Si el espectáculo cinematográfico inmoviliza al niño, ¿no le coloca en las condiciones que el pedagogo trata de crear para que analice un poema o resuelva una ecuación? [...] Admitamos la ‘credulidad’ de los adolescentes y su ‘receptividad’. ¿No son precisamente estos factores los que permiten la formación y la

12. II, 557-558/452-453.

13. Cf., por ejemplo, ELLUL, *o.c.*, 172, donde afirma, a pesar de haber antes definido la imagen como el lenguaje de la acción: «he aquí el acontecimiento que todo lo simplifica: aunque la vista de lo real y la acción van unidas, aunque la imagen es el lenguaje de la acción, nuestra transformación en espectadores esteriliza la acción».

14. Cf. II, 62/55.

educación de los niños? ¿Merece queja esta ‘receptividad’ cuando se trata de admirar al Cid, los descubrimientos de Pasteur, un templo griego, el teorema de Pitágoras?»¹⁵.

Además, la participación del espectador en la acción no es constante, siempre hay un momento, por breve que sea, entre la participación en un acto y otro, para su reflexión; como un juicio casi instantáneo, dice Mitry¹⁶. De este modo, la participación se vuelve consciente, ‘consentida’ cuando la capacidad crítica, sin hacerle resistencia, la controla. Es decir, no se trata de no caer en esa fascinación que es la actitud estética misma, la actitud contemplativa, sino de vivirla sin perder de vista el distanciamiento que existe entre mi yo como espectador y la acción con la que me identifico.

Sin embargo, el problema de la capacidad crítica a menudo está más en la calidad de la película misma que en la atención del espectador aunque, por supuesto, la cultura cinematográfica de éste siempre es un factor altamente determinante. Esto significa que una película de grandes efectos especiales, con un ritmo de acción trepidante y un sonido estruendoso, como ocurre con muchas de las películas comerciales actuales, no da mucha cabida al juicio inteligente del espectador, invade su interior de tal modo que no deja apenas un lugar de reposo para valorar e interiorizar por sí mismo las cuestiones que plantean los hechos del film. En realidad, este tipo de películas apenas plantean nada, se limitan a mantener entretenida la mente del espectador el máximo tiempo posible, para que no piense lo más mínimo, para que no repare en el vacío que transmiten.

«Sin duda –dice Mitry–, la fascinación cinematográfica se opone a un control regular, voluntario; y, sin duda, este control es menos el resultado de una vigilancia personal que de un relajamiento permitido por la película. ¿Pero quién puede pretender captar una obra de arte desde el primer acercamiento? Un poema, una sinfonía deben ser leídos u oídos varias veces. El film no escapa a esta norma, y tampoco hay razón alguna para que escape; también una película de cierta importancia debe ser vista varias veces para ser juzgada juiciosamente. La actitud

15. BOURDET, Y., “La prétendue passivité du spectateur”, citado en *II*, 62-63/55-56.

16. Cf. *II*, 66/59, donde afirma: «como Bergson ha demostrado, no se puede a un tiempo actuar y aportar un juicio sobre ese acto. Pero se puede hacer después. Por lo tanto, si según la expresión de Cohen Séat “el espectador, en los momentos en que participa no es espectador de su participación” (esto demuestra además abiertamente que tal participación es un *acto* y, por lo tanto, todo lo contrario a una pasividad hipnótica), debe admitirse que la participación no es constante. Si el acto que realizo en la vida me impide aportar un juicio sobre ese acto, mi participación no me impide valorar la inteligencia del drama ni los valores estéticos que me son comunicados. Desde el momento en que se ha realizado reflexiono sobre el acto en que acabo de participar. Por breve que sea, el tiempo que sirve de ‘punto de unión’ permite este juicio casi instantáneo».

participante queda siempre moderada por una actitud crítica cuando se realiza una segunda visión»¹⁷.

En efecto, cuando la película es una obra de arte, normalmente en esa segunda visión, como ya sabemos lo que va a suceder, la fascinación inicial deja paso al goce estético auténtico, que implica también cierta valoración, no ya de lo que sucede en la película, de lo que nos muestra, sino de lo que nos da a entender con lo que nos muestra. Por el contrario, si la película no tiene calidad artística, al verla por segunda vez, se valora negativamente, la experiencia se empobrece y se pone en evidencia esa carencia estética; por lo general, suele aburrir.

Esto no significa que sea estrictamente necesaria una segunda oportunidad para comprender en conjunto cada película, puesto que un espectador atento, y familiarizado con el lenguaje cinematográfico, está en condiciones de alcanzar una actitud crítica satisfactoria desde el primer encuentro con la película, pero no cabe la menor duda de que verla de nuevo siempre le permitirá situarla con mayor acierto en su lugar.

Con todo lo expuesto hasta el momento se quiere poner en evidencia que la posibilidad que el cine ofrece a la conciencia como capacidad crítica es la clave para una educación moral y social a partir de la experiencia fílmica. El cine insta al espectador a ejercitar la valoración continua de los hechos en los que participa; es precisamente esa participación que le acerca tan vívidamente a los hechos lo que hace posible un juicio de valor respecto a éstos. El espectador se encuentra a la vez *fuera y dentro* de la acción, puede juzgar desde el interior mismo de ella como actor de los hechos y al mismo tiempo, al estar situado *frente* a ellos, mantener el distanciamiento que otorga al juicio la objetividad (*ob-iectus*) necesaria.

«El espectador debe concebir sin cesar o, si se prefiere, percibir *totalmente* (es decir, probar, juzgar, reconocer) si quiere apresar el sentido de las implicaciones y de las sugerencias que le son propuestas a cada momento. Hemos dicho que su atención sigue estando constantemente en vela. Implica alguna experiencia vivida, algún conocimiento del mundo y de las cosas, y, en muchos casos, una cultura. El espectador no ‘ve’ nunca sino lo que comprende, por lo tanto el film que imagina –o que supone– a partir del que le es ofrecido. Si, en efecto, las imágenes se le imponen en lo que dan a ver, lo que le dan a comprender depende de que sean admisibles para él»¹⁸.

17. II, 67/59-60.

18. I, 318/269.

La educación moral potenciada por el cine comienza ya en la discriminación sensible de la película pero culmina cuando el espectador se enfrenta críticamente a lo que ve y esta crítica se incorpora a su propia personalidad. Como afirma J. L. M. Peters, «aunque, efectivamente, sea necesario poseer un cierto conocimiento del lenguaje cinematográfico para no perderse en su universo, y de su estética para no ser un espectador pasivo, sólo el espíritu crítico permite enriquecer nuestra vida personal con la experiencia cinematográfica»¹⁹. Esto conecta directamente con la idea de que individuo y sociedad se benefician mutuamente del carácter esencialmente *comunicativo* de la experiencia humana: «un impulso eficaz hacia fuera es al mismo tiempo una toma de posición y un acto de autodominio hacia dentro. Sólo en esa forma penetra [el hombre] en las *instituciones*, en las que nuestras indigencias individuales se limitan por las necesidades universales y objetivas, que desarrollan el ser de la sociedad»²⁰.

1. LA LIBERTAD DEL ESPECTADOR VERSUS LA LIBERTAD DEL CINEASTA

El tema de la capacidad crítica durante la proyección cinematográfica se halla directamente conectado con la polémica de la libertad del espectador *versus* la libertad del cineasta, que tampoco Mitry pasa por alto.

La cuestión estriba en saber si se trata de una libertad debida por el artista al espectador o consiste más bien en una condición sostenida por el propio espectador y separada del hacer fílmico, es decir, si es el cineasta quien tiene que respetar unas normas artísticas orientadas a la libertad de pensamiento y sentimiento del público, o bien es éste quien debe someterse a la voluntad creadora del artista, dejándose arrastrar por su propuesta. Se trata de dos posturas extremas, cuya versión moderada da pie a una tercera postura reconciliadora. Para unos es

19. PETERS, J.L.M., *o.c.*, 57.

20. GEHLEN, A., *o.c.*, 193-194. Para Gehlen los procesos de comunicación social están ligados íntimamente a la estructura simbólica de la percepción. Del mismo modo que G. H. Mead habla de ponerse en el lugar de los demás (*to take the role of the other*) en todo proceso de comunicación humana, Gehlen defiende el cambio de punto de vista. Se trata de «la realización de una relación consigo mismo por el camino que pasa por la conducta de otros. El niño que se traslada, se objetiviza ante sí mismo; se descubre a sí mismo a través de la conducta 'foraneizada'». Es lo mismo que le ocurre al grupo (sociedad) con la identificación con el otro (totem). Por ello la fantasía se puede definir como el *órgano social elemental*. (193-201) Y por ello también, Mitry suscribe a C. Roy cuando dice que el arte es «el camino más breve de un hombre a otro», y añade: «el camino más breve también del hombre al mundo, del yo al no yo, es decir, más exactamente del yo a otro yo por la mediación de un no yo a través del cual se proyecta, se reconoce, y se *hace reconocer*» (I, 20/25).

más importante salvaguardar la situación del artista como creador incondicional y la del espectador como receptor partidario, y para otros sólo vale la idea del arte para servir al público.

Es evidente que la disyuntiva no puede llegar demasiado lejos desde el momento en que la libertad queda definida como condición inherente a la naturaleza humana y, por tanto, debida a ambas partes; pero es comprensible que surjan enfrentamientos en la práctica real. ¿Por qué no aceptar que el arte se puede realizar como servicio al mismo tiempo que el artista es libremente creativo? Quizás en un momento de la posmodernidad en la que el arte se suele definir únicamente como la expresión de las obsesiones personales de cada artista sea difícil de entender tal paradoja, pero para considerar válida la idea de educación socio-moral que aquí se defiende es imprescindible examinarla con detenimiento.

Para empezar, si se quiere aceptar como efectiva la virtualidad educativa del cine en el ámbito de lo socio-moral, es necesario que el espectador pueda asumir la acción fílmica como propia, por medio de la participación afectivo-cognitiva que ya ha sido estudiada en el capítulo precedente. Sólo desde la posición de *sujeto* puede el espectador asumir la responsabilidad de emitir un juicio personal y libre respecto de los hechos fílmicos y éste no puede ser atribuido ni a los personajes, ni al autor del film, ni tampoco al crítico profesional. En efecto, pertenece al espectador juzgar la acción del film y desde ahí erigirse como su propio crítico.

Además, cabe recordar que «la educación debe concebirse ante todo como *praxis*, pues pertenece a su esencia ocuparse directa y eminentemente de las acciones libres, como ninguna otra actividad humana»²¹, y que la imagen suele definirse como el lenguaje de la acción, de lo cual se deduce que el cine puede educar en el terreno de lo moral sin perder su carácter artístico, es decir, sin que el cineasta tenga que supeditar su libertad creadora a la libertad de criterio en el espectador. Todo depende de que el primero sepa expresar la acción humana y de que el segundo la pueda captar, teniendo como punto en común para ambos la referencia a una lógica de lo real para comprender lo filmado. Al margen de ese previo pacto tácito, cualquier discurso anterior o posterior tiene cabida, pero siempre fuera de la obra en sí, porque, como decía Malraux, ya «existe una elocuencia de los actos que no es la del lenguaje, aunque muchas veces la suscite»²².

21. NAVAL, C., *Educación como praxis, o.c.*, 13.

22. MALRAUX, A., citado en *Babelia*, revista cultural del periódico "El País" 16-IX-96, 10, con motivo del 20º aniversario de su muerte el día 23-IX.

Por eso, Mitry resuelve la polémica del mismo modo: «la verdadera libertad del espectador estriba en que puede descubrir la significación de las cosas o ver éstas únicamente como cosas. El autor confía en su perspicacia: el espectador es libre de pensar *sobre o a partir* de lo que ve, pero no de escoger *en* lo que se le da a ver»²³. Aquello sobre lo que puede pensar es antes lo que el espectador ha podido vivir imaginariamente ocupando el lugar mismo del sujeto de la acción, por medio de la participación. «El sujeto que ve deviene sujeto de lo que ve; se desdobra y se mira vivir una existencia imaginaria. Es, a un tiempo observador y observado, una conciencia que toma conciencia de su propio subconsciente, pero que permanece libre para tomar sus distancias y para alejarse del encantamiento»²⁴. En la experiencia fílmica la acción sigue siendo el momento más definitivo de la moral humana y la educación²⁵.

2. DESENLACE MORAL DE LA EXPERIENCIA FÍLMICA: EDUCACIÓN DE LA VOLUNTAD

De todo lo dicho hasta ahora se puede empezar a sospechar que la educación socio-moral a partir de la experiencia fílmica comienza ya en la experiencia sensible y se completa –pasando por la imaginación– en el conocimiento intelectual. Por la experiencia sensible del cine el espectador aprehende comportamientos sociales: imaginariamente experimenta relaciones con otros y las incorpora a su experiencia de tal modo que después, como si se tratara casi de su memoria personal, pueden influir realmente en sus propias relaciones sociales. También vive tales relaciones con toda la moralidad que conllevan, pero libre de cargar con su responsabilidad real; ensaya acciones sin sufrir el menor riesgo, logrando hacer un poso de experiencia para la vida real posterior. Por medio del conocimiento intelectual, el espectador recibe la sugestión de ideas que pueden terminar

23. II, 54/49-50.

24. II, 416/339. Cf. MORIN, E., *o.c.*, que fue uno de los primeros autores en destacar las consecuencias de este desdoblamiento que se da en el espectador de cine.

25. Cf. CHOZA, J., “Lo satánico como fuente y como tema de la creación artística”, *La realización del hombre en la cultura*, Rialp, Madrid, 1990, 291, donde hace una puntualización interesante respecto al tema de la acción humana: «quizá lo que el hombre hace es más fuerte que lo que el hombre dice, y en ese caso el sacrificio (*sacrum facere*) sería más que la plegaria (*oratio*), y el drama (*actio*) más fuerte que la poesía (*dictio*), pero en la medida en que en cada una de esas actividades hay una fuerza irreductible a la otra ambas resultan indispensables. Y quizá por eso en los momentos límites, en los que el arte se exige a sí mismo lo supremo, tiende a superar en una unidad más alta los géneros literarios: la lírica es drama y sacrificio y el drama es súplica silenciosa».

en una toma de conciencia con su correspondiente juicio moral. El espectador además se hace cargo del alcance social que puede encerrar una acción determinada, por lo que capta de un solo golpe, inseparablemente, la repercusión social y moral del obrar humano: los efectos que la acción del protagonista de una película puede tener sobre los demás personajes facilitan al espectador el reconocimiento de la responsabilidad moral que sostiene el sujeto que las comete. La vía del conocimiento permite al espectador tomar mayor conciencia de la experiencia vivida, no sólo en la pantalla sino también en la vida real. Porque aunque la imagen no incite a la acción en muchos momentos sino únicamente a la contemplación, ésta siempre puede suscitar un pensamiento que vuelva más consciente la propia actuación. Con esa toma de conciencia se asume con mayor facilidad la autoría y responsabilidad personal del propio actuar, el espectador se convierte en protagonista de su propia vida.

«El film no exige pensar sobre un pensamiento preciso, sino completar un pensamiento voluntariamente impreciso. Pide ayuda del espectador, exige que ponga algo 'de sí'. Es un alimento que se trata de asimilar, una serie de relaciones y de enigmas que conviene descifrar. Pero como la naturaleza, que se ofrece sin cesar a nuestras miradas, el film no nos conmina a pensar. Se diversifica inmediatamente y se transforma en su movimiento. Que piense quien quiera. De ahí que muchos lleguen a no pensar afirmando que la obra y el arte cinematográfico no hacen reflexionar, que el cine es un arte *pasivo*, cuando sucede todo lo contrario. Pero para pensar sobre las imágenes hace falta aprender a *ver*, saber descubrir su sentido a través de lo que muestran, como es preciso saber leer para pensar sobre las palabras. De igual suerte que en la naturaleza, donde el vulgo no encuentra más que cosas comunes, ya vistas u oídas, mientras el espíritu atento descubre en ella el sentido y la aportación de algo maravilloso sin cesar renovado»²⁶.

Para el mismo Piaget la idea de una educación de la voluntad basada en el desarrollo de una sensibilidad y una afectividad maduras probablemente bastaría para justificar la relación entre el cine y la educación moral, porque según él toda estructura de la afectividad desemboca tarde o temprano en algún tipo de configuración moral. Piaget considera errónea la idea romántica que desvincula la afectividad de todo pensamiento lógico-racional, de toda operación de la inteligencia, y que la incluye únicamente dentro de una espontaneidad intuitiva propia de la primera infancia. Los sentimientos evolucionan hacia un equilibrio

26. II, 415-416/339.

creciente, como lo hace el pensamiento, para finalizar en una voluntad madura que se concreta en una moral autónoma²⁷.

Por eso mismo, el recorrido de esta investigación comenzaba sentando las bases antropológicas de la experiencia fílmica –¿con qué capacidades cuenta el espectador?, ¿cuál es el punto de partida de la experiencia fílmica?–. A partir de unas condiciones iniciales que se concretan en la sensibilidad abierta y flexible de la naturaleza humana, la capacidad perceptiva, la imaginación y la memoria humana, el arte cinematográfico funciona como un lenguaje poético que exige ser interpretado por cada espectador. Y es en esta relación dialógica y creativa entre el cine y el público, en esta respuesta que cada espectador puede pronunciar frente a cada película, donde tiene cabida la posibilidad educativa del cine. La educación que el cine encierra comienza en la dimensión sensible de la naturaleza humana y continúa en la dimensión psíquica de la afectividad y el conocimiento – tal como se ha explicado en los capítulos precedentes–, pero logra su desenlace en la dimensión social y moral del obrar humano.

Una imagen fílmica nos transmite una serie de cualidades sensibles (una tonalidad de claroscuro, un movimiento de cámara, la expresión de una mirada) con las cuales podemos –a partir de los hechos narrados– asociar ciertas emociones y sentimientos (de incertidumbre, de esperanza, de desilusión,...) a los que, a su vez, atribuimos –de nuevo, a partir de la narración y también de nuestra propia experiencia y criterio personal– un significado interno a la acción del film y un sentido externo que lo trasciende. Para explicar más gráficamente estos diferentes niveles perceptivos, Mítry recurre a lo largo de su obra a un mismo ejemplo extraído de un film de Sergei Eisenstein, *El acorazado Potemkin*: unos quevedos que se balancean en primer plano en el extremo de un cabo de acero del acorazado. Estos quevedos pertenecían al médico de abordaje, Dr. Smirnov, a quien el espectador ha visto jugar con ellos hasta ese momento, como una de sus manías, convirtiéndose este objeto en un indicativo conectado con la razón de ser de su personalidad. Poco antes, el espectador acaba de asistir a la sublevación de los marineros en la cual éstos han arrojado al mar a los oficiales; entre ellos, Smirnov. El espectador le ha visto perder sus quevedos al debatirse con gritos y protestas con los marineros que levantándole como a un paquete le han lanzado por la borda. ¿Qué sentimientos nos suscita y qué sentido adquiere al final la

27. Cf. PIAGET, J., *Seis estudios de psicología, o.c.*, 94, donde afirma que «atribuir las causas del desarrollo a grandes tendencias ancestrales es una idea ligeramente sumaria y mitológica, como si las actividades y el crecimiento biológico fueran de naturaleza extraña a la razón. En realidad la tendencia más profunda de toda actividad humana es la marcha hacia el equilibrio, y la razón, que expresa las formas superiores de este equilibrio, reúne la inteligencia y la afectividad».

imagen de los quevedos? Mitry responde: «esos quevedos llegan a significar de pronto la caída de la clase burguesa ‘lanzada por la borda’. De esta clase sólo queda, simbólicamente, un sustituto ridículo que deja entender la nada y la estupidez de lo que representa»²⁸.

Por tanto, en las respuestas que emiten los espectadores se puede afirmar que el cine enseña a *sentir* las cualidades de la realidad y contribuye a configurar la sensibilidad; también promueve sentimientos e ideas frente a las situaciones de la vida a partir de las emociones y pensamientos suscitados por la película en cada momento concreto y sensible; por último, todas esas sensaciones, sentimientos e ideas repercuten también en el plano de la conducta y de la acción—que coincide con la dimensión socio-moral de la educación— suponiendo una auténtica formación de la voluntad. Es más, la original ventaja de la enseñanza moral del cine estriba en que el criterio moral suscitado viene asociado a una sensación concreta y a un determinado afecto o sentimiento, lo cual permite captar con toda su viveza la bondad o la maldad de una actuación, dentro de los términos estéticos de agrado o desagrado —compasión o temor, en términos aristotélicos—.

Sabemos que, gracias a las condiciones fílmicas (de la película, de la proyección, etc.) y a las condiciones de partida del espectador, la ficción puede ser vivida como si se tratara de la realidad misma sin necesidad de tomársela tan en serio, como una realidad paralela que nos permite hacer el papel de víctimas, de asesinos, de chantajistas, de bandoleros, de enamorados, sin tener que dar cuentas de lo que suceda. Sin embargo, cada ficción supone un ensayo para la acción verdadera, para la vida real, con su correspondiente toma de conciencia, de tal modo que aprendemos conductas y nos posicionamos frente a ellas, contribuyendo a la formación de nuestro carácter, a la formación de nuestra voluntad.

Por eso, además, el cine socializa, no sólo como transmisor de una cultura común, o si se prefiere de una multiculturalidad común, sino también suscitando en el público conductas sociales. El cine fomenta la socialización del hombre porque supone en primer lugar el reconocimiento por parte del espectador de la sociedad y la cultura a la que pertenece, pues la gran pantalla puede iluminarse como un espejo de la complejidad social del mundo contemporáneo, pero además le invita a vivirla desde todas sus posibilidades, ocupando ahora el puesto del triunfador, ahora el del fracasado, unas veces el del enamorado, otras el del don Juan o del solitario. En fin, el cine brinda la ocasión de potenciar la socialización del

28. I, 134/121.

hombre desde diversas posibilidades concretas que son ‘vivas’ virtualmente por medio de la imitación²⁹.

A partir del momento en que cada posible rol social puede vivirse en la experiencia fílmica, interviene el elemento moral; el espectador lo enjuicia desde su propia persona, identificándose más o menos con él. Como posible autor de las acciones que muestra el *film*, el espectador se enfrenta con la posibilidad de asumir todas sus consecuencias, haciéndose cargo de la responsabilidad que aquéllas encierran, lo que es lo mismo que decir que el cine brinda la ocasión de descubrir el carácter moral de los hechos que muestra y, a partir de éstos, de la vida en general.

El espectador se encuentra en el terreno de la moral siempre que toma decisiones para adherirse o no a las conductas que va experimentando a través de los personajes de la película. Digamos que el cine permite rechazar o aceptar un comportamiento sobre la base certera de haberlo vivido, experimentado en la práctica, aunque sólo sea imaginariamente. Además, al tratarse del juicio sobre unos hechos ficticios que no ‘afectarán’ a su vida real, el espectador se atreve a adoptar una postura crítica con mayor distanciamiento.

«Como para las palabras, las ideas sugeridas por el film son ajenas a él; [...] están sin embargo presentes *en él*. [...] El sentido está más allá de lo percibido, pero esto lo contiene y lo da a entender. El espectador accede a ello reconociendo en las cosas observables un valor transitorio de *signo* y, por lo tanto, de significación. Así, la imagen fílmica exige cierta actividad del espíritu, a cuyo término solamente puede convertirse en lo que es verdaderamente. La idea sugerida está suspendida en una operación de conciencia, en un acto intelectual que, si bien nunca es una reflexión ‘pensante’, un razonamiento analítico, es una especie de síntesis que vuelve a hallar, si no conceptos preformados, al menos sentimientos experimentados, un conocimiento adquirido, y que procede de la misma percepción y de los actos de memoria, que es una percepción ‘consumada’ a semejanza de las operaciones de transferencia y de las estructuraciones que a ella se refieren»³⁰.

En resumen, el modo en que la moral se halla vinculada a la obra de arte comienza en el componente sensible y afectivo-cognitivo de ésta, tratado ya en capítulos anteriores. El arte –en nuestro caso, el cine– despierta una serie de afectos y pensamientos en el espectador que contribuyen a madurar su conciencia

29. La relación entre la imitación humana y la socialización fue tratada por G. H. Mead para quien la imitación no puede tomarse como reacción primitiva sino como expresión de un tipo de existencia consciente e independiente propia del hombre, que se manifiesta ya desde niño como conducta cooperativa o tendencia social. Cf. MEAD, G. H., *o.c.*, 100.

30. *I*, 413-414/347.

moral, suscitando la toma de posiciones bien definidas respecto a ellos. Éstas repercutirán posteriormente en la conducta exterior, conformando una determinada voluntad.

Todo ello depende, sin embargo, de esa identificación o proyección afectiva que se da en el plano afectivo-cognitivo de la experiencia del cine, que a su vez se funda en gran medida en la calidad artística de la película, como ya se explicó en el capítulo anterior: la responsabilidad artística del cineasta está en realizar una película creíble, que logre en el público la identificación y la proyección indispensables para poder trascender el nivel de la narración fílmica en el nivel de la contemplación estética donde el espectador se adhiere a la belleza como ideal superior. Éste sería el momento culminante de la experiencia fílmica, cuando el hombre se reconoce a sí mismo en ese ideal de belleza, como tendencia, como aspiración o deseo del alma, un ideal de perfección que –como se apuntó ya en otra ocasión– explica todo intento de creación artística.

He ahí el punto de unión que mantiene el arte con la moral: el arte es expresión del ideal para quien lo contempla y en esa comunicación subjetiva el espectador reconoce al ideal como una parte de sí mismo, y por eso como bien, en el sentimiento de plenitud total provocado por «una especie de identificación del yo con lo que querría ser, un simulacro de *posesión*, un fenómeno de participación que es *éxtasis*»³¹. El arte es el mejor espejo que el hombre tiene para reconocerse en el mundo, de lo que se puede deducir que la obra de arte no debe ser considerada un lujo inútil sino que se convierte en ‘vitamina’ *necesaria* para la salud espiritual del hombre.

«En ese fenómeno de participación colectiva [del cine], la representación suscita el éxtasis, *deviene* éxtasis. El individuo experimenta de nuevo; re-conoce. Y con un conocimiento nuevo, más perfecto que el conocimiento inmediato, ya que constituye la síntesis, incluso en un momento fugitivo, de todos los conocimientos previos relativos al objeto representado»³².

El cine nos desvela el ideal que manteníamos escondido en nuestro propio interior y nos invita a llevarlo a la práctica de la vida real. Como afirma A. Gerber, «es necesario hacer que la realidad obedezca nuestros sueños. El cine es el mejor profeta de esta moral. Nos deja entrever los valores que se deben envidiar, los valores posibles, pero sobre todo los imposibles, porque éstos son los que conducen más lejos y remodelan más sensiblemente la existencia»³³.

31. I, 19/25.

32. I, 8/15.

33. GERBER, A., *o.c.*, 208.

C. EL CINE COMO CULTURA

Además de este factor decisivo en las relaciones entre el arte y la moral, existen otras variables también importantes a tener en cuenta. En primer lugar, el arte cinematográfico –y cualquier otro arte– está impregnado en su propia naturaleza de la sociedad en la que ha nacido y en la que se ha desarrollado. Por eso mismo el sentido de una película concreta se encuentra generalmente en el contexto socio-cultural en el que ha sido concebida, y a pesar de que las grandes obras maestras logren trascenderlo, sólo alcanzan pleno sentido en su interior. Las obras maestras son así el resultado exitoso de la combinación surgida a partir de una individualidad singular y unas circunstancias socio-culturales concretas: «el artista consciente debe respirar el aire de su tiempo y conocer el flujo de su época tomándola a la vez como referencia y como contraste con el fin de definir su propia personalidad»³⁴. En el caso del cine, además, debido al complejo entramado de toda una producción, la conexión creativa entre el autor y la sociedad todavía se vuelve más fructífera porque aunque el cine es un arte de autor, éste se somete a las circunstancias que puedan surgir durante la realización, puesto que el material sobre el que se trabaja (actores, decorados, etc.) es un material vivo³⁵.

Por eso no se puede eludir en este capítulo la idea de arte como cultura, ni el valor educativo que ésta lleva implícito. La cultura puede ser entendida en un doble sentido: desde el individuo y entonces nos referimos al ‘cultivo de la persona’, o bien desde la sociedad, entendiendo la cultura como el conjunto de valores dignos de ser preservados y transmitidos a las generaciones futuras³⁶. Son dos, por tanto, las perspectivas desde las cuales se va a observar la dimensión socio-educativa del cine: desde el individuo como el espectador cultivado y perteneciente al grupo o desde la comunidad social como el público que comparte una cultura cinematográfica.

34. I, 43/45. Por eso podemos esperar, continuando la lectura de Mitry, «un cine sincero, nuevo, audaz, en relación directa con la vida, sin vana provocación, pero que ose sustraer a los films del horrible convencionalismo en que están empantanados».

35. Cf. I, 27/30.

36. Cf. VICENTE, J., “El papel de la estética en la ética”, *o.c.*, donde explica cómo la estética mantiene vigentes los valores morales absolutos; entendiéndola como representación cultural expresiva, como creación artística.

1. EL CULTIVO DE LA PERSONA

En muchas ocasiones se ha puesto de relieve la necesidad de que el espectador esté familiarizado con el lenguaje cinematográfico y su historia para comprender una película determinada, igual que ocurre con el lector que tiene cierta formación literaria a la hora de leer un libro. Como afirma Pozuelo Yvancos, «en la lectura del Quijote cuando más lector se ha sido más guiños se advierten»³⁷. También en el cine, dice Mitry, «al recurrir a la lógica del discurso, las connotaciones remiten a un nivel de comprensión y de asimilación que exige cierta cultura»³⁸.

Pero este tipo de cultivo no se añade al espíritu como si de una programación informática se tratara de modo que el espectador, llegado el momento, pueda descifrar toda la información recibida, sino que se trata de otro tipo de preparación, más abierta, dispuesta a recibir un mensaje novedoso, adelantado a su época, como es el del arte verdadero. «Enfrentándose [el espectador] a las ideas recibidas, el cine se muestra, por tanto, como una gimnasia intelectual de primer orden. La evolución del espectador medio testimonia esta flexibilidad»³⁹. Una película que antaño resultaba confusa, extraña, de difícil comprensión, se acepta como natural una vez avanzada la expresión cinematográfica y alcanza mayor éxito de audiencia. Lo mismo ocurre con otras artes. El artista siempre se adelanta a su época, y es por ello que algunos para ser comprendidos han tenido que esperar desgraciadamente el momento que su obra profetiza.

«Una vez que [el espectador] ha comprendido, este esquema nuevo se constituye en una nueva forma asociativa e implicativa. A partir de aquí, entenderá esta manera de decir; no ya por la evocación de un dato experimentado en la realidad, sino por el recuerdo de una forma integrada en el lenguaje. Es de observar que un film remite a otro y, por lo tanto, a una cierta cultura, a una formación del espíritu, a un *hábito* cinematográfico, tal como la literatura remite a la literatura»⁴⁰.

Esta idea de cultura como el cultivo de la persona se halla estrechamente relacionada con la idea de la formación del carácter como una segunda naturaleza; pues es la cultura, como dice Gehlen, con sus reglas de acción, la que determina de uno u otro modo la necesidad que surge de la plasticidad

37. POZUELO YVANCOS, J.M., *o.c.*, 30.

38. *II*, 556/451.

39. *II*, 557/452.

40. *I*, 483/402-403.

interna de la estructura pulsional humana⁴¹. De ahí nace lo que llamamos carácter, o segunda naturaleza, o cultura. «El carácter de un hombre contiene siempre *lo que ha venido a ser por sí mismo*. Entre la necesidad y la satisfacción hay una distancia que permite la deliberación, la reflexión, la liberación»⁴². Ese hiato de la libertad es también «la circunstancia decisiva que *permite la existencia de un 'dentro'*»⁴³, en definitiva, de una personalidad moral.

Por eso, este tipo de formación basado en una concepción restringida de cultura sitúa a la persona en el centro de la sociedad, como un miembro capaz de transformarla desde su propia condición individual. El individuo participa más o menos en la sociedad en el sentido no tanto de formar parte de ella sino de posicionarse, de adoptar un lugar en ella, destacando así la importancia de la acción personal de cada individuo en una sociedad que no los uniformiza sino que atiende con auténtica justicia sus diferencias personales. Trasladando esta concepción al terreno del cine, se trata de que el espectador pueda llegar a comprender, a entusiasmarse con un cine creativo, novedoso, rechazando los convencionalismos a los que nos tiene sometidos por norma general la comercialización cinematográfica. Este convencionalismo es difícil de rechazar cuando el espectador se halla tan habituado a una estructura mental y perceptiva muy determinada por la comercialización. La mayoría de películas duran dos horas, siguen una misma estructura dramática, y se componen de los mismos ingredientes: una porción de violencia, una de acción y aventura, otra de sexo y romanticismo y unas dosis de humor de vez en cuando. Todo parece muy estudiado psicológicamente para tener satisfecho al gran público, sin suscitar sentimientos demasiado complejos ni preocupaciones de ningún tipo, y al final estamos tan habituados a confundirnos con el anónimo público del cine que cuando un autor nos ofrece la oportunidad de ser espectadores con nombre y apellido nos invade el desconcierto, cuando no el aburrimiento.

La escuela deberá asumir, pues, la enseñanza de la estética del cine, al igual que enseña gramática y sintaxis verbal, si quiere que el espectador sea capaz, igual que el cineasta, de encontrar nuevos significados para el cine⁴⁴:

«Los films válidos crean metáforas basadas en relaciones imprevistas: de ahí el ejercicio necesario de un espíritu libre. Es preciso, además, que esas metáforas, oscuras en apariencia debido a su novedad, sean descifrables y que su desciframiento ponga de manifiesto una forma inexplorada quizá, pero cargada de una

41. Cf. GEHLEN, A., *o.c.*, 388-389.

42. *Ibid.*, 396.

43. *Ibid.*, 398.

44. *I*, 35/38.

verdad inalterable. Es preciso que en un mismo impulso estén ligadas *la objetividad de la mirada y la subjetividad de la visión*»⁴⁵.

El cine pone de relieve las diferencias individuales de cada espectador, puesto que continuamente le remite a su propia experiencia, a sus aspiraciones más profundas, pero también apela a sensaciones y sentimientos comunes a casi todos; es decir, si el espectador se encuentra sólo consigo mismo ante el mundo que se ofrece a sus ojos, «este aislamiento, sin embargo, no le sustrae de lo colectivo. No comunica con sus semejantes, pero ve y siente con ellos, si no lo hace como ellos. Una especie de lazo subyacente se establece entre los espectadores encerrados en su contemplación. El cine sustituye el unanimismo objetivo del teatro por una especie de intersubjetividad, menos consciente pero evidentemente más profunda»⁴⁶.

De ahí que el próximo apartado se dedique a la consideración del cine desde la otra vertiente de la cultura, como conjunto de valores compartidos por la sociedad. Mientras desde la perspectiva individual la educación consideraba el cine como una de las artes orientadas al cultivo personal del individuo, desde esta otra perspectiva social el cine se enmarca dentro de la llamada comunicación de masas, junto a la publicidad, la prensa, la televisión, etc.

2. CALIDAD CULTURAL *VERSUS* COMUNICACIÓN DE MASAS

La doble perspectiva cultural desde la que se puede considerar el cine – individuo o sociedad– encierra una conocida controversia entre la concepción de cultura de élites y de cultura de masas, resultado de la concepción actual de la cultura como la dimensión primordial del progreso⁴⁷. Cada postura tiene sus limitaciones: mientras la primera restringe la cultura a unos pocos privilegiados en favor de preservar la calidad de la misma, la segunda somete los valores de la propia cultura a su difusión y disfrute por parte de todos; por eso, si la primera puede acabar por conducir el arte a la extravagancia, la segunda lo puede llevar a la uniformidad, es decir, a su desaparición.

Así, el cine pone en juego uno de los criterios estéticos más controvertidos: el de la calidad artística *versus* la masificación, pero el conflicto entre el arte

45. II, 557/452.

46. II, 415/339.

47. Cf. POLO, L., *La persona humana y su crecimiento*, Eunsa, Pamplona, 1996, 100-101, donde expone esta idea dentro del capítulo titulado: “Modalidades del tiempo humano: arreglo, progreso y crecimiento” (95-112).

popular y el arte elitista no es exclusivo del cine; un ejemplo reciente –o al menos contemporáneo del cine– lo tenemos en la corriente artística de la Unión Soviética conocida bajo la denominación ‘realismo socialista’⁴⁸, que sometía la creatividad del artista al servicio del pueblo, con el fin de inculcar una determinada ideología política⁴⁹. Sin embargo, es cierto que el conflicto se agrava sobre todo desde la aparición de los medios de comunicación de masas y su supeditación no tanto a valores ideológicos sino a criterios comerciales y publicitarios, como ocurre claramente con la televisión. Dentro de la industria cinematográfica encontramos una gran variedad de productos, desde los que desde un principio han sido pensados completamente para agradar al gran público hasta las piezas de museo que sólo llegan a unos pocos muy interesados. Pero afortunadamente, por norma general, son abundantes los que fluctúan entre ambos extremos, con tendencia a decantarse más hacia uno u otro de ellos. En esta gran amplitud de ‘producciones artísticas’ el conflicto entre arte popular y arte de élites se debe más a prejuicios estéticos que a un problema de fondo real. Es decir, a menudo se juzga la artísticidad de un *film* reduciéndola a un sólo criterio: originalidad, esteticismo, realismo, etc., desatendiendo el conjunto que es lo que realmente le concede calidad artística. Una película popular puede ser artísticamente notable, como lo demuestran muchos ejemplos de la Historia del Cine. Y una película ‘de élites’ podría llegar a ser popular en un momento dado, con unas condiciones de mercado más favorables, una buena campaña publicitaria, o un público más dispuesto, quizá más ‘cinematográficamente educado’. El arte no depende de si la película gusta a muchos o a pocos sino más bien de cómo se ha realizado todo el proceso creativo que la ha llevado a término. Otra cosa serían los resultados del éxito comercial o de la crítica especializada dependientes ya de otros factores, además de la calidad artística, también notablemente condicionantes.

Una de las explicaciones que ofrece Mitry acerca de la lógica del cine ilumina considerablemente la solución del problema:

48. Como explica Mitry, este tipo de realismo se diferencia del realismo social inserto en la *praxis* de su tiempo. Tampoco es lo mismo querer transmitir ideas totalmente acabadas, que suscitar sentimientos e ideas para el pensamiento. Cf. *II*, 502/408.

49. Otro ejemplo conocido en la historia de la pintura, no muy lejano, lo encontramos en Vincent Van Gogh, quien no vendió en vida más que un solo cuadro a su hermano. Actualmente, la gran mayoría estamos dispuestos a apreciar la belleza de su obra. La cultura ha cambiado, el esfuerzo para comprender la pintura impresionista no es comparable al que se le pedía al público de la época, acostumbrado a la belleza neoclásica de Ingres y David o al realismo de Millet. Las innovaciones sociales son recibidas a menudo como rupturas salvajes en el seno de la propia sociedad que las genera. Es conocido el apelativo de *fauve* con que un crítico francés dio nombre al movimiento *fauvista* encabezado por Henri Matisse.

«Al recurrir a la lógica del discurso, las connotaciones remiten a un nivel de comprensión y de asimilación que exige cierta cultura. Pero cuando esta lógica coincide con la de las cosas la comprensión es inmediata. Todo el mundo capta rápidamente el sentido del globo, del ahogado, del deshielo. [...] El símbolo no es asimilable de inmediato porque no es *natural*. [...] Lo difícil, por tanto, es actuar de modo que, siendo completamente original, la metáfora sea natural, es decir, se halle en relación directa con el suceso que la fundamenta; que esté [...] *implicada por él y no aplicada sobre él*»⁵⁰.

Mitry nos devuelve con ello al tema de la *mimesis*, la naturalidad de la metáfora, relacionada directamente con el hecho que la fundamenta, la *verosimilitud*. Pero como todos estos temas ya se trataron en el capítulo precedente, y no es momento ahora de seguir ahondando en la polémica entre el valor individual y el colectivo de la cultura, es preferible por el momento ceñirse a aquella condición social y comunicativa de la cultura, y concretamente del cine como un bien cultural socialmente compartido.

Parece evidente que la cultura constituye el lugar de unión entre el arte como creación individual y la sociedad como receptora, intérprete y defensora de los valores artísticos. La obra de arte no es un objeto aislado que el artista realiza únicamente para sí, para su propio consumo particular, sino para ser comunicado. Como afirma E. Redondo, la comunicación supone la participación que dos o más realizan de algo que se pone en común, algo que les une⁵¹. En la expresión de la obra el artista pone en común su vivencia, quiere hacer partícipes de ella a los demás, quienes entonces adquieren para él el rango de *comunidad*, o lo que es lo mismo, de sociedad. Se trata, por tanto, de satisfacer una necesidad interior que responde al deseo de expresar una vivencia a los demás para que puedan participar de ella. Este tipo de acto comunicativo supone una verdadera entrega o donación en la que el autor se expone abiertamente al rechazo, a la crítica, a la incompreensión, etc., pero también a la buena acogida por parte del público, a la *com-unió*n. En esa aceptación del espectador en la cual se cumple la participación mutua de una misma realidad se encuentra la finalidad del arte. A partir de esto sólo hay un paso para poder afirmar que la obra de arte contribuye sólidamente en la constitución de la sociedad porque crea comunidad; y que entonces el cine posee en el ámbito de lo social una virtualidad educativa formidable, puesto que se trata del hecho artístico-cultural por excelencia del siglo XX.

50. II, 556/451-452.

51. Cf. REDONDO, E., *o.c.*, 176.

«El movimiento, las agitaciones colectivas, las conmociones sociales, el sentido de la duración, la inestabilidad, la ubicuidad espacial, todas cosas características del siglo, no pueden traducirse válidamente sino mediante un arte dinámico susceptible de abarcar la relativa estabilidad y la mística de los tiempos pasados. Se quiera o no, el cine es el único arte que corresponde a las dimensiones del siglo XX»⁵².

Además, ha contribuido enormemente a la globalización de conductas y mentalidades para la población mundial protagonista del siglo XXI. Qué duda cabe de que el cine ha sido determinante para el próximo milenio no sólo en la configuración de nuevas habilidades mentales para el uso de la nueva tecnología virtual (internet, televisión por cable, alta definición, etc.), sino también para un cambio de mentalidad marcado por ideas ‘globales’ como el multiculturalismo, la solidaridad universal, la tolerancia.

Pero más que nada, la cultura cinematográfica se ha convertido en uno de los instrumentos más válidos de participación social, de acción social, puesto que el cine actúa como auto-reconocimiento no sólo en el plano del individuo-espectador sino también en el del público como grupo social. El espectador de cine se identifica con el resto del grupo y a partir de ahí con otros grupos de público en otros lugares, de otras épocas, pudiéndose calificar este nuevo arte – ya algo viejo– como espejo donde el hombre se reconoce perteneciente a todo el género humano.

Si como decía Mitry, el arte es la expresión del ideal común de perfección al que el hombre aspira, entonces, al hablar de arte y de todas las facetas de la vida y la cultura humana que éste inunda, no queda otro remedio que tener en cuenta el concepto de calidad: calidad cultural o artística, calidad fílmica, calidad de enseñanza, calidad de educación, apuntando siempre a ese ideal. Como el pez que se muerde la cola, la dimensión social del arte cinematográfico nos devuelve de nuevo al lugar de donde partíamos: el cultivo personal del espectador de modo que sea capaz de presentir, intuir o contemplar ese ideal común. Porque, efectivamente, la calidad no es atribuible únicamente a la obra de arte y a su autor sino también a la audiencia, es decir, a quienes van a tener que apreciar ese arte. El papel de la educación para elevar el nivel de calidad del público es clave e ineludible. El educador debe ser consciente de que exigir calidad artística en el círculo de la oferta y la demanda en que se inscribe este nuevo arte es más fácil cuando el público tiene cierta formación estética.

52. I, 253/216.

D. ÉTICA Y ESTÉTICA: HACIA UNA INTERPRETACIÓN CRÍTICA DEL MUNDO

«El espectador es el testigo de un drama que no parece en modo alguno haber sido hecho ‘para él’. Está allí como por casualidad; mira y toma partido en la medida en que se deja atrapar»⁵³; porque el cine tiene la capacidad de estructurar la imagen en un *continuum* espaciotemporal que predispone al espectador para captar el curso de las cosas precisamente en función de esa *praxis*⁵⁴.

Si el cine funciona como una realidad paralela y la experiencia fílmica es equiparable a la experiencia real –en cuanto al conocimiento adquirido por los hechos fílmicos y la afectación provocada por éstos en la sensibilidad–, entonces todo logro educativo debido al *film* tiene una validez semejante a la de la experiencia directa. Del mismo modo, toda interpretación crítica que como espectadores hacemos no ya del *film* como obra de arte, sino de su contenido como experiencias vitales, supone la formación de un criterio interpretativo hacia la experiencia real del mundo y de la vida.

La acción fílmica insta al espectador a realizar continuas operaciones mentales, entre ellas la del juicio crítico. Éste va conformando en el espectador las formas de pensar y actuar futuras. Se trata de considerar el cine como una ocasión ficticia de interpretar el mundo real. En definitiva, supone la posibilidad de ensayar distintas interpretaciones del mundo sin el temor de correr un riesgo real, pero con la posibilidad real de ir conformando a partir de esos ensayos una personalidad moral en el espectador.

Si el cine funciona como una realidad paralela desencadena «la toma de conciencia del mundo y de las cosas a través de una mirada bastante objetiva para no traicionar la realidad verdadera, bastante lúcida para extraer su sentido profundo, bastante subjetiva, sin embargo, para presentarla de una forma personal y bajo una forma que agote las significaciones»⁵⁵.

Este punto está directamente conectado con el problema del fondo y la forma en el arte con el que Mitry cierra su teoría del cine. En cine la íntima unión entre el fondo y la forma se da de un modo especial, debido al hecho esencial de este modo de expresión apuntado ya al comienzo del epígrafe al mencionar la idea de un *continuum* espaciotemporal recreado en la pantalla cinematográfica. En palabras de Mitry, comparando el cine con el teatro:

53. II 415/338.

54. Cf. II, 447/364.

55. II, 522/424.

«En cine el actor, en lugar de desplazarse en un espacio que simplemente le sirve de marco, forma parte de un espacio que «se compone» con él; se integra en él. La esencia del cine, dejando a un lado la movilidad de los puntos de vista, estriba, sin duda, en esta unión íntima del ser y del mundo»⁵⁶.

El tema de una película no puede explicarse independientemente de la forma fílmica que lo contiene. «El tema de una obra es su *contenido latente*, aquello que es significado a lo largo de la película, sin ser jamás explicitado ni explícito, y que, poco a poco, se va filtrando en la conciencia del espectador»⁵⁷. Para Mitry el tema, el contenido o el fondo no son lo que se suele llamar la ‘moral de la historia’, propia de películas didácticas o de tesis, porque la obra de arte no tiene nada que demostrar sino solamente que mostrar⁵⁸, pero tampoco consiste en la mera intriga de los hechos, la historia reducida a un esquema dramático cualquiera.

Más adelante, y de forma definitiva, acaba «admitiendo de una vez por todas que no puede haber obra auténtica que no sea expresión de una idea, de un sentimiento (o de algo válido desde un determinado punto de vista)»⁵⁹, que sólo por mediación de una forma puede ser comunicado al espectador, quien podrá entonces descubrir y compartir el pensamiento del autor, sus sentimientos y emociones. Y también, por supuesto, adoptar críticamente su propia visión personal.

En definitiva, lo que Mitry pretende decir es que todo pensamiento no puede ser transmitido en el arte fílmico sino encarnado en una determinada forma artística, pero también a su vez esto supone que toda forma cinematográfica encierra una intención definida, que todo estilo fílmico oculta una determinada forma de pensar, una concepción personal del mundo y de la vida. El arte cinematográfico demuestra el deseo del cineasta de participar al público esa visión personal, en el fondo, de enfrentar al espectador con el mundo común que ambos comparten, que tome conciencia de sí y adopte también una visión personal del mundo. En este sentido el valor educativo del cine como formación moral es irrevocable; incluso frente a posturas extremadamente esteticistas se puede afirmar con seguridad tal virtualidad en el cine, pues aunque éstas sólo reconocieran la posibilidad para formar sensibilidades, queda demostrado cómo

56. II, 412/336.

57. II, 453/370.

58. II, 456/372, donde, sin embargo, no deja de añadir que, «por supuesto, el autor tiene derecho a tomar partido, a exponer su punto de vista, pero siguiendo las pautas de un testimonio y no las de una lección moral».

59. II, 454/371.

lo sensible siempre predispone hacia una determinada inclinación moral en la conducta futura.

En un momento en que la educación moral y la enseñanza de la ética llegan marcadas por un gran predominio de su componente cognitivo y con la aceptación ya de las limitaciones que éste conlleva, la educación cinematográfica (entiéndase no sólo la utilización del cine como recurso didáctico sino, sobre todo, la enseñanza del cine como un elemento importante de nuestra cultura –con sus aspectos teóricos, históricos, estéticos, prácticos, etc.–) se presenta como un vehículo valioso para la aprehensión sensible y emocional del valor moral de la vida humana. Las películas significan actualmente lo mismo que las historias contadas por tradición oral significaban en su época: el modo más directo y eficaz de transmitir los valores morales de la actuación humana; pero, sobre todo, un modo *ejemplar* –en su sentido más radical– de formación moral⁶⁰. El oyente, como el espectador, incorporaba a su persona la moral *viva* de los hechos narrados, con toda su carga sensible, emotiva, intelectual, social. El cine continúa en esa misma línea de formación práctica, proporcionando una experiencia semejante a la del teatro griego o la narración de historias, con las particularidades específicas que se han ido estudiando en los otros capítulos de la presente investigación.

Pero al igual que en las *Cartas sobre la educación estética del hombre* de Schiller la educación estética deja de estar sometida a fines morales y alcanza su propio valor autónomo, como *bildung* o ‘formación’, sin adjetivo ninguno, también la experiencia estética del arte cinematográfico se alza como valor formativo en sí mismo. Y si, tal como se demostraba en este último capítulo, existe una dimensión moral en esa formación, ésta no es la única ni tampoco la definitiva. La integración necesaria de todas las dimensiones educativas de la experiencia fílmica se fundamenta –como se ha procurado demostrar aquí– en la correlación entre los valores sensibles, emocionales, intelectivos, sociales, morales que hacen de la vida de la pantalla un paralelismo de la vida real, cuya experiencia tiene un valor educativo en sí mismo, como experiencia vital no supeditada a ningún valor añadido.

60. Cf. SCHILLER, F., *Escritos sobre estética, o.c.*, 176. Partiendo de la tradición moderna de los siglos XVII y XVIII en que se inscribe el funcionalismo pragmático del valor formativo de lo estético en moralidad, Schiller supera la moral del deber puro desde lo estético sensible: la belleza predispone al cumplimiento voluntario y no coercitivo de la ley moral; pero, además, también traspasa esta explicación meramente pragmática de la educación estética, reconociendo en ella la posibilidad ofrecida al hombre de alcanzar la plenitud de conciencia, como integración de razón y sentimiento, de libertad y existencia.

En definitiva, a partir de la experiencia estética –también la del cine– se puede exhortar en la persecución del ideal clásico *kalós kaí agathós*, como integración vital entre el *pulchrum* y el *bonum* en el ‘alma bella’, como perfección de la propia existencia definida según la ‘belleza moral’, que suprime la escisión entre lo bueno y lo bello⁶¹.

En cuanto al modo en que la educación debería promover ese *pulchrum*, Ruiz Retegui recurre a la tragedia clásica:

«La educación para ser buenos ciudadanos no consiste sólo en conocer la historia o los valores sobre los que se apoya la ciudad, se requiere también que esa educación llegue hasta las emociones y las pasiones; el conocimiento teórico necesita lecciones y discursos pero las emociones y las pasiones necesitan la tragedia: el corazón de la tragedia clásica es una acción profunda que se presenta, e induce las emociones que realmente corresponden a su realidad. Presentan lo bueno, lo heroico, lo vil, lo grandioso, lo mezquino, etc., como realmente bueno, heroico,... y lo hace de tal manera que provoca las reacciones emotivas correspondientes a lo bueno, a lo heroico,...; así es como la tragedia realiza la purgación de nuestras emociones: provocando las emociones correctas, es decir, induciendo con energía una situación ordenada en el interior de la persona. Por esto se decía en el principio que las historias son un modo privilegiado de educación; las historias que realizan esta formación son las historias catárticas, no sólo las historias ‘limpias’ o ‘edificantes’: se trata de historias que pueden y deben presentar no sólo la bondad y la virtud, también deben presentar la multiforme miseria humana, pero ha de hacerlo no de modo ‘fotográfico’, como querría cierto ‘realismo’, sino de modo que lo malo y corrupto aparezca como malo y corrupto, y que además esto sea de tal forma que provoque las emociones correspondientes a lo malo y a lo corrupto»⁶².

Se entiende que las emociones que corresponden a lo malo o corrupto no se limitan únicamente a las que podrían calificarse como ‘negativas’ (repulsa, desprecio, etc.) sino también a todas aquellas otras que pueden considerarse ‘positivas’ (clemencia, conmiseración, paciencia, etc.). Así, una buena película podrá despertar en el espectador toda la complejidad y riqueza de emociones que encierra la vida misma.

61. Cf. TURRÓ, S., “L’educació estètica a Schiller”, *Seminari Iduna: Reflexions a l’entorn de l’educació estètica*, Publicacions Universitat de Barcelona, Barcelona, 1998, 7-19, donde atribuye esta misma integración clásica a la metafísica estética del romanticismo schilleriano. Cf., también, RUIZ RETEGUI, A., *Pulchrum. Reflexiones sobre la Belleza desde la Antropología cristiana*, Rialp, Madrid, 1998, 27.

62. *Ibid.*, 69.

La educación de las emociones en el espectador de cine ya se explicó en el capítulo anterior; en este capítulo se ha tratado de demostrar cómo aquella educación se encuentra estrechamente relacionada con la educación integral del carácter de la persona, o si se prefiere la formación moral, tal como se ha venido entendiendo en las páginas que preceden.

EPÍLOGO

EL FUTURO DEL CINE EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Una vez aceptada desde la pedagogía la virtualidad educativa del cine y la posibilidad de establecer unos principios generales para que esta forma de expresión artística pueda ser llevada a la práctica de la enseñanza, habrá, sin duda, que explorar todas las posibilidades que ofrece el cine en materia de educación. En esta investigación se han estudiado algunas de ellas, a partir de sus fundamentos antropológicos, con la pretensión de constatar unos principios educativos referentes al hecho fílmico que puedan servir de orientación a la hora de llevar el cine a la práctica educativa. El estudio de cómo debe realizarse la programación y concreción de esa práctica, de cómo explotar aquellas posibilidades, ya no es competencia de la presente investigación.

Sin embargo, antes de terminar y a modo de propuesta o sugerencia para futuras investigaciones, cabe plantear algunas cuestiones. Desarrollar, por ejemplo, el estudio concreto de cada una de las dimensiones educativas del cine con relación a la etapa evolutiva correspondiente es materia suficiente para dar comienzo a nuevas investigaciones. La estructura mantenida respecto a las dimensiones educativas del cine indica ya que su concreción práctica deberá realizarse atendiendo a las posibilidades de cada etapa educativa. Si el educador es consciente del valor que ofrece cada una de esas potencialidades educativas a lo largo del proceso educativo, podrá programar los objetivos educativos de cada etapa teniendo en cuenta que la utilización del cine en la educación infantil y primaria se puede presentar como un poderoso instrumento para la formación de la sensibilidad, propia de estas primeras etapas; que su utilización en la educación secundaria será de gran ayuda para una formación psíquica centrada

en la afectividad y el pensamiento, necesaria en la etapa adolescente; y por último, que el cine propicia la formación de la conducta social y moral del joven bachiller y universitario.

Como afirma Peters, la educación cinematográfica «no deberá limitarse únicamente a los aspectos estéticos de las películas, sino que también deberán tenerse en cuenta sus aspectos sociales, morales y espirituales. A ese respecto, puede considerarse que el ‘segundo mundo’ en el que penetra el espectador de cine es una prolongación del mundo real y que los jóvenes, siempre que tengan discernimiento, pueden adquirir, gracias al cine, nociones y una experiencia que les será muy provechosa en la vida»¹.

La vida paralela de la pantalla no hace más que acercar toda la amplitud inabarcable de la realidad al espectador. El educador no tiene más que aprovechar ese poderoso instrumento que proporciona ejemplos que «tienen efectivamente la ventaja de presentarse en el ambiente de una situación ‘real’ y de impresionar al niño muy profundamente. Si no se utilizan los recursos del cine, la geografía social y económica obliga a los alumnos, con excesiva frecuencia, a imaginar circunstancias y situaciones de las que no tienen ninguna experiencia personal. Lo mismo puede decirse de las lecciones de historia, de religión y de instrucción cívica. Las cosas de que un niño no ha sido nunca testigo puede verlas, bajo numerosas formas distintas, en el ‘segundo mundo de la pantalla’»². El cine más que ningún otro instrumento didáctico se evidencia en la escuela como un claro ejemplo de la vida sensible, afectiva, racional, social y moral.

Quizás la cuestión estriba entonces en cómo realizar el análisis de cada película para sacar el mayor provecho educativo. No ha sido éste el centro de interés de la presente investigación pero, sin duda, la concepción mitriana del cine puede aportar algunas luces respecto a la cuestión del análisis o de lo que también recibe el nombre de crítica cinematográfica. El estudio del cine se abordaba en las páginas precedentes desde la perspectiva de la educación no formal; sin embargo, ya es momento de reconocer que con la defensa que aquí se hace de su alcance educativo no se pretende sino promover la introducción de la experiencia fílmica en el ámbito de la educación formal. Entonces es cuando la didáctica debe hacerse cargo de *cómo* llevar a la práctica esta tarea. Pero, para ello, toda didáctica debe considerar la naturaleza de los contenidos educativos y conocer su alcance educativo. Y ése ha sido el empeño principal de esta

1. PETERS, J.L.M., *o.c.*, 20-21.

2. *Ibid.*, 94.

investigación: dar a conocer la naturaleza del cine y sus implicaciones educativas a partir del pensamiento de Jean Mitry.

Por tanto, en futuras investigaciones en el campo de la didáctica del cine podrán tenerse en cuenta algunos fundamentos aquí argumentados. Si es cierto, como dice Mitry, que la significación fílmica proviene de la unión de dos elementos básicos: el estético y el psicológico, y que la experiencia fílmica promueve en el espectador la educación de la sensibilidad, de la afectividad, de la racionalidad y también (aunque no lo afirme Mitry tan abiertamente) de la conciencia moral, entonces la didáctica del cine y el tipo de crítica cinematográfica que deberá suscitarse en las aulas no podrá reducirse, como ocurre habitualmente, a un examen meramente semiológico del texto audiovisual, sino que tendrá que ampliarse a otro tipo de connotaciones artísticas, psicológicas, sociales, etc., presentes de algún modo en las imágenes.

También hay otro aspecto importante de la investigación educativa, además del que se refiere a la didáctica, al que Peters hace otra referencia, y que se relaciona más directamente con la presente investigación: «el cine y la televisión no sólo son un ‘espejo’ de la vida social, sino que forman parte de los fenómenos objeto de los *estudios sociales*. Como pueden ser considerados a la vez como medios de información, producciones culturales y como una técnica, deben encontrar cabida en los libros de texto consagrados a esas diferentes disciplinas»³. Esta propuesta va más en la línea de programar unos contenidos educativos específicos, ya sea para los niveles de la institución escolar o para otras instituciones superiores, sobre el hecho cinematográfico, y en general, sobre los medios de comunicación audiovisual: su historia y teoría, las distintas técnicas, la estética y psicología de la imagen, su influencia y utilización social, propagandística, publicitaria, etc.

Parece, por tanto, inexcusable que los contenidos actuales de los programas educativos de nuestro país, y de otros países cercanos, no cumplan con los requisitos que se derivan de estas observaciones. Sirva, por tanto, la presente investigación para llamar la atención de la comunidad educativa sobre las pérdidas incalculables que la postergación de tales cometidos significa y sobre los múltiples beneficios que se podrán obtener en las distintas facetas de la educación una vez atendidas las posibilidades que el cine encierra.

3. *Ibíd.*, 95.

CONCLUSIONES

Habrían creído a sus obras y no a sus palabras, porque las palabras no sirven para apoyar las obras, sino que las obras se bastan

Miguel de UNAMUNO, *San Manuel Bueno, Mártir*

El análisis realizado de la teoría del cine de Jean Mitry, y del sustrato antropológico que la sostiene, desvela a la entrada del siglo XXI que el arte cinematográfico goza todavía de una virtualidad educativa inigualable en algunas de las dimensiones más importantes de la vida humana.

1. El cine ha protagonizado la vida cultural del siglo XX, primero como espectáculo de feria, después como arte y como entretenimiento para el tiempo libre. Con la televisión, además, el cine entra en los hogares y se convierte –con todas las limitaciones que la televisión impone: cortes publicitarios, pantalla pequeña, etc.– en una experiencia cotidiana para la inmensa mayoría. La teoría de la educación, por tanto, no puede pasar por alto los efectos que el cine tiene sobre el público.

Normalmente, las investigaciones educativas responden sobre todo a una preocupación sobre los efectos negativos que el cine y, en general, toda la cultura de la imagen, ejerce sobre el espectador, olvidando –en parte– que también puede haber resultados positivos. La preocupación mayor procede del terreno considerable que la imagen ha ganado a la palabra en el campo de la comunicación humana, repercutiendo negativamente en la formación de capacidades verbales, lógicas, discursivas, de concentración, etc. Sin duda, tales consecuencias difícilmente podrían escapar a la teoría educativa contemporánea; sin embargo, tampoco se pueden eludir las consecuencias positivas que se han constatado con el presente estudio de la teoría fílmica de Jean Mitry.

La virtualidad educativa del cine puede demostrarse desde la antropología que subyace en *Esthétique et psychologie du cinéma* que Mitry elabora entre 1963 y 1965 a lo largo de novecientas páginas divididas en dos volúmenes, confirmada más tarde con la revisión crítica que realiza en 1987 en *La semiologie en question*. Durante los años intermedios proliferaron las teorías del lenguaje aplicadas al fenómeno fílmico y desde entonces el análisis estético de las películas se vio supeditado al examen semiológico, en todas sus variantes: estructuralista, psicoanalítico, deconstruccionista, etc. Con Mitry la dimensión estética del cine prevalece sobre las demás sin anularlas, es decir, la imagen fílmica *significa* a partir de su condición artística. La teoría estética del cine de Jean Mitry se convierte a finales del siglo XX –cuando se acaba de traducir al inglés una nueva edición revisada de *Esthétique et psychologie du cinéma*– en una de las más válidas para fundamentar las dimensiones educativas del séptimo arte y para entender el cine como un hecho cultural que contribuye a la formación humana.

2. La concepción antropológica que subyace a la teoría fílmica de Mitry constituye el punto de partida desde el cual es posible atribuir al cine un valor educativo. Mitry sostiene un concepto de hombre muy cercano a la fenomenología de Husserl, pero que recoge al mismo tiempo tanto la razón ilustrada como la idea romántica de la inspiración creadora en el sujeto. El hombre es un ser singular en medio del mundo, capaz de transformarlo, pero con las limitaciones impuestas por su propia naturaleza. La constitución natural del hombre se basa en la apertura y la indeterminación biológica con la que viene al mundo al nacer y que le permite adaptar su vida a diferentes medios y diferenciarse cada vez más del resto de personas a medida que va conformando su personalidad. Al mismo tiempo, los umbrales sensitivos de los órganos sensoriales son los primeros delimitadores de la percepción humana y, en parte, de la conciencia como término de un mismo proceso de conocimiento, puesto que –como decía ya Aristóteles– todo conocimiento abstracto parte siempre de algún tipo de conocimiento sensible. Así, el hombre construye un mundo a su medida pero intuye, y a veces constata –gracias a la ciencia moderna y a nuevos métodos de conocimiento–, la existencia de un mundo que escapa a las dimensiones humanas. Se enfrenta siempre a una realidad inabarcable, intentando dominarla desde los medios que le son propios, como la ciencia, el arte, etc. La actuación del hombre sobre la naturaleza se conoce generalmente como *cultura*, y el cine puede definirse como una parte importante de la cultura generada en el siglo XX.

3. En la experiencia fílmica tan importante es la película como su público; el encuentro del espectador con el mundo que recrea la pantalla se basa tanto en la forma de ser del hombre como en la forma de ser del cine. Es más, para Mitry ambas variables se implican mutuamente: la significación de un film adquiere un matiz diferente cada vez que un espectador lo ve y, al contrario, el público va modificando sus estructuras perceptivas con cada película vista, y no sólo en cuanto a su capacidad de recepción fílmica sino también en cuanto a la apreciación de la realidad. Por eso, la estética y la psicología constituyen los dos pilares básicos y complementarios de la teoría fílmica de Jean Mitry. La estética estudia el cine como fenómeno artístico que transforma la realidad; la psicología estudia el cine como fenómeno perceptivo y experiencia catártica. El cine funciona al mismo tiempo como doble de la realidad y como transformación de la realidad. Y en ello radica su magia fascinadora: muestra la realidad y a la vez la recrea. A través de la pantalla el espectador observa un mundo que conoce pero que se le revela como algo nuevo, transformado por la mirada del cineasta plasmada en el cuadro cinematográfico. Por eso, se puede afirmar con Mitry que en la sala oscura la pantalla funciona como *ventana* que se abre al mundo de la realidad y como *marco* que encierra un mundo irreal.

4. El funcionamiento de los procesos psíquicos y estéticos de la experiencia fílmica viene asegurado por el pacto tácito que precede a la película entre el autor y su público: el tipo de pactos que preceden a la ficcionalidad artística, con la particularidad de que en el cine, más que en ningún otro arte, la ficción funciona como presencia, es decir, como discurrir de la vida misma, lo que facilita las condiciones de verosimilitud que el arte requiere. El cineasta construye un mundo de ficción, paralelamente al mundo real, donde el espectador se sumerge imaginariamente como si se tratara de la vida misma. Los dos efectos clásicos de la experiencia artística –*mimesis* y *catarsis*– tienen su versión moderna en la experiencia del cine que Mitry defiende bajo las denominaciones de *identificación* y *proyección afectiva*. La identificación consiste en el reconocimiento de las acciones que se van sucediendo en la pantalla al mismo tiempo que se van viviendo como propias, es decir, el espectador va ocupando el lugar del sujeto de cada acción como si la realizara él mismo. La proyección afectiva funciona a la inversa: el espectador proyecta su propia persona; son sus sentimientos y sus acciones lo que se sobrepone a la película, quedando al descubierto su mundo interior. El espectador se conoce a sí mismo en la proyección que realiza sobre la película, reconstruye su propio yo.

5. A través de la percepción cinematográfica el espectador capta paradójicamente la irrealidad de un mundo que es el vivo reflejo del mundo real. La imagen en movimiento encierra el transcurrir mismo de la vida en un cuadro determinado por el objetivo de la cámara y por la mirada subjetiva del cineasta. El mundo real filmado se convierte así en un mundo de imágenes calificado casi de fantasmagórico en sus orígenes. Después, curiosamente, el mundo ficticio de la pantalla se convierte de nuevo en un mundo posible para el espectador. Este juego de realidad e irrealidad que ofrece el cine permite al hombre dotar de significado al mundo en el que vive. El cuadro de la pantalla reorganiza las cosas y les otorga mayor densidad que en la realidad; es decir, en el cine el mundo se ofrece a la mirada del espectador para ser contemplado en sí mismo, en su esencia. Es por ello que gracias a la experiencia fílmica el espectador aprende a sentir y a apreciar con mayor propiedad la vida misma, a educar la sensibilidad. A través de la experiencia fílmica del movimiento, el espectador aprende a captar la subjetividad de los espacios y de las duraciones temporales cuando ambas realidades se encuentran ligadas a hechos significativos. El espectador agudiza un tipo de percepción espaciotemporal de la vida que no consiste tanto en la captación numérica o cuantitativa de las cualidades sensibles inherentes a cualquier hecho real, sino en la captación significativa de los hechos cuando transcurren conectadamente en el conjunto de la vida entera.

6. Pero no se trata de ejercitar la sensibilidad perceptiva por separado sino junto a otras potencias psíquicas como la imaginación, la memoria, el intelecto. La imaginación no sólo funciona como conexión entre la imagen sensible y el concepto abstracto, tal como pretendía la filosofía clásica, sino que además proporciona un elemento nuevo y distinto a ambos extremos, adquiriendo su propio rango como capacidad de algún modo diversa. Por medio de la imaginación creadora el espectador otorga significado a ese mundo ficticio de imágenes, buscando relaciones significativas en la sucesión de imágenes y conectándolas con experiencias vividas anteriormente por él mismo.

La identificación del espectador con la acción fílmica, junto a la proyección afectiva de sus sentimientos sobre los personajes de la película, desencadena una serie de efectos psíquicos que convierten la experiencia estética del cine en una oportunidad casi inmejorable de aprendizaje de experiencias para la vida. El espectador participa de la acción de la película, de los sentimientos y pensamientos de los personajes, como si se tratara de un personaje más entre ellos. La película se convierte en un simulacro para el espectador, que ensaya posibles vidas a través de ella. La única condición que el espectador reclama del film para poder participar en él reside en la verosimilitud que hace creíble cada

acción fílmica y permite la identificación y proyección de sus sentimientos durante toda la película.

Todo este juego entre el espectador y la película proporciona, aunque de forma vicaria, un efectivo aprendizaje experiencial, que estimula la afectividad y suscita el conocimiento. El pensamiento debe mantenerse alerta para captar en poco tiempo las intrincadas relaciones que a menudo se establecen entre las imágenes que se suceden en una película; ello supone establecer todo clase de juicios, presunciones, relaciones de causa-efecto, comparaciones, asociaciones, etc. Pero lo más importante es que todo este ejercicio mental viene acompañado generalmente de una intensa actividad emocional, que permite asociar la sensación que transmite cada imagen o cada secuencia de imágenes a un sentimiento determinado que, a su vez, mediante algún tipo de asociación mental, sugiere alguna idea abstracta.

7. Del mismo modo que la imaginación, la memoria personal no actúa sólo como acumulación y evocación de recuerdos sino también como configuradora de la personalidad, de la identidad personal; la subjetividad del recuerdo convierte el tiempo vivido en tiempo del yo, en la historia personal de cada uno. De algún modo, se puede definir el recuerdo como recreación personal realizada desde el presente, incluso como invención o ficción, en lugar de definirlo como recuperación de un pasado vivido.

Las imágenes fílmicas funcionan de modo semejante a los recuerdos, se ven bajo el filtro subjetivo de la duración vivida y el reconocimiento. El tiempo de la pantalla se vive como propio, aunque de forma imaginaria, porque el espectador se enfrenta al presente de la acción sin riesgo alguno de sufrir efectivamente sus consecuencias, lo cual facilita su participación en ella. A medida que avanza la acción del film el espectador va reconociéndose en ella, proyecta en los personajes el ideal que tenía escondido y que entonces reconoce personificado en la acción. El cine nos pone al descubierto nuestras más íntimas aspiraciones sin haber tenido que vivir realmente ningún trance puesto que la objetividad proporcionada por la ficción nos permite tomar conciencia de ellas a distancia.

Una nueva posibilidad para la educación socio-moral se abre así en la experiencia fílmica. Se trata de lo que actualmente la pedagogía reconoce bajo denominaciones tales como educación del carácter, educación cívica, educación en derechos humanos, etc., y antes era conocida como educación de la voluntad o educación moral. Ésta no se refiere tanto al aprendizaje de códigos éticos como a la práctica de acciones humanas, es decir, al aprendizaje de una forma de actuar orientada a un fin. Esto se logra en el cine cuando el espectador actúa imaginariamente en la película como uno más de los personajes y así ensaya

conductas y comportamientos sociales y morales. El espectador se dice en voz baja: «lo que sucede en la pantalla podría sucederme a mí». Adopta distintos roles, realiza acciones que difícilmente podría realizar en la vida, se convierte en víctima, en verdugo, en héroe, en fracasado, según le convenga en cada ocasión. De algún modo, puede hacerse cargo de las consecuencias de cada actuación humana y aprender a ser más sí mismo en la vida real, comprometiendo su propio actuar y asumiendo las responsabilidades que conlleva. En este sentido la riqueza de la experiencia fílmica dependerá en parte de la riqueza fílmica de la película. En la medida en que el cine sea de calidad, la educación podrá beneficiarse de él; y en la medida en que la pierda, la educación tendrá que dedicarse más bien a soslayar sus efectos sobre el público, sobre todo tratándose a veces de un público de tan corta edad.

8. Una de las consecuencias más importantes de la experiencia fílmica para la educación consiste en que el espectador puede vivir cada conducta moral asociada siempre a un determinado sentimiento y a una imagen sensible concreta (o conjunto de imágenes). La mayor virtualidad educativa del cine estriba precisamente en esta unidad con que puede mostrar la vida humana, con toda su concreción pero también con toda su profundidad. Así la sensibilidad se percibe enmarcada dentro de un contexto afectivo, y los sentimientos sugeridos aparecen conectados a ideas suscitadas por ellos; el contexto socio-moral implicado en toda actuación humana también alcanza al espectador que reconoce así los efectos de su propio actuar en la vida real. Los intercambios que establece el cine con la vida real de cada espectador llegan hasta el punto de que el espectador no distingue qué pueda ser ficción y qué realidad, hasta el extremo de que ya no interesa tal distinción sino la huella que ambas imprimen en el espíritu.

9. La percepción sensorial, la imaginación creadora y la memoria personal se presentan en definitiva como tres de las facultades humanas más importantes que el cine requiere en el espectador y, al mismo tiempo, potencia en él. Paralelamente a estas tres capacidades del hombre se pueden distinguir tres parcelas en la virtualidad educativa del cine. La primera, referida básicamente a la sensibilidad humana; la segunda, en relación al mundo psíquico del espectador, en su doble aspecto: afectivo y cognitivo; y la tercera y última, relacionada con la actuación humana, propia de la educación del carácter o también llamada educación de la voluntad, más conectada con el aspecto social y moral de la conducta.

Esta estructuración de las posibilidades que el cine encierra respecto a la educación facilita la organización necesaria para su puesta en práctica, es decir, ofrece ya implícitamente una estratificación respecto a los tres grandes niveles educativos que se distinguen generalmente: infancia, adolescencia y juventud. De algún modo, es propio de la educación infantil incidir en el desarrollo de la sensibilidad, puesto que es el tiempo en el cual el niño va abriendo todos sus sentidos al mundo de lo concreto. Por ello, el cine debe contemplarse entonces como una interesante posibilidad de potenciar la sensibilidad humana frente a lo real con la precaución siempre de no pretender sustituir a la propia realidad.

La adolescencia se presenta como el tiempo de la complejidad afectivo-emocional, a la vez que supone un gran avance cognoscitivo en lo que se refiere a operaciones lógico-rationales. Es momento indicado para acercarse al cine como posibilidad para potenciar la imaginación y experimentar, gracias al ejercicio de ésta, sentimientos múltiples asociados a diferentes pensamientos.

Por último, el joven vive el preludio de la madurez adulta con los dilemas y conflictos provocados por los nuevos compromisos existenciales que debe acometer (ideológicos, afectivos, espirituales, etc.). Es un momento inmejorable para el desarrollo del juicio crítico sobre la realidad y para la formación completa de la actuación responsable, es decir, libre y voluntaria. La experiencia estética del cine en estos años significa casi siempre una valiosa oportunidad para desarrollar criterios de actuación humana.

El cine sigue siendo valiosamente educativo en otras etapas de la vida como la edad adulta o la vejez, puesto que la educación es tarea interminable y el cine está disponible como experiencia estética para todo tipo de espectadores. El cine puede considerarse desde la educación formal y pensar en llevarlo a las escuelas, a los institutos y a las universidades según estas pautas, pero también puede ser motivo de observación por parte de la pedagogía social, o desde el marco de la educación no formal, es decir, desde la educación cívica o ciudadana, la educación en los medios de comunicación, la educación familiar, etc.

10. La educación cinematográfica debe partir, por tanto, de una formación de esas facultades básicas –percepción, imaginación y memoria– para alcanzar una mayor cultura cinematográfica, llámese *alfabetización*, *cultura* o *hábito cinematográfico*; pero tal esfuerzo pierde todo su sentido si, al fin y al cabo, no se ordena hacia esa mayor preparación para la vida que el cine es capaz de proporcionar.

Sin embargo, cabe advertir que el riesgo también es mayor si el cine se instrumentaliza para fines educativos, es decir, si se desvirtúa el arte

cinematográfico poniéndolo al *servicio* (en el peor sentido de la palabra) de la formación integral, tal como ha sucedido en algunas ocasiones en que el arte y la moral han confundido sus límites como, por ejemplo, en el caso del didactismo social del realismo soviético. En consecuencia, la pedagogía debe tomar al respecto ciertas precauciones que respeten al arte en sí mismo y valoren su mejor aprovechamiento para la vida humana, sin mediatizarlo.

Esto no significa que el educador no pueda utilizar una película como recurso didáctico, a modo de ejemplo para captar la atención del alumno respecto a una determinada materia de estudio, despertando así su interés y reflexión hacia ella; en tales casos, sería conveniente escoger bien la película, realizar el análisis exhaustivo de los elementos más valiosos para el trabajo que se quiera realizar y no reducir la proyección a un mero entretenimiento, sino que debería convertirse en una experiencia educativa en sí misma, como ocasión para asimilar los conocimientos que se van adquiriendo, de experimentarlos en toda la concreción que ofrece la práctica de la vida real reflejada en la ficción cinematográfica.

Pero desde la pedagogía cabe plantearse la enseñanza del cine en un sentido más amplio que englobe desde su consideración didáctica hasta la estética. Y esto tanto para la educación formal como sobre todo para el amplio abanico de la educación no formal. En cuanto a la enseñanza formal el cine puede utilizarse como uno más de los recursos didácticos, pero desde la consideración que merece su rango artístico; en este sentido, encajaría en los ejes transversales propuestos por la reforma que propugna la LOGSE. Y también se puede introducir el cine, y todo lo referente a la comunicación audiovisual, como un contenido específico dentro del área de conocimientos que abarca el estudio del arte, la literatura, la música, etc.

En cuanto a la educación no formal, el campo es extenso y fértil para múltiples investigaciones. Desde el papel de la familia en la educación cinematográfica hasta el papel de la sociedad, donde quedan englobadas las distintas instituciones que se encuentran en la ciudad relacionadas con el arte o específicamente con el cine: los museos, los cine-clubs, las filmotecas, las universidades, etc. Las posibilidades educativas del cine son numerosas y su desarrollo se encuentra todavía en un incipiente comienzo. Es necesario promover su estudio en investigaciones que ahonden en cada una de las facetas en que el cine y la educación se interrelacionan, de manera que así, mientras se van sentando sus bases, se vaya encauzando una vía real de actuación educativa.

BIBLIOGRAFÍA

A. FUENTES

Esthétique et psychologie du cinéma, vol. 1: “Les structures”, Éds. Universitaires, París, 1963.

Esthétique et psychologie du cinéma, vol. 2: “Les formes”, Éds. Universitaires, París, 1965.

Estética y Psicología del cine, Siglo XXI, Madrid, vol. 1: “Las estructuras”, 1978, (trad. R. PALACIOS MORE).

Estética y Psicología del cine, Siglo XXI, Madrid, vol. 2: “Las formas”, 1986, (trad. M. ARMIÑO).

Esthétique et psychologie du cinéma, (Ed. póstuma), prólogo y edición de B. PATAR, París, 1990.

Aesthetics and Psychology of the Cinema, (Pról. B. LEWIS, intr. B. PATAR), The Athlone Press, Londres, 1998.

La sémiologie en question. Langage et cinéma, Éds. du Cerf, París, 1987.

La semiología en tela de juicio. Cine y Lenguaje, Akal, Madrid, 1991, (Trad. M. LLINARES GARCÍA).

Le cinéma expérimental. Histoire et perspectives, Seghers, París, 1974.

“Regards sur le cinéma”, *Revue d’Esthétique*, 18, 1965, 421-423.

“D’un langage sans signes”, *Revue d’Esthétique*, tomo XX, n° 2-3, 1967.

“Un lenguaje sin signos” en AAVV., *Estructuralismo y estética*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1971, 147-165.

“De quelques problèmes d’histoire et d’esthétique du cinéma”, *Cahiers de la Cinémathèque de Toulouse*, 10-11, 1973, 112-141.

“Cinéma et audio-visuel”, *Revue des Sciences Humaines*, 40, 1975, 409-433.

B. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ABEL, R., *French Film Theory and Criticism: 1907-32*, 2 vols., Princeton University Press, Princeton, NJ, 1988.
- AGEL, H., *Poétique du Cinéma*, Éds. du Signe, París, 1973.
- ALLEN, R., *Projecting Illusion: Film Spectatorship and the Impression of Reality*, Cambridge University Press, New York, 1995.
- ALTAREJOS, F., “Finalidad y felicidad en educación”, *Anuario filosófico*, 1996 (29), 333-345.
- “El papel de la familia en la humanización de la sociedad”, en *Scripta Theologica*, vol. XXVI, 3, sep.-dic. 1994, 1057-1073.
- “La acción educativa: enseñanza y formación”, en AA.VV., *Filosofía de la educación hoy*, Dykinson, Madrid, 1990.
- “La educación entre la comunicación y la información” en *Revista Española de Pedagogía*, 171, I-III, 1986, 7-23.
- “Dimensión simbólica del acto educativo” en *Anuario Filosófico XVII*, 1984, 9-29.
- Educación y felicidad*, Eunsa, Pamplona, 1983.
- ANDREW, D., *Las principales teorías cinematográficas*, Rialp, Madrid, 1993.
- Concepts in Film Theory*, Oxford University Press, New York, 1984.
- ARISTÓTELES, *Poética*, Gredos, Madrid, 1992.
- Acerca del alma*, Gredos, Madrid, 1978.
- Del sentido y lo sensible. De la memoria y el recuerdo*, Aguilar, Buenos Aires, 1962.
- ARNHEIM, R., *Consideraciones sobre la educación artística*, Paidós, Barcelona, 1993 (1989).
- Arte y percepción visual*, Alianza Forma, Madrid, 1993 (1954).
- El cine como arte*, Paidós Estética, Barcelona, 1990 (1933).
- El pensamiento visual*, Paidós, Barcelona, 1986.
- ASSOCIATION FRANÇAISE DE RECHERCHE SUR L'HISTOIRE DU CINÉMA, “Jean Mitry” en 1895, *Bulletin de l'Association Française de Recherche sur l'Histoire du Cinéma (AFRHC)*, n° hors série, sep. 1988.
- ATWELL, L., “Notes on a Film History of Progress”, *Film Quarterly*, vol. XXV, 1, otoño de 1971, 58-63.
- AUMONT, J.; BERGALA, A.; MARIE, M.; VERNET, M., *Estética del cine*, Paidós Comunicación, Barcelona, 1989.

BIBLIOGRAFÍA

- BACHELARD, G., *La poética del espacio*, FCE, México, 1994 (1965).
El aire y los sueños. Ensayo sobre la imaginación del movimiento, Fondo de Cultura Económica, México, 1993.
- BANN, S., "Semiotics", en *The Cambridge History of Literary Criticism*, vol. 8: From Formalism to Poststructuralism, Cambridge University Press, Cambridge, 1995, 85-109.
- BAYER, R., "Le cinéma et les études humaines" en *Revue de Filmologie*, 1, P.U.F., París, 1948, 31-35.
- BEARDSLEY, M.C.; HOSPERS, J., *Estética. Historia y fundamentos*, Cátedra, Madrid, 1986.
- BENSMÁÏA, R., "Jean Mitry, Esthétique et théorie(s)", *CinemAction*, 20, L'Harmattan, París, agosto 1982, 54-57.
- BERGSON, H., *Memoria y vida (textos escogidos por Gilles Deleuze)*, Alianza Editorial, Madrid, 1977 (1ª PUF, 1957).
- BERNAL, A., *Educación del carácter/Educación Moral. Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*, Eunsa, Pamplona, 1998.
- BOOTH, W.C., *The Rethoric of the Fiction Film*, (2ª) Penguin, Harmondsworth, 1991.
- BOWRA, Sir C.M., *La imaginación romántica*, Taurus, Madrid, 1972 (1969 por Oxford University Press).
- BRAUDY, L., *The World in a Frame: What We See in Films*, Anchor Press, Garden City, New York, 1976.
- CAMÓN AZNAR, J., *El tiempo en el arte*, Organización Sala Editorial, Madrid, 1972.
- CASSIRER, E., "Le valeur éducatif de l'art", en *Écrits sur l'art*, Éds. du Cerf, París, 1995, 175-191.
- CENTRE D'ACTION CULTURELLE DE MONTREUIL, *Les métiers du cinéma: Jean Mitry, un historien*, libro homenaje a Mitry por su labor como cineasta junto a una exposición y proyecciones comentadas, Montreuil, 1982.
- CHOZA, J., "Autoconciencia personal y autoconciencia humana", *IV International Conference on Persons Character*, University of Prague, Prague, 2-13 agosto 1997.
 "Lo satánico como fuente y como tema de la creación artística", *La realización del hombre en la cultura*, Rialp, Madrid, 1990.
Manual de antropología filosófica, Rialp, Madrid, 1988.
- CHOZA, J. y VICENTE, J., *Filosofía del hombre. Una antropología de la intimidad*, Rialp, Madrid, 1992.
- COHEN-SÉAT, G., *Essais sur les principes d'une philosophie du cinéma*, PUF, París, 1948.

- COLLINS, A.T., *Theories of memory*, Lawrence Erlbaum Associates, Hove (UK), 1993.
- COMOLLI, J.L., "Caméra, perspective, profondeur du champ", *Cahiers du cinéma* 229, 1971, 4-21; 230, 1971, 51-57; 231, 1971, 42-49; 233, 1971, 39-45; 234-235, 1971-1972, 94-100; 241, 1972, 20-24.
- COMPANY, J.M., *El aprendizaje del tiempo*, Vicente Ponce, Episteme, Valencia, 1985.
- DE LA TORRE, S. (y colab.), *Cine para la vida. Formación y cambio en el cine*, Octaedro, Barcelona, 1998.
- DELEUZE, G., *La imagen-movimiento* (vol. I) y *La imagen-tiempo* (vol. II), Paidós, Barcelona, 1985-1987.
- DESCHAMPS, CH., "Jean Mitry, historien" (entrevista), *Cahiers du cinéma*, 9, noviembre 1980, XV-XVI.
- DEWEY, J., *El arte como experiencia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1949.
- DIEGO PÉREZ, I., *Filosofía del simbolismo y el mito*, Orión, México, 1971.
- DONDIS, A.D., *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*, Gustavo Gili, Barcelona, 1992.
- DURAND, G., *L'imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*, Hatier, París, 1994.
- ECO, U., "El tiempo del arte", *Revista de Occidente*, 76, 1987, 65-76.
- EISNER, E. W., *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Paidós, Barcelona, 1998.
- Cognition and Curriculum*, Longman, Nueva York, 1982.
- ELIADE, M., *Lo sagrado y lo profano*, Labor, Barcelona, 1985.
- ELLUL, J., *La palabra humillada*, Eds. S.M., Madrid, 1983 (1ª Eds. du Seuil, 1981).
- ESQUENAZI, J.L., *Film, perception et mémoire*, L'Harmattan, París, 1994.
- FABRO, C., *Introducción al problema del hombre. La realidad del alma*, Rialp, Madrid, 1982.
- Percepción y pensamiento*, Eunsa, Pamplona, 1978.
- FRAISSE, P. y MONTMOLLIN, G. de, "Sur la mémoire des films", *Revue Internationale de Filmologie*, 3, 37-69, 1952.
- FRAISSE, P., "Perception et estimation du temps", en "Traité de Psychologie Experimentale", *La Perception*, 6, PUF, París, 1967.
- GADAMER, H. G., *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca, 1977.
- GALINO, M.A., *Historia de la Educación*, (2ªed.) Gredos, Madrid, 1988.
- GARCÍA AMILBURU, M., "Cine, narrativa y la enseñanza de la filosofía. La iniciación al ámbito filosófico en el bachillerato", *Revista Española de Pedagogía*, 207, mayo-agosto 1997, 303-316.

BIBLIOGRAFÍA

- GARCÍA-HOZ, V., “El cine: influencia real de un arte de ilusión”, *Revista Española de Pedagogía*, 34, 1951, 261-271.
- GARCÍA-NOBLEJAS, J.J., *Comunicación y mundos posibles*, Eunsa, Pamplona, 1996.
 “Razón poética de los primeros principios”, *Comunicación y Sociedad*, vol. VIII, 2, 1995.
 “Sobre la constitución de los mundos posibles poéticos”, *Anuario Filosófico*, XVII, 1984-1, 147-156.
Poética del texto audiovisual, Eunsa, Pamplona, 1982.
- GEHLEN, A., *El hombre*, Ed. Sígueme, Salamanca, 1980.
- GENNARI, M., *La educación estética*, Paidós, Barcelona, 1997.
- GERBER, A., *Le cinéma comme pédagogie de l’imagination*, (tesis doctoral) Universidad de Strasburg, Strasburg, 1969.
- GERVILLA, E., “Persona y personalidad” en *Filosofía de la Educación hoy*, Dykinson, Madrid, 1990.
- GISPERT PELLICER, E., *El cinema com a recurs i matèria d’estudi: l’experiència de Drac Màgic*, (tesis doctoral) Universitat de Girona, Servei de Publicacions, Girona, 1996.
- GÓMEZ R. DE CASTRO, F., *El valor didáctico del símbolo*, Ministerio de Educación y Ciencia, Burgos, 1970.
- GONZÁLEZ-SIMANCAS, J.L., *Educación: libertad y compromiso*, Eunsa, Pamplona, 1992.
- GRIMALDI, N., “El aprendizaje de la vida a través del cine y la literatura”, *Nuestro Tiempo*, diciembre, 1994, 116-125.
- GRINBERG-ZYLBERBAUM, J., *Bases psicofisiológicas de la memoria y el aprendizaje*, Trillas, Méjico, 1980.
- GUSDORF, G., *Mémoire et personne*, PUF, París, 1993 (1950).
- HEATH, S., “Lessons from Brecht”, *Screen* 15 (Summer 1974): 103-28.
 “Introduction: Questions of Emphasis”, *Screen* 14 (Spring-Summer 1973): 9-13.
- HEIDEGGER, M., “El origen de la obra de arte”, *Caminos de bosque*, Alianza, Madrid, 1995.
- HEPBURN, R.W., “Las artes y la educación de sentimientos y emociones” en DEARDEN, R.F. y HIRST, P.H., PETERS, R.S., *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*, Narcea, Madrid, 1982, 448-465.
- HERMANN, D.J., CHAFFIN, R., *Memory in Historical Perspective (The literature before Ebbinghaus)*, Spinger-Verlag, Nueva York, 1988.
- JAUSS, H.R., *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, París, 1978.

- JOHNSON, M., *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*, University of Chicago Press, Chicago, 1987.
- LABRADA, M.A., "La racionalidad en la creación artística" en *Anuario filosófico*, XVII-1, 1984, 45-63.
Estética, Eunsa, Pamplona, 1998.
- LAMARQUE, P., "How Can We Fear and Pity Fictions?", *British Journal of Aesthetics*, 21:4, Autumn 1981, 291-304.
- LANGER, S.K., *Mind: an Essay on Human Feeling*, vol. I, John Hopkins University Press, Baltimore, 1982.
Philosophy in a New Key. A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art, Harvard University Press, Cambridge (Mass.), 1969 (1942).
"A Note on Film", en *Feeling and Form. A Theory of Art*, Charles Scribner's Sons, New York, 1953.
- LAPSLEY, R., WESTLAKE, M., *Film Theory: an Introduction*, Manchester University Press, Manchester, 1988.
- LEWIS, B., "Foreword to the English Translation", en MITRY, J., *The Aesthetics and Psychology of Cinema*, The Athlone Press, Londres, 1998, ix.
Jean Mitry and the Aesthetics of the Cinema, UMI Research Press, Ann Arbor (Michigan), 1984.
"Jean Mitry et Christian Metz: esthétique et langage du cinéma", *Communication et information*, vol. 4, n°2, 1982, 35-44, 39.
"Jean Mitry on Film Language", *Substance*, 9, 1974, 5-14.
- LÓPEZ-QUINTÁS, A., *Cómo formarse en ética a través de la literatura*, Rialp, Madrid, 1994.
"Luz memorable", *Istmo*, 206, Centros Culturales de México, A.C., México D.F., mayo-junio 1993, 41-48.
Estética de la creatividad, PPU, Barcelona, 1987.
- MALRAUX, A., *Psicología del cine*, ji, Buenos Aires, 1959.
- MARÍAS, J., *La educación sentimental*, Alianza, Madrid, 1992.
La imagen de la vida humana, Eds. Revista de Occidente, Madrid, 1971.
- MARÍN, H., "El contador de historias" en *Nuestro Tiempo*, abril, 1995, 114-125.
- MARROU, H.I., *Historia de la educación en la Antigüedad*, Akal, Madrid, 1985.
- MCCONNELL, F., *El cine y la imaginación romántica*, Gustavo Gili, Barcelona, 1977.
- MARITAIN, J., *La responsabilidad del artista*, Emecé Editores, Buenos Aires, 1961.
- MERLEAU-PONTY, M., *Fenomenología de la percepción*, Planeta-Agostini, Barcelona, 1985.

BIBLIOGRAFÍA

- Sentido y sinsentido*, Península, Barcelona, 1977.
- METZ, Ch., *Imágenes y pedagogía*, Ed. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1972.
Essais sur la signification au cinéma, 2 vol., Éd. Klincksieck, París, 1968-1972.
- MICHOTTE, A., “La participation émotionnelle du spectateur à l’action représentée à l’écran. Essai d’une théorie”, *Revue de Filmologie*, 13, P.U.F., París, 1953, 87-96.
“Le caractère de réalité des projections cinématographiques”, *Revue de Filmologie*, 3 y 4, P.U.F., París, octubre, 1948, 249-261.
- MONTIEL, A., *Teorías del cine: un balance histórico*, Montesinos, Barcelona, 1992.
- MORIN, E., *El cine o el hombre imaginario. Ensayo de antropología*, Seix Barral, Barcelona, 1961.
- MÜLLER, J.E. (ed.), *Towards a Pragmatics of the Audiovisual. Theory and History*, Nodus Publikationen, Münster, 1995.
- MÜNSTERBERG, H., *The film, a psychological study. The silent photoplay in 1916*, Dover, Nueva York, 1970.
- NAVAL, C., *Educación, Retórica y Poética. Tratado de la educación en Aristóteles*, Eunsa, Pamplona, 1992.
Enseñanza y comunicación, Eunsa, Pamplona, 1995.
- NEILL, A., “Fiction and the Emotions”, *American Philosophical Quarterly*, 193 (30), nº1, 1-13.
- NOVITZ, D., *Knowledge, fiction and imagination*, Temple University Press, Philadelphia, 1987.
- ODIN, R., *Pour une sémio-pragmatique du cinéma*, Iris 1, (2 vol.), París, 1983.
- OMS, M., “Jean Mitry, la nécessité de l’histoire”, *CinemAction*, 47, especial “Les théories du cinéma aujourd’hui”, L’Harmattan, París, 1988, 23-27.
- LOUDART, J.P., “La suture”, *Cahiers du cinéma*, 211, 1969, 36-39 y “La suture (2)”, 212, 1969, 50-55.
- PABLO PONS, J. de, “La diégesis cinematográfica y sus implicaciones didácticas”, *Enseñanza*, 7, 1989, 9-16.
- PATAR, B., “Historien, oui, mais théoricien avant tout”, *CinemAction*, 47, especial “Les théories du cinéma aujourd’hui”, L’Harmattan, París, 1988, 27-30.
- PEÑA, J., *Imaginación, símbolo y realidad*, Eds. Universidad Católica de Chile, Santiago, 1987.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. M^a., “Educación Estética” en AA.VV., *Filosofía de la Educación Hoy*, Dykinson, Madrid, 1990, 758-769.
- PERICOT, J., *Servirse de la imagen*, Ariel, Barcelona, 1987.

- PERKINS, V.F., "El mundo y su imagen", en *El lenguaje del cine*, Fundamentos, Madrid, 1985, 85-141.
- PERO-SANZ, J.M., *El conocimiento por connaturalidad*, Eunsa, Pamplona, 1964.
- PETERS, J.M.L., *Educación cinematográfica*, UNESCO, París, 1961.
- PETERS, R.S., "La educación de las emociones" en DEARDEN, R.F. y HIRST, P.H., PETERS, R.S., *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*, Narcea, Madrid, 1982, 431-447.
- PIAGET, J., *Seis estudios de psicología*, Barral-Labor, Barcelona, 1986.
- PINILLOS, J.L., *Principios de Psicología*, Alianza Universidad, Madrid, 1988 (Reimpr.), (1975).
- POLO, L., *La persona humana y su crecimiento*, Eunsa, Pamplona, 1996.
Ética. Hacia una versión moderna de los temas clásicos, Unión Editorial, Madrid, 1996.
Quién es el hombre, Rialp, Madrid, 1991.
 "La libertad posible" en *Nuestro Tiempo*, 234, Pamplona, 1973, 56-66.
- POZUELO YVANCOS, J.M., *Poética de la ficción*, Síntesis, Madrid, 1995.
- QUINTANA CABANAS, J.M., *Pedagogía estética*, Dykinson, Madrid, 1993.
- READ, H., *Educación por el arte*, Paidós, Buenos Aires, 1991 (2ª Ed.).
- REDONDO, E., *Educación y comunicación*, Ariel, Barcelona, 1999.
- REPETTO, E., *La simpatía en Max Scheler y su dimensión educativa*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de Pedagogía 'San José de Calasanz', Madrid, 1979, 192.
- RICOEUR, P., "El tiempo contado", *Revista de Occidente*, 76, Madrid, 1987, 41-64.
- RILKE, R.M., *Elegías de Duino*, Lumen, Barcelona, 1984.
- RIVOLTELLA, P.C. (y colab.), *L'audiovisivo e la formazione. Metodi per l'analisi*, CEDAM, Padova, 1998.
- ROMERO MARÍN, A., "Psicofilmología y educación intelectual", *Revista Española de Pedagogía*, 34, 1951, 175-188.
- ROTHMAN, W., "Notes on Jean Mitry's Psychology and Aesthetics of Film", *Quarterly Review of Film Studies*, 1 (May: 1976):123-40.
- RUIZ RETEGUI, A., *Pulchrum. Reflexiones sobre la Belleza desde la Antropología cristiana*, Rialp, Madrid, 1998.
- RUIZ VARGAS, J.M., *La memoria humana*, Alianza, Madrid, 1994.
- RYLE, G., "¿Puede enseñarse la virtud?" en DEARDEN, R.F. y HIRST, P.H., PETERS, R.S., *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*, Narcea, Madrid, 1982, 402-414.

BIBLIOGRAFÍA

- SANTOS GUERRA, M.A., *Educación para la imagen: denotación y connotación en la lectura de mensajes verboicónicos estáticos*, (tesis doctoral), Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación, Universidad Complutense, Madrid, 1982.
- SARTRE, J.P., *L'imagination*, PUF, París, 1956.
Lo imaginario, Losada, Buenos Aires, 1964.
- SAUMELLS, R., *La intuición visual*, Iberediciones, Madrid, 1994.
- SABATIER, V., *Jean Mitry, des images et des mots* (film homenaje), 1989, Francia.
"Jean Mitry, des images et des mots". *Un film de Vincent Sabatier* (Dossier de prensa), Institut Jean Vigo, Perpignan, 1989.
- SCHILLER, F., *Escritos sobre estética (1793-1803)*, Tecnos, Madrid, 1991.
Poesía ingenua y poesía sentimental. De la gracia y la dignidad, Hachette, Buenos Aires, 1954 (1793-1796).
- SCHEFER, J.L., *L'homme ordinaire du cinéma*, Cahiers du cinéma & Gallimard, París, 1980.
- SOLOMON, P. R., GOETHALS, G.R., KELLEY, C.M. Y STEPHENS, B.R., (eds.) *Memory: Interdisciplinary Approaches*, Springer-Verlag, Nueva York, 1989.
- SOURIAU, E., *L'univers filmique*, Flammarion, París, 1953.
La correspondencia entre las artes, Fondo de Cultura Económica, México, 1986.
- TADDEI, N., *Educación con la imagen. Panorama metodológico de educación a la imagen y con la imagen*, Marova, Madrid, 1979.
Lettura strutturale del film, Edizione 17, Milano, 1965.
- TARKOVSKI, A., *Esculpir en el tiempo. Reflexiones sobre el arte, la estética y la poética del cine*, Rialp, Madrid, 1991.
- TERRASA, E., "Imagen y misterio. Sobre el conocimiento metafórico en C.S. Lewis", en *Scripta Theologica*, vol. XXV, 1993, 95-132.
- TORÁ TORTOSA, E., *Desarrollo cognoscitivo y comprensión cinematográfica*, serie: tesis doctorales, Instituto Nacional de Publicidad, Barcelona, 1976.
- TURRÓ, S., "L'educació estètica a Schiller", *Seminari Iduna: Reflexions a l'entorn de l'educació estètica*, Publicacions Universitat de Barcelona, Barcelona, 1998, 7-19.
- URNA, A., "Arte e formazione umana: una concordanza tra Aristotele e Pirandello?" en *I Problemi della Pedagogia*, 1-2, 1985, 21-37.
- VICENTE, J., "El papel de la estética en la ética", *Pensamiento*, 176, vol. 44, Madrid, 1988, 439-453.

- VICENTE, J. y CHOZA, J., *Filosofía del hombre. Una antropología de la intimidad*, Rialp, Madrid, 1992.
- WALLON, H., "L'acte perceptif et le cinéma", en *Revue Internationale de Filmologie*, IV, 13, P.U.F., París, abril-junio 1953, 97-110.
- WALTON, K., "Fearing Fictions", *Journal of Philosophy*, 75:1, Jan. 1978, 5-27.
- WARNOCK, M., *Imagination and Time*, Blackwell, Oxford, 1994.
- WILLEMANN, P., "Editorial", *Screen* 15 (Spring-Summer 1973): 2-6.
- YANKÉLÉVITCH, V., *La aventura, el aburrimiento, lo serio*, Taurus, Madrid, 1989.
- YEPES, R., *Fundamentos de antropología: un ideal de excelencia humana*, Eunsa, Pamplona, 1996.
- ZAMBRANO, M., *Filosofía y poesía*, Ediciones de la Universidad Alcalá de Henares, Biblioteca Premios Cervantes, Alcalá de Henares, 1993.
- ZUNZUNEGUI, S., *Pensar la imagen*, Cátedra, Madrid, 1995.

ANEXO I

CORPUS BIBLIOGRÁFICO DE JEAN MITRY¹

A. TEORÍA, ESTÉTICA Y CRÍTICA

1. LIBROS

- *Esthétique et psychologie du cinéma*, (ed. póstuma), prólogo y edición de B. PATAR, París, 1990.
- *Aesthetics and Psychology of the Cinema*, (pról. B. LEWIS, B. PATAR), The Athlon Press, Londres, 1998.
- *Esthétique et psychologie du cinéma*, 2 vol., 1. “Les Structures” (1963) y 2. “Les Formes” (1965), Éds. Universitaires, París, (2ª ed. 1980).
- *Estética y psicología del cine*, 2 vol., Siglo XXI, Madrid, I. “Las Estructuras”, 1978 y II. “Las Formas” en 1986.
- *Estetika i Psihologija filma*, Institut za Film, Belgrade, 1966.
- *La Sémiologie en question: langage et cinéma*, Les Editions du Cerf, París, 1987.
- *La semiología en tela de juicio. Cine y lenguaje*, Akal/Comunicación, Madrid, 1990.
- *Storia del cinema sperimentale*, Mazzota, Milan, 1971.

1. Este corpus bibliográfico es una versión actualizada del ya publicado en francés en el monográfico sobre Mitry, cf. “Jean Mitry” en 1895, *Bulletin de l'association française de recherche sur l'histoire du cinéma* (AFRHC), n° hors série, sep. 1988, 35-40. Cabe aclarar que este apartado puede sufrir algunas lagunas debido a que Mitry ejerció bajo diversos seudónimos como periodista y crítico cinematográfico en los años precedentes a la guerra, y a que esta parte de su obra todavía está por estudiar.

- *Le cinéma expérimental: histoire et perspectives*, Seghers, París, 1974.
- *Historia del cine experimental*, Fernando Torres, Valencia, 1974.
- Colaborador (encuesta) en Baudoin von Stebut: *Problème de la critique cinématographique* (tesis), École supérieure de journalisme, París, 1976.
- "Cinéma et audio-visuel", *Revue des Sciences Humaines*, 40, 1975, 409-433.
- "De quelques problèmes d'histoire et d'esthétique du cinéma", *Cahiers de la Cinémathèque de Toulouse*, 10-11, 1973, 112-141.
- Colaborador: "Música y cine" en "Cinéma: Théorie, Lectures", *Revue d'Esthétique*, n° special, Klincksieck, París, 1973.
- *Le mot et l'image*, Edition du Signe, París, 1972.
- "D'un langage sans signes", *Revue d'Esthétique*, tomo XX, n° 2-3, 1967.
- "Un lenguaje sin signos" en AAVV., *Estructuralismo y estética*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1971, 147-165.
- Colaborador en "Le Cinéma", *Revue d'Esthétique*, 23, avril-septembre, París, 1967.
- "Regards sur le cinéma", *Revue d'Esthétique*, 18, 1965, 421-423.
- Colaborador: "Le cinéma sonore" en "Du Cinématographe au 7 Art", *Cinémathèque Suisse*, Laussane, 1959.
- "Une fausse chouche (destinées)", *Cahiers du cinéma*, 36, 1951-1955, 56-57.

2. ARTÍCULOS Y ENTREVISTAS

- "Propos intempestifs", *Cinématographe*, desde el n° 10, septembre 1981, hasta el n° 110, mai 1985 (retomados algunos en *La semiología en tela de juicio. Cine y lenguaje*).
- "Perpignan à la recherche du Cinéma perdu: la naissance d'un nouveau langage" (entrevista), *L'Avant-Scène Cinéma*, 335, décembre 1984.
- "Le cinéma des Surréalistes" en *Cahiers de la Cinémathèque*, 30/31, été-automne 1980.
- "Notre débat permanent sur la critique historique" (respuesta de Jean Mitry à Jacques Deslandes), *Cahiers de la Cinémathèque*, 20, été 1976.
- "Lettre de Jean Mitry du 20 avril 1975 à propos de *Frenzy* d'Alfred Hitchcock", *Positif*, 173, septembre 1975.
- "Gesprache uber den western, epischer, dramtischer, psychologischer western" (entrevista), *Film Studio*, 37, novembre 1962.

- “Le montage” en *Technicien du Film*, del 22 al 29, 1956-1957.
- “Les Vedettes et le Mythe”, *Image et Son*, 91, avril 1956.
- “Rémarques sur l’esthétique du film”, *Image et Son*, desde el nº 68, janvier 1954, hasta el nº 70, mars 1954.
- “Les conditions de la critique cinématographique”, *Image et Son*, 73, juin 1954.
- “Images et musique” en *Raccords*, 4, París, 1952.
- “Autour d’une controverse: Eisenstein et le montage des attractions”, *Ciné-Club*, 6, avril 1948.

**B. OBRAS DE REFERENCIA:
DICCIONARIOS, FILMOGRAFÍAS Y BIBLIOGRAFÍAS**

- *Filmographie Universelle*, Institut des Hautes Études Cinématographiques (IDHEC), París, vol. 1-16, 1963-1972; Éditions Archives Nationales du Film, vol. 17-22, 1978-1980; vol. 22-30, 1980-1988.
- *Bibliographie international du cinéma et de la Télévision*, Institute des Hautes Études Cinématographiques, París, 1966-1968: “Première Partie. France et pays de langue française”, 4 vol., “Troisième Partie. Espagne, Portugal et pays de langue espagnole et portugaise” 1 vol.
- *Dictionnaire du cinéma*, Éditions Larousse, París, 1963.
- *Diccionario de cine*, Plaza y Janés, Barcelona, 1970.
- “L’Édition cinématographique et son histoire avant 1940. L’affirmation d’un art” en *Cinéma pleine page*, dossier 85, Flammarion 4, París; B.P.I.: Lherminier, 1985.
- Préfacier de: *L’ABC du Cinéma*, de Paul Georges, s.l., Bloud et Gay, s.d.

C. HISTORIA DEL CINE

1. LIBROS O COLECCIONES

- *Histoire du cinéma: art et industrie*, (5 vol.), Éd. Universitaires, París,
I) le cinéma muet

vol. 1: 1895-1915 (1968)
vol. 2: 1915-1923 (1969)
vol. 3: 1923-1929 (1973)

- *Histoire du cinéma: art et industrie*, Jean-Pierre Delarge, París,
- II) le cinéma parlant vol. 4: “Les années 30” (1980)
- vol. 5: “Les années 40” (1980)
- vol. 6: “Les années 50”, sin terminar
- vol. 7: “Les années 60”, sin terminar
- Colaborador en HUGUES, PH. y MARMIN, M., *Le Cinéma française: le muet*, Atlas, París, 1986.
- Colaborador en HUGUES, Ph. y MULLER, D., *Gaumont: 90 ans de Cinéma*, Ramsay, La Cinématèque française, París, 1986.
- Colaborador de *Image et magie du Cinéma français. 100 ans de patrimoine*, CNC/CNAM, París, 1980.
- Colaborador en “Le Cinéma en l’an 2000”, *Revue d’Esthétique*, Nouvelle série, 6, Éd. Privat, Toulouse, 1984.

2. ARTÍCULOS Y ENTREVISTAS

- “Pordenone 1987”, *1895: Bulletin de l’AFRHC*, 4, juin 1988.
- “Sur la naissance de la Cinémathèque français” (entrevista) en *Archives*, 7, septembre-octobre 1987.
- “Pordenone 1986: Commentaire”, *24 Images*, 34-35, 1987.
- “Pordenone 1986”, *1895: Bulletin de l’AFRHC*, 2, avril 1987.
- “La Cinémathèque fête ses cinquante ans” (entrevista) en *Le Film français*, 2071, 10 janvier 1986.
- “A l’heure d’Onesime”, *Télerama*, 1921, 5 novembre 1986.
- “Pordenone 1985”, *1895: Bulletin de l’AFRHC*, 0, decembre 1985.
- “Retour à 1920” (sur “L’Hirondelle et la mésange”), *Cinématographe*, 99, avril 1984.
- “Entretien avec Jean Mitry”, *Cinéma* 82, 281, mai 1982.
- “Vive la Cinémathèque” (entrevista) en *Télerama*, 1635, 13 mai 1981.
- “Une lettre de Jean Mitry sur les ciné-clubs”, *Cinématographe*, 68, juin 1981.
- “Polémique mise au point de Jean Mitry”, en *Jeune Cinéma*, 137, sep.-oct. 1981.
- “Dossier: Histoire du cinéma” (entrevista), *Cinématographe*, 60, septembre 1980.
- “Entretien avec Jean Mitry”, *Cahiers de la Cinémathèque*, 30/31, été-automne 1980.
- “Jean Mitry, historien” (entrevista), *Cahiers du Cinéma*, 317, novembre 1980.

- “Notre ami Jean Mitry nous écrit”, *Écran* 75, 35, avril 1975.
- “Jean Mitry: Le cinéma (muet) dans le Cinéma muet”, *Image et Son*, 202, février 1967.
- “Histoire des firmes”, *Art et Essai*, números 3, 5, 7, 9 y 11, juin 1965-octobre 1966.
- “Il y a... 70 ans, 65 ans...”, *Art et Essai*, desde el nº 5, 1965, hasta el nº 13, 1966.
- “Introduction a l’Histoire du Cinéma”, seguido de “Histoire du Cinéma 1908-1914” y de “Histoire du Cinéma 1914–1922”, *UFOCEL Information*, desde el nº 9, janvier 1948, hasta nº 44, juin 1951, y en *Image et Son*, desde el nº 48, décembre 1951, hasta nº 59, janvier 1953 (en apariciones irregulares).
- “Courrier de Moscou”, *Revue du Cinéma*, 12, juillet 1930.

D. BIOGRAFÍAS

1. LIBROS

- *Émile Jannings: ses débuts, ses films, ses aventures*, Publication Jean Pascal, París, 1928.
- *John Ford*, (2 vol.), Éds. Universitaires, París, 1954.
- *John Ford*, Rialp, Madrid, 1960.
- *Thomas Ince: Maître du cinéma*, Cinématèque français, París, 1956.
- *S.M. Eisenstein*, Éds. Universitaires, París, 1956.
- *S.M. Eisenstein*, Jean-Pierre Delarge, París, 1978 (nueva edición revisada y aumentada).
- *Charlot et la fabulation chaplinesque*, Éds. Universitaires, 1957 (1966, nueva edición revisada y aumentada).
- *Charlot*, Fontanella, Barcelona, 1967.
- *Tout Chaplin*, Seghers, París, 1972.
- *Tout Chaplin*, Atlas, París, 1987.
- Colaborador de MAGNY, J., *Charlie Chaplin*, Cahiers du cinéma, París, 1987.
- *René Clair*, Éds. Universitaires, París, 1960.
- Colaborador en MOTTET, J., *D.W. Griffith: Colloque International*, Publications de la Sorbonne, L’Harmattan, París, 1984.
- Colaborador en *René le Somptier cinéaste Caennais, 1884-1984*, rétrospective, Cinéma Lux, Caen, 1984.

- Colaborador en MALTHÊTE-MÉLIÈS, M., *Méliès et la naissance du spectacle cinématographique*, Centre Culturel International de Cerisy La Salle, Klincksieck, Paris, 1984.
- Colaborador en GUIBBERT, P., “Ferdinand Zecca et l’École Pathé”, en *Les premiers ans du cinéma français*, Actes du V Colloque International de l’Institut Jean Vigo, Institut Jean Vigo, Cahiers de la Cinématèque, Perpignan, 1985.
- En *Anthologie du Cinéma*, L’Avant-Scène du Cinéma, C.I.B., Paris:
 - vol. 21: D.W. Griffith (1965)
 - vol. 36: M. Tourneur (1968)
 - vol. 91: Thomas Ince (1965)
 - vol. 41: Pearl White (1969)
 - vol. 16: Max Linder (1966)
 - vol. 48: I. Mosjoukine (1969)
 - vol. 24: Mack Sennett (1967)
 - vol. 56: Louis Delluc (1970)

2. ARTÍCULOS Y ENTREVISTAS

- “Ferdinand Zecca et son école”, *Cinéma* (IDHEC), 1, décembre 1944.
- “Orson Welles et *Le jeu en profondeur*”, *Ciné-Club*, 7, mai 1948.
- “Thomas H. Ince, Premier dramaturge de l’écran”, *Cahiers du Cinéma*, desde el nº19, janvier 1953, hasta el nº 21, mars 1953.
- “Les premiers weterns de John Ford”, *Positif*, 12, novembre-décembre 1954.
- “Recontre avec John Ford”, en *Cahiers du cinéma*, 45, mars 1955.
- “John Ford et *La chevauchée fantastique*”, *Image et Son*, 80, mars 1955.
- “Entretien avec John Ford” en *Cinémonde*, 1067, 14 janvier 1955.
- “Fascination de Stroheim. III: Le créateur”, *Cinéma 57*, 15, février 1957.
- “S. M. Eisenstein”, *Club du Livre de cinéma*, 11, 1957.
- “Les films de Charlie Chaplin”, *Image et Son*, 100, mars 1957.
- “Le romantisme de Stroheim”, *L’Avant-Scène Cinéma*, 83-84, juillet-septembre 1968.
- “La naissance d’un cinéaste: Marcel Carné”, *L’Avant-Scène Cinéma*, 81, mai 1968.
- “Controverse sur Chaplin”, *Écran 75*, 42, décembre 1975.
- “Polémique sur Alice Guy”, *Écran 77*, 55, février 1977.

E. ASPECTOS TÉCNICOS

- “Les Carrières du Cinéma”, *Stars et Films*, desde el nº1, mai 1974 hasta el nº 21, marzo 1948.
- “Le coin des débutants” en *Stars et Films*, desde el nº1, mai 1974 hasta el nº 15, marzo 1947.
- Dossier: “Les Monteurs” en *Cinématographe*, 108, mars 1985.
- “Les opérateurs du muet” en *Cinématographe*, 69, juillet 1981.
- “Le problème des versions originales”, *Revue du Cinéma/Écran*, 369, février 1982.
- “Surimpressions et réimpressions” en *Cinéma Amateur*, 172, octobre 1953.

F. OBRA POÉTICA

- *L'Ave Vénus* (Poème anti-phonique), Le Préambule, Montréal, 1979, (Diffédit, París, 1980).
- *La panier à salade*, Le Préambule, Montréal; Belles Lettres, París, 1983.

ANEXO II

FILMOGRAFÍA DE JEAN MITRY¹

A. COLABORACIONES

- Ayudante en prácticas y actor (extra) en *La Galerie des monstres* de Jacques Catelain (1923).
- Ayudante y director de extras d'Abel Gance para *Napoléon* (1925).
- Ayudante en prácticas (sin aparecer en los créditos) en *Mauprat* de Jean Epstein (1926).
- Ayudante (sin aparecer en los créditos) de Pierre Chenal en *Un coup de dés* (1929), *Architecture d'aujourd'hui* (1930), *Les petits métiers de Paris* (1932).
- Ayudante de Erthogroul Moushin Bey en *Le mendiant de Stamboul* (1931).
- Actor como extra en diversos films, entre los que destacan *Le joueur d'échecs* (Raymond Bernard, 1927), *Paname n'est pas Paris* (Nikolai Malikoff, 1927), *La nuit du carrefour* (Jean Renoir, 1932), *Plaisirs de Paris* (Edmond T. Gréville, 1932), *Katia* (Maurice Tourneur, 1938), *Le Déserteur* (Léonide Moguy, 1939).
- Diálogo y montaje de *Trois dans un moulin*, de Pierre Weill (1936).
- Ayudante de Pierre Chenal para *Clochemerle* (1947).
- Montaje de *Rideau cramoisi*, de Alexandre Astruc (1952).
- Actor en *A vol d'oiseau*, de Christopher Miles (1965).
- Actor en un film publicitario de Sergio Leone (1986).

1. Esta *filmografía*, al igual que la bibliografía del anexo anterior, es una versión actualizada de la ya publicada en francés en el monográfico sobre Mitry, cf. "Jean Mitry" en *1895, Bulletin de l'association française de recherche sur l'histoire du cinéma* (AFRHC), n° hors série, sep. 1988, 30-34.

B. REALIZACIONES

1. CORTOS Y MEDIOMETRAJES

- *Paris Cinéma* (1929). Co-realización: Pierre Chenal. Producción: Beck. Images: Jean-P. Goreaud y Robert Legeret. Distribución: Sofar. Duración: 26 minutos. Presentada bajo el título *Les coulisses du Cinéma*.
- *Pacific 231* (1949). Producción y distribución: Tadié Cinéma. Imágenes: André Tadié, André Périe, Jean Janet. Música: Arthur Honegger, adaptada por Jean Mitry. Ayudante: Marc Ducouret. Duración: 12 minutos. Premio de montaje en el Festival de Cannes 1949. Gran premio del cortometraje en el Festival de Río.
- *Symphonie 50* (inacabada) (1950). “Ensayo visual sobre una obra musical compuesta para el film por Marcel Despard” (Jean Mitry). Producción: André Tadié, con la participación de Renault. Imágenes: Roger Caron. Ayudante: Marc Ducouret.
- *Le paquebot Liberté* (1950). “Documental sobre la construcción, el lanzamiento y las pruebas del paquebote *Liberté*”. Producción: André Tadié. Imágenes: Roger Caron. Ayudante: Marc Ducouret. Música: Marcel Despard, tocada para la música de la tripulación de la Flota. Interprète: Jean Hallé. Duración: 13 minutos.
- *Eaux vives* (1951). “Documental poético sobre la vida de un río”. Producción: Georges Rosetti. Imágenes: Paul Fabian. Ayudante: Marc Ducouret. Música inicialmente prevista: *La Moldau* de Smetana.
- *Aux pays des Grands Causses* (1951). Producción: Film d’Ariel. Texto: Georges Rosetti. Images: Marcel Fradetal. Ayudante: Marc Ducouret. Música: Pierre de la Forest-Divonne. Duración: 19 minutos. Existe una versión reducida de 14 minutos en 1954 bajo el título *Les Grands Causses*, mencionando como “consejero pedagógico” a Bernard Padeloup.
- *Hommes d’aujourd’hui* (1952). Co-realización: Marcel Fradetal. Producción: Films d’Ariel. Director de producción: Georges Rosetti. Imágenes: Marcel Fradetal, Robert Schneider. Música: Pierre de la Forest-Divonne. Longitud: 580 metros.
- *Images pour Debussy* (1952), en tres partes: *Arabesque en Mi*, *Reflets dans l’eau*, *Arabesque en sol*, Producción: Argos Film (Anatole Dauman, Philippe Lifchitz. Productores asociados: Samy Halfon y Léopold Schlosberg. Imágenes: Paul Fabian. Ayudante: Marc Ducouret. Intérprete (piano): Claude Février. Duración: 13 minutos. Premio Lumière. Primer premio en el 2º Criterium Internacional de Heidelberg.
- *En bateau* (1952), en tres partes: *En bateau*, *Mouvements*, *Cloches à travers les feuilles*.
- *Rêveries* (1952), en tres partes: *Jardin sous la pluie*, *Rêverie*, *Clair de lune*.

(También existen versiones reducidas, o con un montaje distinto, de las tres últimas películas bajo los títulos *En bateau* y *Rêverie de Debussy*).

- *Symphonie Mécanique* (1955). Producción: Argos Film (Anatole Dauman). Imágenes: Paul Fabian (Polyvision). Música: Pierre Boulez. Duración: 13 minutos.
- *La machine et l'homme* (1956). Producción: Armorial (André Valio). Imágenes: Paul Fabian. Ayudantes: René Jonas y J.M.Direxel. Música: Philippe Arthuys. Voz: Michel Bouquet. Duración: 12 minutos. En ocasiones aparece bajo el título *La máquina humana*.
- *Le miracle des ailes* (1956). Co-realización: Georges Beuville. “Película de montaje sobre la historia de la aviación francesa, desde los hermanos Montgolfier hasta los prototipos actuales”. Producción: Como Films, Scofac. Director de producción: André Valio. Imágenes: Paul Fabian. Ayudantes: J. Beuville, R. Laurent. Música: Clérisse. Duración: 42 minutos.
- *Ecoles de pilotage* (inacabada) (1956). Imágenes: Paul Fabian. (Cinemascope).
- *Chopin* (1958). Producción: Édition française cinématographie. Imágenes: Ghislain Cloquet, Samy Brill. Ayudante: Charles Chaboud. Comentarios: Pierre Gascar. Voz: Jean Desailly. Intérprete (piano): Witold Malcuzyński. Exteriores rodados en Ermenonville y Abbaye du Lys.
- *Etoiles* (o *Etoiles d'une nuit d'été*) (1958). Imágenes: Paul Fabian. Ayudante: Samy Brill. Intérprete: Liliane Robin. Documental sobre el Festival de Venecia.
- *Auberges de jeunesse* (1960). Producción: Eugène Quet. Imágenes: Paul Fabian. Ayudante: Michel Wichard. Exteriores: Boulouris, Avignon, Saint-Raphaël, Baux de Provence.
- *Le grand foire* (1960). Co-realización: André Valio. Guión: André Valio. Producción: Armorial. Imágenes: Paul Fabian. Música: Ricet-Barrier, Edgar Bishoff. Duración: 10 minutos.
- *Rencontre* (1960). Producción: S. R. Crozet. Montaje: Jean Mitry. Longitud: 587 metros.
- *Ecrire un film* (1960), en tres partes: *Ecrire en images* (longitud: 1109 metros), *Derrière le décor* (693 metros), *Tu seras star* (600 metros). Guión, montaje y comentarios: J. Mitry. Producción y distribución: Citévox. Director de producción: René Jonas. Imágenes: Paul Fabian. Decorados: Gilberte Lomabasle. Ayudantes: Charles Chaboud, Michel Wichard. Cámara: Michel Latouche. Script-girl: Annie Freuille. Maquillaje: Aïda Carange. Ayudantes maquilladoras: Claude Albaret, Christiane Fornelli. En prácticas: Pierre Gauge, Omar Sayegh. Música: Yves Baudrier y Madeleine Robin. Edición de sonido: Studio Idhec. Dirección técnica: Élime Renaud. Laboratorio: Franey. Interpretación, por orden de aparición en la pantalla: Liliane Robin (la prostituta), André Dubcis (el señor formal), Annette Poivre (La Jeanneton), Jacques Dufilho (el marido), Raymond Bussières (el primo)

Gaston), Jacqueline Marbaux et Mado Darras (las provincianas), Nicole Berguices (la suicida), Jacques Libratti (el soldado), Fernand Demory (primer gendarme), Jacques Romano (segundo gendarme), R.J.Chauffard (el señor impaciente), Évelyne Ker (la joven).

- *Les héros de l'air* (1963). Co-realización: Roger Laurent. Ayudantes: Laurent Eynac, E. Popineau. Montaje: Jean Mitry. Música: Georges Delerue. Voz: Daniel Sorano. Duración: 18 minutos.
- *Étoile d'un jour* (1971), Canadá. Película de 16 mm. en blanco y negro.
- *Cinéma et langage I y II* (1975). Producción: Radio Télévision Scolaire, con la participación de la Cinémathèque Universitaire. Director de producción: Renucci. Duración: 48 minutos. Montaje de extractos de diversas películas, como *El acorazado Potemkine*, *M le maudit*, *Citizen Kane*, etc.

2. LARGOMETRAJES

El nombre de Jean Mitry aparece en dos largometrajes que fueron un fracaso reconocido por él mismo. Años más tarde, en uno de sus artículos, confesaba haber vendido su firma a los productores de esas películas por falta de dinero para poder escribir *Esthétique et psychologie du cinéma*. Se trata de:

- *Enigme aux Folies Bergères* (1959). Producción: Gimeno Philips Films. Directora de producción: Linette Philips. Guión: Gloria Philips, a partir de la novela homónima de Léo Malet (Hachette, colección “L'Énigme”, 1952). Distribución: Films Marbeuf. Duración: 82 minutos.
- *La Quatrième sexe* (1962). Producción: Films Univers (José Benazeraf), Condor Films (Alphonso Gimeno), después (Félix Devidas). Guión: Alphonso Gimeno. Adaptación, diálogos y supervisión técnica: Jean Mitry. Realizador: Micher Wizard. Distribución: Films Jacques Leitienne. Duración: 80 minutos.

El presente libro pretende demostrar, a raíz del estudio de la teoría fílmica de Jean Mitry, cómo el cine puede ser un camino muy apropiado para cultivar la educación estética, en su sentido más amplio. Mitry desarrolla una idea de experiencia fílmica sustentada tanto sobre la psicología de la percepción como sobre la estética, en la cual el espectador pone en juego la capacidad perceptiva, su imaginación y memoria personal. A partir de aquí se explica cómo en el cine se forman algunos de los aspectos más importantes del ser humano, desde los más puramente sensoriales, pasando por los afectivos e intelectuales, hasta los más creativos u operativos. Así, vamos al cine a ampliar nuestra experiencia de la vida. Se puede pretender inculcar a los niños elevadas enseñanzas intelectuales y morales, pero éstas pueden quedar sólo como una bonita idea si no se experimenta su conexión con los actos sensibles y concretos de la vida. El cine facilita poderosamente la experiencia de esos actos.

Las consecuencias psicológicas que el cine ejerce sobre el espectador —a menudo tan criticadas desde los ámbitos educativos— son precisamente las que favorecen la participación creativa, imprescindible para que una película pueda efectivamente educar. Tal participación supone la identificación y la proyección de nuestra persona sobre la acción. De esta manera, ampliamos nuestra experiencia real de la vida. Pero todo este proceso no exime al espectador de adoptar una postura crítica frente a lo que ve representado en la pantalla. La responsabilidad educativa es compartida y la educación del público debería empezar en el mismo momento en que el niño comienza a ser espectador: desde la familia, la escuela o el propio medio audiovisual. Es importante que la experiencia no quede sólo en una pura percepción de imágenes, pues cada imagen guarda un sentido que adivinar.

Carmen Urpí Guercia (Sabadell, 1969) es Licenciada en Filosofía y Letras (Ciencias de la Educación) por la Universidad de Navarra (1993) y Bachelor en Arte por el Instituto de Artes Liberales de esta misma Universidad (1995), título que obtuvo con una investigación acerca de la película *Zerkalo (El Espejo)* de Andrei Tarkovski. Ha cursado estudios de cine en la Cátedra de Historia y Estética de la Cinematografía de la Universidad de Valladolid (1996 y 1997). Su investigación en los últimos años se ha centrado en las posibilidades educativas inherentes al cine como medio de expresión artística, fruto de la cual ha desarrollado su tesis doctoral: *La virtualidad educativa del cine a partir de la teoría fílmica de Jean Mitry (1904-1988)*. Actualmente trabaja en el área de Educación Estética y colabora en un proyecto de investigación interdisciplinar sobre la «Educación para la Participación Social», en la Universidad de Navarra.

ISBN 84-313-1822-8



www.eunsa.es